



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

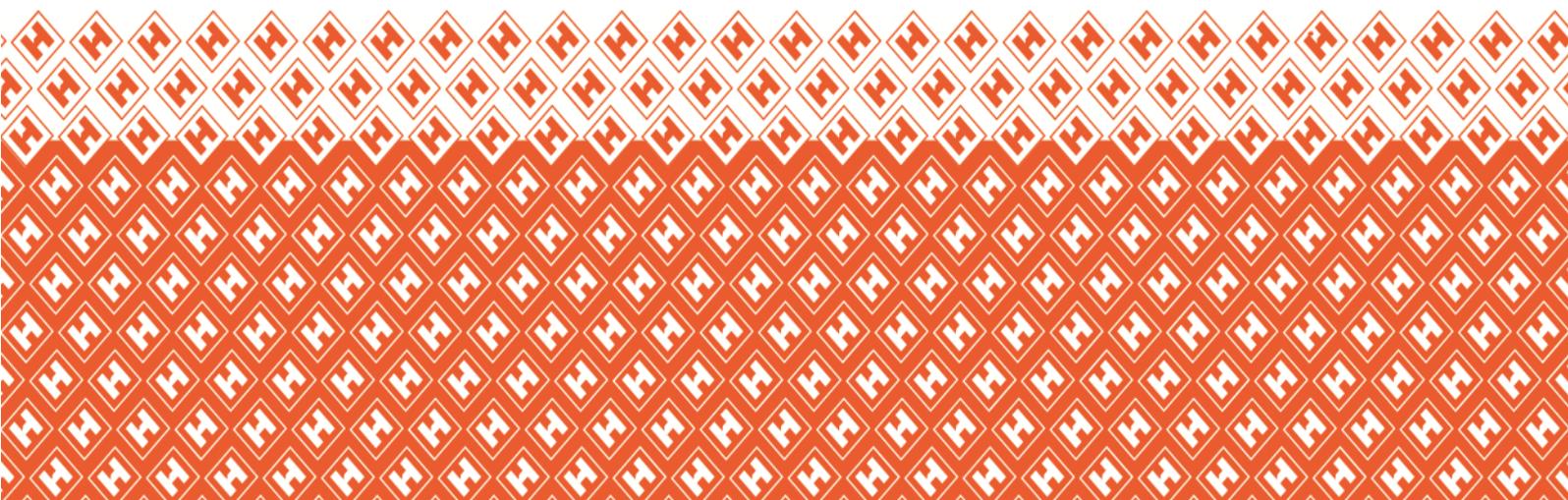
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNABUCO

ÍRIS BARBOSA DA SILVA

**“DO CERNE DE SUAS FRAGILIDADES BROTARÁ A SUA FORÇA” -
NARRANDO A TRAJETÓRIA DE MULHERES NEGRAS INSPIRADORAS**

RECIFE

2022



ÍRIS BARBOSA DA SILVA

**“DO CERNE DE SUAS FRAGILIDADES BROTARÁ A SUA FORÇA” - NARRANDO
A TRAJETÓRIA DE MULHERES NEGRAS INSPIRADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Eleta de Carvalho Freire.

Recife
2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

S586d Silva, Íris Barbosa da.
"Do cerne de suas fragilidades brotará a sua força" – Narrando a trajetória de mulheres negras inspiradoras. / Íris Barbosa da Silva. – 2022.
148 f. : 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.
Inclui referências.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Negras. 4. Feminismo – Relações étnicas. 5. Feministas negras. I. Freire, Eleta de Carvalho (Orientadora). II. Título.

981 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2022-114)

ÍRIS BARBOSA DA SILVA

**“DO CERNE DE SUAS FRAGILIDADES BROTARÁ A SUA FORÇA” -
NARRANDO A TRAJETÓRIA DE MULHERES NEGRAS INSPIRADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.
Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Aprovada em: 30/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Roseane Maria de Amorim (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Gomes de Jesus (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Para Eugênia Maria, *In Memoriam*, minha avó amada, mulher preta que apesar das profundas chagas de opressões intercruzadas foi a cerzideira do meu caminho e o preencheu com cantigas ancestrais de amor e ética, gestadas em águas transatlânticas. Salve Dona Nê, a yabá maior, que hoje reina em Aruanda.

AGRADECIMENTOS

Findada a trajetória de escrita, é hora de honrar e agradecer aos que estiveram ao meu lado, seguraram minha mão, apoiaram meu sonho ou inspiraram essa jornada. Essa dissertação é o resultado de pesquisas realizadas ao longo dos dois últimos anos, e durante esse processo aconteceram encontros, reencontros, momentos de encantamento, despedidas dolorosas, bem como foram forjados laços de amizade generosos que muito contribuíram para esse momento.

Nesse território de encontros, celebro a vida e o legado da matripotência que norteia e alimenta meu Ôri, minha ORI-ENTANÇA. Agradeço à minha avó, *Eugênia Maria de Sousa*, mulher negra retinta, “fêmea-fênix”, que durante toda a vida precisou ser forte para não se deixar ou a sua família sucumbir. Minha eterna gratidão por todo o amor que me dedicou durante toda a minha vida. Agradeço ainda por me preparar para a vida sempre me mostrando que a educação é o melhor caminho, incentivando-me a continuar e confiar no meu potencial.

À minha mãe, *Isabel Barbosa*, outra preta retinta e distinta que, seguindo o destino traçado pela intersecção de gênero, raça e classe, dedicou a vida ao árduo trabalho e ao cuidado com os outros. Graças a isso, não lhe foi permitido realizar seus sonhos, mas apoiou e vibrou com as realizações das filhas, netas e netos. Na minha trajetória há muito de você, mainha, inclusive o amor pela leitura; por isso, sou muito grata por todo suporte e compreensão nessa jornada.

Às minhas amigas do coração, meu pequeno quilombo, *Adinaly Pereira Barboza* e *Millena Valença*, agradeço por todo carinho, respeito, confiança, troca, risadas e incentivo durante esse espinhoso processo. Acredito que nosso encontro foi gestado por forças ancestrais, pois o amor, admiração pelo trabalho, pelo intelecto, pela fortaleza e sensibilidade de vocês é uma crescente em minha vida. Além disso, sou uma pessoa melhor por ter nossos caminhos entrelaçados.

Agradeço às professoras e aos professores do PROFHISTÓRIA/UFPE pelo acolhimento, pela partilha de conhecimento, de experiências e pelas muitas contribuições ao meu aperfeiçoamento profissional. Agradeço, especialmente, à minha querida orientadora professora. *Dr^a. Eleta de Carvalho Freire*, por ser essa profissional que contagia pelo amor ao magistério e o cuidado com as pautas sociais. Obrigada pela orientação, paciência e acolhimento com as minhas inseguranças e, sobretudo, sua sensibilidade com o trato das questões de gênero e étnico-raciais. Acima de tudo, sou grata por sua generosidade em aceitar me orientar quando já estava sobrecarregada com tantas demandas de aulas e orientações.

Aos colegas de curso com quem partilhei as angústias e os prazeres da docência na educação básica. Agradeço a vocês pela acolhida calorosa e companhia nos estudos. Sempre os guardarei em meu coração, obrigada **Adinaly Pereira Barboza, Aloisio Coelho, Dyego Garcia, Emerson Carvalho, Gabriel Valença, Geison Marcelino, Ian Chaves, Júlia Ribeiro, Leonardo Diniz, Mayara Brito, Millena Valença, Paulo Nogueira, Pedro Botelho e Williams Urbano**.

Agradeço às queridas professoras **Dr^a. Roseane Maria de Amorim** e **Dr^a. Jaqueline Gomes de Jesus** pela generosidade, acolhimento e disponibilidade na banca de qualificação. As indicações, sugestões e orientações de vocês contribuíram para o aumento do repertório de referências e são marcantes nesse trabalho.

Às minhas amigas **Luana Joelma da Silva, Priscila Malaquias e Gabriela Ribeiro Leão**, os melhores e mais doces presentes da Graduação em História. Muito obrigada por tantos anos de amizade, apoio, carinho e atenção. Nesses quase dezoito anos, dúvidas guiaram discussões homéricas que acabavam em bolo, café e maratona de filmes. Crescemos e nos reconstruímos juntas por vezes infinitas. Além disso, sou grata por perdoarem as minhas ausências nas conversas e nos encontros nos últimos tempos.

A **Mércia Alessandra Bezerra, Simone Muniz da Silva e Josianne Mattos** amigas queridas cujas trajetórias se confundem com a minha, agradeço por sempre me abrigarem em seus lares e corações. Sobretudo, obrigada por me incentivarem a ser subversiva e crítica. A generosidade de vocês em sempre dividir comigo as risadas, as angústias, as comidas gostosas e os finais de semana me fizeram sentir acolhida até nos dias mais sombrios.

À minha irmã **Isleide Barbosa**, confidente e amiga, agradeço por sempre me incentivar a ocupar espaços que historicamente não nos pertencem e por sempre acreditar em mim. As minhas irmãs **Irani e Isabele**, obrigada pelo companheirismo e pela presença constante na minha vida.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos **Anny Beatriz, Maria Isabel, Arthur Gabriel, Isabela Nair, Anthony Gabriel e Maria Louise**, agradeço pelas risadas, comilança e afeto. Com vocês por perto a vida é mais leve e feliz.

Ao amigo **Geison Marcelino**, muito obrigada pela generosidade, carinho, paciência, amizade, risadas e partilha das angústias e esperanças durante o trajeto até Recife e de volta à Gravatá. Em tempo, agradeço a minha alma gêmea (como ele costuma me chamar), **Leonardo Diniz**, obrigada por ser esse jovem homem tão encantador, sarcástico, livre e vibrante.

Agradeço, ainda, às minhas amigas **Maria Valquécia Severo, Marta da Silva, Lucicleide Mendes, Valéria Cristiane e Lourdinha Vasconcelos**, professoras inspiradoras, mulheres potentes e

dedicadas. Obrigada pelo carinho e atenção que sempre me dedicaram. Às minhas ex-professoras e atuais companheiras de trabalho **Josenilda Souza** e **Gilda Monteiro**, sou grata por testemunhar a paixão que vocês nutrem pela educação, fato que independe do tempo e das adversidades enfrentadas.

Às minhas amadas amigas **Alciene Patrícia**, **Gisely Santiago do Amarante**, **Maria Aparecida**, **Maria das Dores Santos Vieira**, agradeço por preencherem minha vida com atenção, respeito, carinho e risadas. Acreditem, vocês foram fundamentais a cada passo dessa empreitada. Quero agradecer especialmente, as estudantes e aos estudantes da **Escola Intermediária João Paulo I**, da extinta **Escola Estadual Gravatá** e da **Escola de Referência em Ensino Médio Devaldo Borges**, por todos os anos de partilha, de aprendizagem, de superação e de amadurecimento que vem me proporcionando. E finalmente agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema A relação entre a presença de mulheres negras na História ensinada e a autodefinição étnico-racial de meninas negras. Seu objetivo geral foi compreender como, a partir das epistemes de mulheres negras, o ensino de História pode contribuir para experiências escolares positivas de meninas negras. Os objetivos específicos elencados foram: a) repensar a partir das epistemes de intelectuais negras o lugar de opressão e silenciamento conferido às mulheres negras nas narrativas históricas tradicionais; b) identificar estratégias de resistência das mulheres negras no Brasil ao longo da história; c) dialogar sobre as trajetórias de vida de personalidades femininas negras para propor ações de intervenção junto às/aos estudantes. Para pensar sobre a agência histórica da população afrodiáspórica em geral e das mulheres negras em particular, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica. Por sua vez, esta incidu majoritariamente sobre a produção de autoras e autores subalternos, em especial da teoria afrocêntrica e do feminismo negro. Assim, ela dialogou com Lélia González (2020), Beatriz Nascimento (2006), Sueli Carneiro (2011), Conceição Evaristo (2017), bell hooks (2017), Abdias do Nascimento (1978, 1980), Eduardo Oliveira (2007), Molefi K. Asante (2009), Amadou Hampâté Bâ (2010) dentre outras e outros. Dessa feita, a pesquisa elegeu como categorias teóricas a ancestralidade, a narrativa histórica das mulheres negras, a Educação Histórica emancipatória, a interseccionalidade, a afrocentricidade e a escrevivência. Nessa senda, apresentou afrodiáspóricas que de modo individual ou coletivo, gestaram projetos políticos inspiradores. Por isso, são potências insurgentes que podem ocupar espaços regulares nos currículos e nas aulas de História. Como desdobramento desse estudo construiu-se a proposição didática *Cineclube Literário Mulheres Atlânticas*, que será desenvolvido nas aulas de História com discentes do 7º ano - anos finais - do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: ensino de história; mulheres negras; reeducação para as relações étnico-raciais; feminismo negro; epistemologias insubmissas.

ABSTRACT

This research has as its theme the relationship between the presence of black women in taught History and the ethnic-racial self-definition of black girls. Its general objective is to understand how, from the epistemes of black women, the teaching of History can contribute to positive school experiences of black girls. The specific objectives listed were: a) to rethink, based on the epistemes of black intellectuals, the place of oppression and silencing given to black women in traditional historical narratives; b) identify resistance strategies of black women in Brazil throughout history; c) dialogue about the life trajectories of black female personalities to propose intervention actions with/to the students. To think about the historical agency of the Afro-diasporic population in general and of black women in particular, the methodology chosen was bibliographic research. In turn, this mainly focused on the production of authors and subaltern authors, especially of Afrocentric theory and black feminism. Thus, it dialogued with Lélia González (1982, 1984, 2020), Beatriz Nascimento (1977, 1987, 2006), Sueli Carneiro (2003, 2011), Conceição Evaristo (2017), bell hooks (1995, 2017), Abdias do Nascimento (1978, 1980), Eduardo Oliveira (2007), Molefi K. Asante (2009), Amadou Hampâté Bâ (2010) among others. This time, the research chose as theoretical categories: ancestry, the historical narrative of Afrodiasporic women, emancipatory Historical Education, intersectionality, Afrocentricity and writing. Therefore, they are insurgent powers that can occupy regular spaces in curricula and in History classes. As a result of this study, the didactic proposition *Cineclube Literário Mulheres Atlânticas* was built, which will be developed in History classes with students of the 7th year - final years - of Elementary School.

Keywords: teaching history; black women; ethnic-racial relations; black feminism; unsubmitive epistemologies.

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AMNB	Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras
ANB	Associação Negro Brasileiro
CEAA	Centro de Estudos Afro-Asiáticos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNDM	Conselho Nacional de Direitos da Mulher
FBPF	Federação Brasileira pelo Progresso Feminino.
FNB	Frente Negra Brasileira
FNMN	Fórum Nacional de Mulheres Negras
GELEDÉS	Instituto da Mulher Negra
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPCN	Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
MMN	Movimento de Mulheres Negras
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUDCR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial
NZINGA	Coletivo de Mulheres Negras
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PSPB	Partido Socialista Proletário do Brasil
RMAAD	Rede de Mulheres Afro Latino-Americanas, Afro-Caribenhas e da Diáspora.
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

1	SAGRADA É A ESCUTA DE NÓS MESMOS(AS) DA ANCESTRALIDADE QUE NOS HABITA.....	12
2	QUANTOS CAMINHOS PERCORRO: PRECEDENTES HISTÓRICOS DA OPRESSÃO DAS MULHERES E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA.....	40
2.1	MULHERES: ENTRE AS ATENÇÕES AMOROSAS DO DIABO E A IRA DIVINA.....	41
2.2	PRIMEIRAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DE MULHERES: ENTRE O CONSERVADORISMO PATRIARCAL E A BUSCA DE LIBERDADE.....	49
3	DE BOCA PERFUMADA A OUVIDOS DÓCEIS E LIMPOS: A ANCESTRALIDADE COMO CENTRO DA ATUAÇÃO POLÍTICA DE MULHERES NEGRAS E HOMENS NEGROS EM DIÁSPORA.....	60
3.1	“A TERRA É MEU QUILOMBO”: BREVE DISCUSSÃO SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO NO ENFRENTAMENTO AOS MEIOS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL	64
4	QUANTAS PERGUNTAS ME FAÇO: AS MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA ENSINADA	91
5	QUANTOS CAMINHOS VIVI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	136

1 SAGRADA É A ESCUTA DE NÓS MESMOS(AS) DA ANCESTRALIDADE QUE NOS HABITA

Ancestralidade é fundamento e possibilidade de encontro com subjetividades escamoteadas em vis processos de segregação dos corpos negros e sagração dos brancos. É maravilhoso retornar! Fluir por percursos atlânticos repletos de liberdade, e, assim, defenestrar os resquícios do sal das lágrimas pretéritas, vertidas na triste passagem. Esse retorno saudoso é o prelúdio para romper os opressivos grilhões traçados nos dolorosos passos que demarcaram a fragmentação de Ôri¹.

No encontro ancestral com os saberes gestados no além e no aquém-mar, o quilombo vive. Por isso, a dor imputada na carne por anos a fio de opressão pode ser despojada sem culpa, pois não há mais arbítrio ou desagregação. No quilombo há paz, respeito à natureza, amorosidade entre pares e díspares, e, especialmente, a certeza que o amanhã traz o retorno da unidade encerrada em Ôri.

Nessa senda, escrevo este desprezioso texto, sobretudo, guiada pela esperança de que consigamos repensar as estruturas cisheteropatriarcais e racistas, que ainda ditam as feminilidades e masculinidades por nós experienciadas. Sob a égide do colonialismo, a dororidade² das mulheres negras é ferida aberta, graças à negação da corporeidade, do choro, do luto, do amor, da identidade e da fala. Afinal, “nada é sagrado para a civilização ocidental branca e cristã” (NASCIMENTO, 1978, A., p.119).

¹ Orí em sentido restrito significa cabeça. Ampliando a simbologia do termo, Orí é o orixá pessoal, acompanha a jornada terrena fornecendo orientação e intermediando a relação com os outros orixás. O filósofo Renato Nogueira ao estudar as narrativas da cosmologia iorubá afirma que: “Por cabeça, ori em iorubá, devemos entender o que constitui e caracteriza cada pessoa. Em termos filosóficos, ori é o que constitui o sujeito em todos os seus aspectos.” (NOGUEIRA, 2018, p. 35) É importante conhecer e cuidar de Orí, posto que a cabeça é essencial na cartografia dos caminhos. “É a partir dos arranjos entre ori e caminhos que algumas pessoas podem estar de bem ou de mal com suas existências.” (NOGUEIRA, 2018, p.37). Já Beatriz Nascimento entende Orí como espaço de reconciliação entre passado, presente e futuro. É o processo de cura dos abusos físicos e psicológicos infligidos às pessoas negras. Segundo Beatriz: Ele se estabelece enquanto rito e só por aqueles que sabem fazer com que uma cabeça se articule consigo mesma e se complete com seu passado, com seu presente e com seu futuro. Com a sua origem e com seu momento ali. Entre luzes e sons só encontro o meu corpo antigo, velho companheiro de ilusões de caçar a fera. Corpo de repente aprisionado pelo destino dos homens de fora. Corpo-mapa de um país longínquo que busca outras fronteiras que limitem a conquista de mim. Quilombo-mítico que me faça conteúdo das sombras das palmeiras. Contornos irrecuperáveis que minhas mãos tentam alcançar (NASCIMENTO, Documentário Orí, 1989).

² Por acreditar que a língua é arena de luta das mulheres negras, a professora Vilma Piedade cunhou o conceito de dororidade em referência às dores particulares imputadas aos corpos das mulheres negras. Assim: Quando eu argumentei que Dororidade carrega, no seu significado, a Dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo, destaquei que quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, têm um agravo nessa Dor, agravo provocado pelo Racismo. Racismo que vem da criação Branca para manutenção de Poder... E o Machismo é Racista. Aí entra a Raça. E entra Gênero. Entra Classe. Sai a Sororidade e entra a Dororidade (PIEADADE, 2019, p. 46).

Entretanto, os colonialistas desconsideravam a astúcia dessas mulheres, que apesar de tantos percalços se especializaram em forjar resistências e re-existências. Nesse espaço reivindicado como território de aquilombamento, ainda que brevemente, as mulheres atlânticas serão lembradas e suas conquistas celebradas. Assim, nas terras encantadas deste quilombo semeio a esperança de que através da educação, em especial, na disciplina de História, a sociedade trate com mais apreço e equidade as meninas e mulheres negras.

Embora seja consciente dos resquícios coloniais que atravessam minha idiossincrasia, graças ao contato com os ensinamentos gestados por minhas e meus ancestrais, tenho ciência que a escrita não apreende ou valida todo conhecimento, pois como disse o sábio malinês Tierno Bokar:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (TIERNO BOKAR, *apud* HAMPÂTÉ BÁ, 2010, p.167).

Todavia, acredito na escrita como forma de autoinscrição no mundo e catarse para os inúmeros episódios em que fui falada. Por isso, guiada pelas yabás³, ora sou *djeli*,⁴ então narrarei pequenos fragmentos de histórias repletas de ancestralidade e encantamento. Assim, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) UFPE ora apresento a dissertação: “Do cerne de suas fragilidades brotará a sua força” - narrando a trajetória de Mulheres Negras Inspiradoras, cujo objeto de pesquisa é a relação entre a presença de mulheres negras na História ensinada e a autodefinição étnico-racial de meninas negras.

Como desdobramento desse estudo, apresentarei a proposição didática *Cineclube Literário Mulheres Atlânticas*, que será desenvolvido nas aulas de História com discentes do 7º ano - anos finais - do Ensino Fundamental da Escola Intermediária João Paulo I, na zona rural

³ Yabás são as orixás femininas como Nanã, Iansã, Oxum, Obá, entre outras. São, portanto, forças da natureza poderosas. O termo iorubá também é traduzido como “mãe”, “rainha”, “aquela que alimenta seus filhos”. Na obra de Conceição Evaristo, especialmente, no Conto olhos d’água (2016) elas são referendadas como as ancestrais, as donas da sabedoria.

⁴ Djélis, são as/os guardiães/guardiões da memória oral, animadores públicos tradicionais que contam histórias e ensinam através da palavra. No ocidente são conhecidos como griots ou griotes, termos franceses que remetem à subalternidade, criado/criada, por isso, nesse trabalho o termo é grafado como uma tradução da língua bambara do termo *dieli*. Segundo Hampaté Bá, esses sábios dominam a arte da enunciação ao passo que são canais transmissores da magia das palavras, tidas como sagradas. Nessa perspectiva, ele afirma: “Uma vez que a sociedade africana está fundamentalmente baseada no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, os griots são os agentes ativos e naturais nessas conversações. Autorizados a ter “duas línguas na boca”, se necessário podem se desdizer sem que causem ressentimentos.” (BÁ, 2010, p.195)

do município de Gravatá, situada na microrregião do Vale do Ipojuca, no Agreste pernambucano.

O interesse pelo tema História das mulheres afrodiaspóricas surgiu no início da graduação em História e foi se consolidando como interesse investigativo ao passo que o meu repertório de leituras era ampliado. Como por exemplo, a quebra de paradigmas historiográficos tradicionais propostas por Walter Benjamin em suas Teses Sobre o Conceito de História (1940), em especial a sexta e a sétima, que versam respectivamente sobre os limites da escrita da história e a necessidade de contar a versão narrativa dos grupos subalternos:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (...). Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. (...) Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1940, p. 2-3).

Nesse trecho, o filósofo alemão sintetiza a concepção historiográfica de matriz epistêmica hegemônica que ao privilegiar conquistas territoriais, grandes nações expansionistas, guerras, construções monumentais, riqueza, poder etc., acaba por despertar a empatia e conquistar seguidores. Em contrapartida, o reverso dessa trama é a marginalização de outros sistemas de conhecimento, bem como silenciamentos e reforço das políticas de extermínio à diferença.

No entanto, quando acontece a mudança paradigmática o “o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida” (BENJAMIN, 1940, p. 4). Fica evidente a agência dos grupos subalternos. E, simultaneamente, consolida-se a possibilidade de pensar afrodiaspóricos, mulheres, indígenas, pessoas pobres, deficientes, camponeses e demais sujeitos delegados à marginalidade social enquanto partícipes do processo histórico.

Por conseguinte, nos aproximamos das estratégias de mobilização e resistência, das redes de sociabilidade contestatórias, das acomodações, das negociações e diferentes ferramentas de combate a políticas autoritárias estatais. Essa possibilidade de relatos contra-hegemônicos foi impactante, pois não havia acessado produções imbuídas dessa preocupação.

Na literatura e na arte, geralmente esses sujeitos são estereotipados, marginalizados, romantizados ou idealizados. Na história que me foi ensinada na escola, nas raras aparições, os negros eram associados à escravidão, os indígenas ao exotismo, as mulheres como uma unidade

disforme, desconhecida, abjeta e os pobres como seres sofridos que existem em função dos ricos.

É importante lembrar que a escolha político-pedagógica pela concepção linear, causal e factual da história despreza a importância das narrativas das pessoas comuns, por isso, acaba por distanciar o sujeito histórico abordado nas aulas da nossa experiência social. Além disso, quando a entendemos como contínuo universal deixamos de incentivar o conhecimento das estudantes e dos estudantes acerca de outros continentes, organizações sociais, cosmovisões e culturas.

Continuando o meu percurso preciso mencionar outras obras que li na graduação e me impactaram profundamente são elas: História das Mulheres do Ocidente, coletânea organizada por Georges Duby e Michelle Perrot (1994) com artigos sobre a complexidade das mulheres europeias em diferentes períodos; O Grande Massacre de Gatos (2011) com Robert Darnton, obra que reflete sobre o cotidiano dos trabalhadores das corporações de ofício e seus atos de rebeldia.

Já historiadoras brasileiras como Mary Del Priore (1997), Suely Creusa (2005) e Marina de Melo e Souza (2002) ao abordarem as mulheres enquanto agentes da História do Brasil, atuantes no interior de um organismo que as considerava o *outro*, o reverso dos homens, sendo, portanto, categorizadas como damas recatadas, bruxas, prostitutas, escravas, procriadoras ou apenas capital cultural do patriarcado.

Apesar da importância significativa dessas leituras, a minha inquietude quanto à narrativa da história das afrodiáspóricas e dos afrodiáspóricos permaneceu. No espaço acadêmico, reflexo de um país construído a partir de sistemas éticos de dominação e controle, a hegemonia da história eurocentrada permanece. Infelizmente, essa reificação dos cânones é responsável pelo epistemicídio, prática excludente que desconsidera a produção intelectual e a história dos povos vilipendiados no processo colonial, colocando-os na posição de subalternos.

Contudo, no sétimo período do curso houve uma experiência transformadora e profícua, o contato com a desconhecida História da África; disciplina eletiva ministrada pelo professor José Bento Rosa da Silva, que com o uso de autores africanistas e a abordagem da história pretérita à diáspora, ajudou a romper com o imaginário deficitário acerca do continente africano interligado à pobreza, guerra e escravidão.

Nessa disciplina de narrativa afrocentrada me foi oportunizada a percepção dos africanos e afrodescendentes enquanto agentes do processo histórico seja em África ou na diáspora. Segundo Molefi Kete Asante (2009), esse entendimento é fundamental no processo de enfrentamento ao paradigma eurocentrado, pois esse em seu afã universalizante marginaliza

e perversamente tenta obliterar existências, bem como subtrair milhares de anos da nossa História.

O preto diante da História do Brasil se sente o eterno escravo, o eternamente vencido, incapaz de reagir diante da situação que foi colocado aqui no Brasil. Mas isso é uma deformação total que a historiografia procura trazer e que já não corresponde mais a situação de classe baixa que o negro brasileiro geralmente está, de falta de instrução, de falta de condições econômicas, mas que está basicamente estruturado dentro de um arcabouço ideológico de grandes implicações. (NASCIMENTO, 1977, p. 128)

Em contrapartida, afrocentrar as análises é reconhecer a multiplicidade e dinamicidade da cultura de matriz africana, sobretudo, significa retomar ou construir itinerários narrativos que comuniquem África como território diverso e dinâmico, posto que gestou a humanidade, abrigou grandes civilizações e forneceu repertório instrumental para as ciências, a tecnologia, a literatura, a arquitetura etc.

A história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

É importante ressaltar que o objetivo da perspectiva afrocêntrica não é consolidar o continente africano como superior ao europeu, mas sim, referendar a origem geopolítica dos sujeitos e considerar o repertório de experiências que os atravessam tendo como centralidade ou matriz de referência, a África. “Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora” (ASANTE, 2009, p.93).

Doravante, devo destacar o encantamento que o contato com a obra de Paulo Freire me provocou, especialmente, a perspectiva da educação libertária.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. É a capacidade de existir ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 1976, p. 40-41)

Pela primeira vez a insistência constante dos meus pais para que me dedicasse à escola fez completo sentido. A educação sempre me foi apresentada como a única possibilidade de transcender a realidade, o bem mais importante a cultivar, pois não é passível de ser subtraído por indivíduos ou sistemas opressores. A esse respeito postulou bell hooks⁵ (1995, p.466) “encontrei na vida intelectual um refúgio, um abrigo onde podia experimentar uma sensação de atuar sobre as coisas e com isso construir minha identidade subjetiva”.

Graças a essa bagagem, sou uma professora idealista e acredito, especialmente, no poder da educação transgressora. Entendo, por isso, quanto a disciplina de história pode subverter a ordem e elencar outros sujeitos como protagonistas, ao passo que incentiva outras formas de agir no mundo. Nessa perspectiva, partilho do pensamento de bell hooks quando em diálogo amoroso com Paulo Freire e desejava de romper as prisões mentais mantenedoras das relações sociais desiguais, convida-nos a cultivar o amor nas trocas educativas e a acreditar verdadeiramente nas mudanças que ela inspira.

Na medida em que nós, professoras e professores, carregamos esta paixão, que tem de estar fundamentalmente enraizada no amor pelas ideias que somos capazes de inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico no qual transformações nas relações sociais são concretamente realizadas e a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia desaparece (HOOKS, 2000, p.85).

Nessa senda, o amor é um ato político de resistência. Além disso, escolher amar é fundamental no processo de cura para as feridas ocasionadas pela rejeição social e para as diversas formas de violência que a sociedade racializada imputa às corporeidades negras. “Nós negros temos sido profundamente feridos, como a gente diz, "feridos até o coração", e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e conseqüentemente, de amar” (HOOKS, 2010, p.1).

O desencanto amoroso incide especialmente sobre as mulheres afrodiáspóricas, pois nas sociedades coloniais elas continuamente são as principais responsáveis por garantir a sobrevivência dos núcleos familiares, encaram várias jornadas de trabalho e situações de opressão, logo, sob condições tão adversas demonstrações de carinho ou emotividade eram lidas como fraqueza ou gasto de tempo.

Esse processo de negação da afetividade deixou feridas profundas, por isso, elas “sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades

⁵ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, professora, escritora e feminista negra norte-americana. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. Ela resolveu grafá-lo em letras minúsculas para enfatizar a substância de sua obra e não a autoria.

privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso” (HOOKS, 2010, p.1).

Na medida em que as relações racializadas geram desamor, a autora enfatiza as propriedades terapêuticas de amar. “O amor cura. Nossa recuperação está no ato e na arte de amar” (HOOKS, 2010, p.1). Em tempos tão obscuros e violentos, é urgente que pratiquemos a pedagogia amorosa, que adicionada à insurgência é capaz de transformar percepções e construir narrativas revolucionárias. Esses imperativos ora se materializam pela escolha temática: a relação entre a presença de mulheres negras na História ensinada e a autodefinição étnico-racial de meninas negras.

Nessa perspectiva, o arcabouço teórico-metodológico aqui traçado está atravessado por concepções históricas e pedagógicas advindas dos grupos subalternos. Interesse-me pelo pensamento das mulheres, de intelectuais negros e a epistemologia gestada por mulheres negras. Diante disso, o objetivo geral deste estudo é compreender como, a partir das epistemes de mulheres negras, o ensino de História pode contribuir para experiências escolares positivas de meninas negras.

Estabeleci como objetivos específicos da pesquisa: a) repensar a partir das epistemes de intelectuais negras o lugar de opressão e silenciamento conferido às mulheres negras nas narrativas históricas tradicionais; b) identificar estratégias de resistência das mulheres negras no Brasil ao longo da história; c) dialogar sobre as trajetórias de vida de personalidades femininas negras para propor ações de intervenção junto às/aos estudantes.

Como prelúdio à apresentação do desenho teórico-metodológico escolhi o poema “*Vozes-Mulheres*”, publicado há três décadas pela escritora e ativista pelos direitos sociais das mulheres negras, Conceição Evaristo (2008, p.10-11):

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
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

Os versos da escritora mineira narram a trajetória geracional de um núcleo familiar afrodiaspórico a partir da perspectiva de quem carrega no corpo e na alma as chagas do cativo. É, portanto, enunciação da condição histórica – mulher negra – e lugar de memória revista e refeita a cada episódio racista e com cada estratégia de resistência. “Escrever, portanto, emerge como um ato político. (...) enquanto escrevo, eu me torno a escritora e a narradora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria realidade” (KILOMBA, 2019, p.28).

Diante disso, encontramos cinco gerações racializadas a partilhar o sonho de liberdade a cultivar a ancestralidade através da catarse discursiva. Outrossim, se um dia a voz foi lamento, sussurro, gemido de dor, hoje ela é ato político que entrelaça e arremata a escrita de si.

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. (GONZÁLEZ, 1983, p. 225)

Dessa feita, Conceição Evaristo reforça com a potência de sua poesia, características que são substantivas e substâncias da história das mulheres negras. Ao mesmo tempo, inspira a reflexão acerca do não lugar social conferido a essas mulheres durante tanto tempo pelas narrativas históricas tradicionais. Então escrever é recuperar, ainda que só retalhos, de histórias escondidas.

A contínua subcategorização das feminilidades negras reflete a prevalência do paradigma europeu de normatização de corpos, existências e saberes que amalgamavam os discursos e as práticas coloniais. Nesse sentido, a sistemática racista é uma das tecnologias modernas mais consistentes, posto que é corroborada por argumentos científicos modernos que valorizavam o arquétipo do homem hétero, branco, cristão, enquanto marginalizam os que não se encaixavam no padrão.

“O modelo científico”, por exemplo, naturalizou a “superioridade ariana” sobre a “inferioridade africana” dando a essa taxonomia um status de científica. Ao “biologizar” o social, naturalizou os papéis de inferior para os negros e de superior para os brancos. (OLIVEIRA, 2012, p. 33). Dessa maneira, negros, mulheres, índios, deficientes, e pobres estavam à margem da estrutura social e eram exortados a lá permanecerem.

Dentre a vasta gama de “excluídos da história”, é sobre as mulheres negras que ora se inscreve meu interesse, pois entendo a importância de movimentar a estrutura ideológica e incluí-la na história ensinada de maneira mais efetiva. Para tanto, se faz necessário ousar movimentos de desconstrução da estrutura educacional, e, sobretudo, da história racializada, pensada a partir de matrizes de referência de países que dominaram África e América.

Em consequência do processo de silenciamento da agência das subjetividades não-brancas aprendemos na escola a respeitar prioritariamente a trajetória histórica da Europa. Quanto ao entendimento de outras territorialidades resta-nos o olhar enviesado por concepções hegemônicas:

(...) não há nem de longe, discussões práticas suficientes, acerca de como o contexto de sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós, como professores (...) – temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar. (HOOKS, 2013, p. 51).

A percepção da importância da autodefinição das meninas negras é baseada na experiência de ser o *outro*, não representado nas aulas de História, pois na escola, bem como na sociedade, quem detém o privilégio epistêmico acaba perpetuando as relações de poder desiguais. Assim, “as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição sustentando pela polarização do mundo em um lado negro e de outro lado, de mulheres” (KILOMBA, 2019, p.56).

Graças a luta incessante de militantes negras(os), de professores e professoras engajados e da legislação antirracista, nos últimos anos vem crescendo a disputa de narrativas no espaço escolar. Entretanto, o racismo sistêmico tem bases sólidas e há ainda um longo e tortuoso percurso a ser trilhado, por isso, é fundamental promover espaços que oportunizem o conhecimento acerca das trajetórias das mulheres negras, e, em consequência disso, a identificação com as personagens abordadas e o fortalecimento do protagonismo das estudantes.

Quando substituo a crítica negativa pelo reconhecimento positivo, sinto-me mais forte para começar o dia. A afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior. Uso a expressão "amor interior" e não "amor próprio" porque a palavra "próprio" é geralmente usada para definir nossa posição em relação aos outros. Numa sociedade racista e machista, a mulher negra não aprende a reconhecer que sua vida interior é importante. (HOOKS, 2010, p.8).

A questão da autoaceitação tem influência significativa sobre a agência das mulheres negras, pois as imagens negativas que nos imputam ferem e acabam por gerar dúvidas quanto aos nossos saberes e fazeres. Há no racismo e machismo sistêmicos a tentativa de nos calar e nos apagar. Daí a importância de atentarmos aos ensinamentos das feministas negras sobre autoinscrição, autodefinição, autovalorização, autoestima, pois elas são ferramentas políticas na seara das disputas narrativas.

A esse respeito, a socióloga Patrícia Hill Collins postula:

A insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. O status de ser o “outro” implica ser o outro em relação a algo ou ser diferente da norma pressuposta de comportamento masculino branco. Nesse modelo, homens brancos poderosos definem-se como sujeitos, os verdadeiros atores, e classificam as pessoas de cor e as mulheres em termos de sua posição em relação a esse eixo branco masculino. Como foi negada às mulheres negras a autoridade de desafiar essas definições, esse modelo consiste de imagens que definem as mulheres negras como

um outro negativo, a antítese virtual da imagem positiva dos homens brancos. (COLLINS, 2016, p. 105)

Nesse sentido, urge deslocar as mulheres negras das margens e trazê-las ao centro das discussões, pois como sabemos as mulheres de origem africana, embora tenham suas vidas marcadas por ardis racistas, não são definidas por esses mecanismos. Então é necessário estar atento às estratégias políticas e aos saberes que elas produziram enquanto sujeitos partícipes do processo histórico.

A tradição de insurgência feminina negra é longa e complexa. São numerosas as táticas de resistência gestadas por esse grupo tanto no período colonial, como na atualidade, a saber: fugas, revoltas, organização de irmandades, redes de comunicação entre as ambulantes e quitandeiras, organização e comando de quilombos, religiosidade, cultura, música, festas, movimentos sociais, congressos, jornais, ONGs, associações de empregadas domésticas, sindicatos, participação em partidos políticos, quilombos urbanos e rurais, presença marcante nas redes sociais dentre outros.

Essas ferramentas são dispositivos tecnológicos que remetem à filosofia da ancestralidade. Gestada em trânsitos atlânticos, a partir de princípios históricos, políticos, éticos, estéticos, poéticos e culturais africanos, que em processo diaspórico foram atravessados pela experiência da escravização e do contato com organizações geopolíticas distintas - em especial os povos originários do Brasil e portugueses. A ética ancestral é frequentemente atualizada quando negras e negros revisitam o passado com as tensões do presente e conseguem interpretá-los segundo a forma africana.

Nessa perspectiva, a ancestralidade é mais que um conceito abstrato, pois diz respeito ao arcabouço de práticas culturais de origem africana e seus sentidos atualizados no território de encruzilhadas. Segundo o professor Eduardo Oliveira, ela é a ética que nos rege ou as práticas da “Forma Cultural Africana” em solo brasileiro.

Ancestralidade é, então, mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos. (OLIVEIRA, 2012, p.39),

Nesses processos complexos, a inventividade afrodiaspórica através da preservação, das trocas, da adaptação, bem como dos silenciamentos recriou saberes e fazeres africanos no Brasil

com novos sentidos possíveis. “De nossa cultura material à nossa riqueza simbólica, nós, afrodescendentes, reintroduzimos a África perdida no solo brasileiro, seja através de uma recriação idílica, epistêmica, política, artística e até mesmo econômica” (OLIVEIRA, 2012, p.38).

Nessa senda, as mulheres negras se destacam como guardiãs e mantenedoras de práticas sociais ancestrais. Para corroborar esse argumento cito Sueli Carneiro e Cristiane Cury (2014) que estudaram o protagonismo feminino na transmutação do culto aos orixás de África, aqui, ressignificado como candomblé. No contexto diaspórico, a separação de parentes era estratégia largamente utilizada, pois os algozes pretendiam que escravizadas e escravizados esquecessem a vida anterior.

Todavia, eles desconheciam a capacidade de insurgência dos afrodiaspóricos. Sob o comando feminino, a religiosidade foi fundamental para a tessitura dos laços afetivos, e para a criação de espaços de sociabilidade, nos quais famílias não nucleares até hoje celebram sua ancestralidade.

Nesse contexto, a mulher negra toma para si a responsabilidade de manter a unidade familiar e a coesão grupal, preservando as tradições culturais, particularmente as religiosas. Apesar das condições subumanas em que a escravidão/liberdade deixou a população negra, as mulheres negras encontraram maiores opções de sobrevivência que os homens negros. Elas foram para a cozinha das patroas brancas, criaram e amamentaram os filhos destas, lavaram e passaram suas roupas, foram para os mercados vender quitutes e desenvolveram inúmeras estratégias de sobrevivência. Assim criaram seus filhos carnais, seus filhos de santo, abriram seus candomblés, adoraram seus deuses, cantaram, dançaram e cozinham para eles. (CARNEIRO e CURY, 2014, p.133).

Pelo exposto, dialogar com a experiência africana no Brasil e o escopo cultural negro na construção do nosso imaginário são aspectos fundamentais dessa tessitura. Nesse sentido, acredito que apesar da epistemologia do racismo tentar reduzir ou até eliminar o impacto do legado afro-brasileiro, ele nos rodeia e ampara em tempos de desencanto.

Sobretudo, a categoria analítica da ancestralidade apresenta alternativa política para pensarmos o mundo além das limitantes concepções etnocêntricas sobre história, cultura e educação. Dessa forma, esse trabalho está baseado nos fundamentos dos projetos educacionais afrocentrados definidos por Molefi Kete Asante como:

- 1) o interesse pela localização psicológica, ou seja, a forma como a pessoa se posiciona em relação ao mundo africano;
- 2) o compromisso com o posicionamento do sujeito afrodescendente, especialmente, o que ele pensa, diz e faz;
- 3) a defesa dos elementos culturais africanos – sobretudo a ciência;

- 4) o compromisso com o refinamento léxico, desvelando a confusão de significados produzidos pela história ocidental sobre os africanos e afrodescendentes e, por fim;
 5) o compromisso com uma nova narrativa, visando promover tentativas de valorização e agenciamento de toda produção de africanos e afrodescendentes.
 (ASANTE, 2009, p. 96)

Embora, considere todos os pontos indispensáveis para o desenvolvimento deste trabalho, o item cinco é particularmente mais agregador. Construir ou propagar narrativas históricas focadas no protagonismo das mulheres negras é um compromisso político que reafirma a cada linha. Para tanto, acredito que apesar dos deslocamentos temporais e espaciais há reminiscências de sabedoria ancestral inscritos na oralidade que captam as vibrações do mundo e as expressam através da fala e do corpo.

Dito isso, a concepção de narrativa histórica aqui materializada está intimamente ligada à ancestralidade e a oralidade, pois elas nos ensinam a ouvir, sentir, lembrar e ler o mundo afrodiaspórico com maior profundidade e amplitude que o acervo documental da epistemologia hegemônica. Nesse sentido, segundo a professora Maria Antonieta Antonacci é preciso atentar às:

(...) memórias ancoradas em experiências dos que só têm no corpo e em suas formas de comunicação, heranças de seus antepassados e marcas de suas histórias. Em contínuos desterrados, sem construídas séries documentais, vivendo e transmitindo heranças em performances, recursos linguísticos e artísticos, povos africanos pluralizam nosso alcance de acervos históricos, monumentos e patrimônios audiovisuais, situando a necessária arqueologia de saberes orais, a ser enunciada e valorizada. (ANTONACCI, 2013, p. 17).

Para refletir sobre as memórias ancoradas é interessante atentar para a dinâmica do tráfico negreiro, pois ela deslocou membros de vários grupos étnicos para a América, dentre os quais os mais conhecidos são os bantus, yorubás ou nagôs e Jêjes que em comum partilhavam a tradição das narrativas míticas como principal suporte pedagógico de transmissão de conhecimento.

Talvez porque os mitos não segreguem as esferas do viver. Não separa religião de política, ética de trabalho, conhecimento de ação. Talvez, também, porque o mito mantenha seu poder de segredo e encantamento, pois ao mesmo tempo em que revela, esconde e, ao mesmo tempo em que oculta, manifesta. E num caso ou no outro ele encanta, seja pela beleza explícita seja pela beleza encoberta. Em todo o caso a ética vem travestida de estética, seja na palavra, no vestuário, na música, na dança ou na arte. (OLIVEIRA, s.d. p. 05).

Dessa feita, através de recursos narrativos a gênese dos marcos civilizatórios das sociedades é transmitida para seus membros. Além disso, os mitos são organismos reguladores, responsáveis por criar e ordenar o mundo.

A vida é uma obra de arte e seus segredos são transmitidos através dos mitos que tem a função pedagógica da transmissão do conhecimento ao mesmo tempo em que sua forma de narrativa acaba por criar a própria realidade que se quer conhecer. (OLIVEIRA, s.d. p. 05)

Distante do discurso cosmológico dos mitos, mas defensor da experiência narrativa como elementar forma de comunicar o conhecimento e, simultaneamente, de preservar os vínculos advindos da partilha de um passado em comum, reencontramos Walter Benjamin dessa vez com o texto *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1987)*. Nesse ensaio, ele contempla como as mudanças do começo do século XX impactaram as tradicionais formas de comunicação-oralidade e narrativa que transmitiam experiências através das histórias contadas de geração a geração e perdiam espaço para as informações jornalísticas e os romances.

Em um contexto marcado pelas incertezas políticas e pela pressa capitalista, a arte de contar histórias estava em declínio e junto com ela perdia importância a figura do narrador, aquele outrora “depositário privilegiado” de experiências já não tinha repertório que explicasse o presente ou seu discurso era desacreditado. (GAGNEBIN, 1987). Na contramão desse cenário, Benjamin resgata a importância desses artífices da comunicação que se apoderam das reminiscências históricas e as partilham com seus ouvintes, que por sua vez, apropriam-se delas e continuam o processo de trocas e transmissão.

Outrossim, “a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (BENJAMIN, 1987, p.198). Nesse sentido, narrativas são discursos vivos construídos a partir da partilha de memórias. Como tal, estão abertas a novas interpretações e contribuições, bem como outros sentidos, por isso, elas se renovam a cada encontro intersubjetivo.

Disseminada entre os trabalhadores artesanais, ela é descrita pelo filósofo alemão como uma forma artesanal de comunicação em que o interlocutor e relato estabelecem relação similar à do oleiro com sua obra “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1987, p.205).

Nessa perspectiva, ela é maleável para tornar-se palatável, isto é, a narrativa se adequa ao narrador, que por sua vez, molda sua trama de acordo com o contexto. Cabe a ele cativar a atenção do público relatando experiências que despertem familiaridade e empatia. “Assim, seus

vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata”. (BENJAMIN, 1987, p.205).

Por conseguinte, personagens humanizados e seus dilemas cotidianos são muito populares nas narrativas orais. Ao longo da performance, é comum o narrador dar conselhos em forma de sugestão, adicionar elementos mágicos, misteriosos e outros recursos fantásticos para encantar os ouvintes. Nesse ínterim, os atores envolvidos revisitam o passado atualizando-o e, simultaneamente, diferentes gerações trocam e transmitem conhecimento enquanto reafirmam laços de pertencimento.

Graças a esse processo de conservação, as tramas narradas não são silenciadas, elas continuam vivas apesar da passagem do tempo e podem ser revisitadas no futuro. Assim, quando finda a jornada de trabalho e o narrador se cala não significa o fim do fluxo narrativo, mas apenas uma pausa “já que a história continua, está aberta a novas propostas e ao fazer junto”. (GAGNEBIN, 1987, p.11).

Ademais, a trama do narrador precisa ater-se ao encadeamento dos fatos ou tampouco, a elementos visíveis e palpáveis, pois a função da narrativa é apresentar reminiscências do passado buscando cultivar ou ativar memórias, “que garantiam a existência de uma experiência coletiva” (GAGNEBIN, 1987, p.11).

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração a geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as outras constituem entre si. (BENJAMIN, 1987, p.198)

Dessa feita, o trabalho historiográfico aqui delineado se inspira na construção da trama dos antigos narradores ao passo que me interessam as reminiscências, os escombros ou as imagens traduzidas em palavras de pretéritos subsumidos sobre as mulheres negras.

Dizer que a história é uma narrativa verdadeira, de fatos acontecidos, com homens reais, não é, entretanto, afirmar que, como narrativa, ela seja mimese daquilo que um dia teria ocorrido. Assim, há sempre a presença de um narrador que mediatiza aquilo que viu, vê ou ouviu falar e que conta e explica a terceiros uma situação não presenciada por estes. Interpõe-se, assim, um princípio de inteligibilidade e de proposta de conhecimento do ocorrido, que é representado - re-apresentado - a um público, ouvinte e leitor. (PESAVENTO, 2000, p. 34)

Em contrapartida, desejo distanciar-me dos paradigmas da história hegemônica e da mimese. Não pretendo recuperar passados idílicos de África e América ou tampouco, busco fórmulas hermeticamente prontas e sentidos unívocos para a história das mulheres negras. “Pois

o acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. (BENJAMIN, 1987, p.37).

A narrativa histórica que emerge a partir da filosofia da história e da poética benjaminiana estão pautadas na crítica “a ideia de um progresso da humanidade na história” que conduz a marcha a “um tempo vazio e homogêneo” (BENJAMIN, 1940, p. 5). Nessa concepção, a modernidade e o capitalismo potencializaram conflitos armamentistas, ideológicos, filosóficos e éticos. Além disso, moldaram as estruturas que servem de sustentáculo para naturalização de diversas formas de violência, bem como o reforçaram as relações sociais desiguais.

Outrossim, o paradigma progressista desconsidera a agência histórica dos grupos subalternos, por isso, não cogita que “a consciência de fazer explodir o continuum da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação”. (BENJAMIN, 1940, p. 5). Dessa feita, não atenta às descontinuidades, rebeliões, revoltas, desastres naturais, rupturas, mecanismos de insurgências enfim, as possibilidades de mudança na estrutura social e, com isso, reforça distâncias e hierarquias, silencia as falas e as corporeidades consideradas marginais.

Em contrapartida, a tessitura histórica de Walter Benjamin está amalgamada na seguinte premissa: “história é objeto de uma construção cujo lugar não é um tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (BENJAMIN, 1940, p. 5). E como tal, ela é multifacetada e repleta de possibilidades de revisitas ao passado em busca de fragmentos e reminiscências para assim construir outras versões narrativas ou outras interpretações que dialoguem com diferentes temporalidades e agentes históricos heterogêneos.

Para escrever a história que desloque os grupos humanos da subalternidade discursiva segundo a professora Jeanne Marie Gagnebin, estudiosa da obra benjaminiana, é preciso que o historiador consiga “(...) identificar no passado os germes de uma outra história, capaz de levar em consideração os sofrimentos acumulados e de dar uma nova face às esperanças frustradas de fundar um outro conceito de tempo”. (GAGNEBIN, 1987, p. 8).

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho é que nas aulas de história tentemos desenvolver atitudes pedagógicas e leituras de mundo inspiradas em nossas memórias ancoradas e assim “fazer saltar pelos ares o continuum da história” eurocentrada. (BENJAMIN, 1940, p. 5). Trilhar o caminho dos nossos antepassados guiado por seu repertório de conhecimento, significa estar atento aos elos entre o mundo material e espiritual, pois as vibrações do universo reverberam em nossos corpos, nas palavras que emitimos, na natureza, e, por consequência, guiam nossas percepções.

Nos jogos de corpo, preservamos nossos sistemas de pensamento; na arte do povo, mantivemos nossos segredos e os publicizamos; na estética negra fabricamos nossa potência filosófica e científica, [...]. Em nossas religiões desenvolvemos nossa medicina, nossa economia, nossas línguas e nossa política mui singular de relações com o Outro-Natureza, o Outro-Outro, o Outro-Simesmo. Invertemos a lógica do sagrado e do profano. (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Além disso, apontam à correlação e os encontros entre passado e presente, uma vez que é necessário sempre olhar o pretérito; sem saudosismo ou idealismo, mas cientes que podemos resgatar a sabedoria das mais velhas e dos mais velhos para nos auxiliar a responder os desafios contemporâneos. Como afirma A. Hampaté Bâ:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (BÂ, 2010, p.167).

Ademais, a escrita histórica inspirada na ancestralidade se comporta como projeto sócio-político que nos ajuda a relembrar a importância da harmonia entre humanos e a natureza como fundamento da existência. Outrossim, denota o entendimento que através da ética do encantamento podemos ressignificar a nossa relação com o mundo e com a diversidade de sujeitos:

(...) nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. (OLIVEIRA, 2012, pg.39).

Infelizmente, a junção do racismo com o machismo profundamente arraigados no imaginário brasileiro, imputou às mulheres negras ao longo da História o não lugar social, a ausência de direitos, a subalternidade, a exposição a violência física e simbólica, bem como a opressão sobre seus corpos, falas, mentes e o silenciamento quanto às suas trajetórias políticas.

O interesse pelas mulheres negras foi passional e, ao mesmo tempo, gestado a partir do meu lugar social. O aspecto da passionalidade surgiu da ausência sentida e vivida por não ser representada na escola. Na minha infância o fenótipo negro, lábios grossos, cabelos crespos, corpos marginais eram tidos como abjetos e, portanto, eram constantemente motivo de gozações e insultos. Meninas negras não eram populares ou presentes nas narrativas históricas e nem na literatura, disciplinas que eu tanto amava.

É notório que há carência quanto às representações das mulheres negras como detentoras de trajetórias de vida inspiradoras ou como sendo referência no campo político, científico e cultural. Essa ausência de narrativas positivas, está em consonância com as díspares

relações de poder da excludente sociedade patriarcal. A professora Fernanda Gomes Françoso em trabalho intitulado "*Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história*", comenta a esse respeito:

As mulheres negras, neste sentido, sofrem uma dupla exclusão, pois estão inseridas em uma sociedade patriarcal, machista e racista. Historicamente, elas possuem uma posição subalterna em relação aos homens negros, às mulheres brancas e aos homens brancos. Esta posição gerou processos de contestação e resistência por parte das mulheres negras, na luta por reconhecimento, espaço e justiça. As desigualdades que as discriminam e as oprimem vêm sendo debatidas pelo movimento feminista a partir das discussões sobre gênero, que questionam as diferenças entre homens e mulheres. (FRANÇOSO, 2017, p. 51)

A História escolar, enquanto disciplina, é das que concentra maior potencial ideológico, por isso, sua trajetória é conturbada e constantemente serve como instrumento ratificador do poder da elite. É o que demonstra a professora Kátia Abud (2017) ao realizar basilar estudo sobre a organização dos currículos de História ao longo do século XX. Ela aponta o caráter eurocêntrico, branqueador, autoritário e progressista do projeto de nação transladado para os documentos prescritivos da educação histórica. A narrativa foca, portanto, na exaltação dos feitos dos brancos, na romantização do elemento indígena reificado como o “bom selvagem” e na marginalização institucional do povo negro.

O negro sempre é tratado como mercadoria, produtora de outras mercadorias. Enquanto ao índio se confere o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que procuravam que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação. (ABUD, 2017, p.38)

Eficaz mecanismo de violência simbólica, a cultura do embranquecimento atuava junto ao racismo estrutural para marginalizar as crianças negras no processo educacional. O professor Abdias do Nascimento, durante toda a sua vida política, atuou contra os abusos perpetrados aos afrodescendentes e em sua obra mais conhecida *O Genocídio do Negro Brasileiro (1987)*, se propôs a denunciar o projeto de embranquecimento como um dos fatores que concorrem para a anomia da exclusão:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos

bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (NASCIMENTO, A., 1978, p. 111)

A história ensinada foi questionada também pela professora Lélia González, defensora ferrenha do amefricanismo como identidade nacional, ela se opunha veementemente ao mito da democracia racial e ao lugar relegado à população negra nas narrativas escolares.

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. [...] Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado. (GONZALEZ, 2020, p. 56).

Além de Abdias e Lélia, a historiadora Beatriz Nascimento combateu de forma ferrenha a narrativa histórica hegemônica e sempre assinalou a necessidade de reescrita da História sob o prisma dos elementos indígena e negro, verdadeiros construtores da nação.

Não podemos aceitar que a História do Negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática. (NASCIMENTO, B., 2018, p.42)

Essa desalentadora conjuntura é de difícil e de lenta transformação. No entanto, é evidente que na última década, a visibilidade dessa parcela populacional aumentou significativamente. Tal mudança foi possível graças ao maior nível de organização, mobilização e ocupação de espaços públicos. Essa prática política foi gestada por ativistas como Lélia González, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Luíza Bairos, Vilma Reis, Vilma Piedade, Ieda Leal, Jurema Werneck, Nilma Lino Gomes dentre tantas outras intelectuais negras subversivas, que desde a década de 1970 atuam no sentido de apropriarem-se das ferramentas do opressor com o intuito de combater a estrutura racista em suas bases de sustentação, bem como de oportunizar a epistemologia dos grupos silenciados.

Nesse sentido, foram fundamentais as pautas de luta do Movimento Negro, do Movimento das Mulheres Negras em suas múltiplas formas de organização, a implementação da legislação antirracista, o Estatuto da Igualdade Racial, o significativo crescimento dos debates acadêmicos sobre o assunto, o aumento do número de estudantes negras e negros na

universidade, a conquista paulatina de lugares de fala em especial, nas plataformas digitais⁶, a ressignificação estética do cabelo, da indumentária, da beleza e a veiculação de representações positivas sobre as feminilidades negras.

Quanto ao meu lugar social ou lugar de pertença, ele é plurívoco, gestado através das experiências e subjetividades inscritas na minha identidade: mulher negra, egressa da educação pública, professora da rede pública e feminista. Reconhecer as encruzilhadas, componentes do repertório de vivências, que marcam e demarcam o corpo das mulheres diaspóricas é imprescindível para transpor os limites das herdades coloniais.

Nessa perspectiva, os estudos gestados a partir de experiências de vida de pessoas negras, possuem vasta e sólida produção na geopolítica do conhecimento. No caso das mulheres negras, a necessidade de enunciação é mais urgente, pois historicamente a fala e a existência delas foram menosprezadas ou preteridas. Segundo Lélia González:

O fato é que, enquanto mulher negra sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão, ao invés de continuarmos na repetição e reprodução dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. (GONZÁLEZ, 2020, p.98)

Assim, as ativistas negras desenvolveram um pensamento feminista particular, baseadas na experiência histórica e nas formas de resistência às opressões que lhes são salutares, isto é, o intercruzamento entre gênero, raça, classe, idade e sexualidade. Como argumenta a intelectual Sueli Carneiro no texto *Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero (2011)* é preciso “enegrecer o feminismo e feminizar a raça”:

Esse novo olhar feminista e anti-racista, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirma essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra. O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais

⁶ Na contemporaneidade, as mulheres negras têm utilizado as plataformas digitais para amplificar o alcance das pautas, narrar histórias obliteradas, denunciar o racismo e o machismo sistêmico, partilhar conhecimentos, empreender e forjar laços fraternos. São inúmeros sites, blogs, twitter, canais de youtube, podcasts, páginas de instagram e facebook, que de forma individual ou coletiva estão centrados na agência feminina negra. Segundo a professora Nilma Lino Gomes: Assistimos, nas redes sociais, uma profusão de páginas pessoais, de figuras públicas e de grupos juvenis, publicadas por pessoas negras que escrevem sobre a experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a pele e o cabelo crespo. Discussões como apropriação cultural, colorismo, racismo, ações afirmativas são realizadas na vida on-line e off-line de maneira crítica, política e posicionada pelos sujeitos negros (GOMES, 2017, p. 70).

representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (CARNEIRO, 2011, p.3).

Nessa senda, o feminismo negro utiliza a ancestralidade como amálgama para desenvolver epistemologias e atitudes éticas que, sobretudo, combatem a subordinação política, econômica e social. Nessa concepção, a teoria, a metodologia, a prática política, os laços de irmandade, e, simultaneamente, de solidariedade aos problemas particulares às mulheres negras são interdependentes.

Com o intuito de contribuir para a disseminação de saberes e fazeres insurgentes, a metodologia da trama que ora se desenvolve é a pesquisa bibliográfica. Concebida em uma perspectiva plurívoca, mas sem pretensões de apreensão do absoluto, a revisão de literatura incidiu majoritariamente sobre a produção de autores subalternos e pesquisadoras militantes. “Valho-me no plural, porque não me encontro no singular. Faço-o dessa maneira porque, nesse fluxo intenso, não me iludo, as palavras nunca poderiam ser exclusivamente minhas” (FLAUZINA, 2006, p.11).

De acordo com Maria Cecília Minayo essa abordagem é fundamental na pesquisa social ao passo que pesquisador e objeto estabelecem uma relação de identificação e reciprocidade que busca a compreensão da dinâmica das relações sociais.

[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2009, p. 21)

Para revisitar e dialogar com a literatura já produzida, o professor José Barros de Assunção argumenta que é necessário exercer a criticidade na leitura, bem como debater com posicionamento semelhante e dissonante a fim de demonstrar o comprometimento com o objeto de estudo. Assim, ao se elaborar esta revisão da literatura a partir de um espírito crítico, poderão surgir ainda retificações, contestações, relocalizações do problema. “(...) A través dela, o autor busca seus interlocutores”. (BARROS, 2011, p. 104).

Sobre o conhecimento gestado no bojo das práticas sócio-políticas insubmissas, Maria Lugones postula que existem saberes profícuos em experiências de grupos subalternos, todavia, nos falta intensificar o diálogo com as narrativas marginais:

Metodologías de co-teorización y de colaboración entre académicos, intelectuales comprometidos, investigadores formados en la academia, investigadores

comprometidos de “afuera”, investigadores de “adentro” e investigadores envueltos em lutas específicas. (LUGONES, 2011, p. 792)

Nesse sentido, esse trabalho utiliza ferramentas analíticas do feminismo negro e das epistemes afrocentradas, pois elas se propõem a contar a história sob o ponto de vista singular às pessoas negras em diáspora, ou seja, contra a desagência do paradigma hegemônico esses intelectuais cingem as linhas que re-confeccionam a nossa agência histórica. A esse respeito afirma Lélia González:

Trata-os sempre como objeto. Até mesmo como objeto de saber. É por aí que a gente compreende a resistência de certas análises que, ao insistirem na prioridade da luta de classes, se negam a incorporar as categorias de raça e sexo. Ou seja, insistem em esquecê-las. (GONZÁLEZ, 1983, p.232).

Assim, dialogarei com Lélia González, Beatriz Nascimento, Luíza Bairos, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Eduardo Oliveira, Molefi Kete Asante, Amadou Hampâté Bâ, dentre outras e outros que inspirados na ética ancestral nos convidam a lutar por uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa da história dos afro-brasileiros em geral e das mulheres negras em particular.

Como nos ensinam as autoras supracitadas contra o racismo e machismo sistêmico é preciso enegrecer o feminismo e feminilizar a raça.

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras. (CARNEIRO, 2001. p. 3)

Destarte, a pesquisa elege como categorias teóricas a ancestralidade, a narrativa histórica das mulheres negras, a interseccionalidade e a escrevivência. A interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica cunhada por intelectuais negras para pensar as múltiplas opressões que atravessam esses sujeitos. A intelectual Carla Akotirene especialista no conceito assim o define:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo

cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2018, p.14).

Esse aporte teórico-metodológico foi moldado coletivamente no fluxo de ideias intercambiadas entre experiências partilhadas, militância e academia. Nesse lugar de encontro, não há sobreposição de contributos ou sujeições. Acima de tudo, as pensadoras entendem que os marcadores sociais da diferença, como gênero, raça e classe se entrelaçam a fim de perpetuar opressões sobre as corporeidades negras.

Lélia González, na década de 1980, já havia percebido a importância de pensar a mulher negra a partir desse viés: “articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder, desmascara as estruturas de dominação” (GONZÁLEZ, 1988a, p. 138). A autora nos convida a refletir sobre como o sistema cisheteropatriarcal acabou por naturalizar a subalternidade das mulheres negras. Dessa feita, o esquema de opressões inter cruzadas é reproduzido em práticas cotidianas, na escola, nas instituições, nos movimentos sociais, bem como, em momentos históricos marcados pela luta por emancipação política.

Nesse complexo sistema, os oprimidos assumem os papéis de seus algozes e se tornam opressores. Assim, além de homens brancos, as mulheres brancas e os homens negros, através das categorizações universais: mulheres e negros findam por invisibilizar a luta e a alteridade das mulheres negras. Nesse sentido, hooks (2015, p.208) argumenta que:

Nós, mulheres negras sem qualquer “outro” institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. (HOOKS, 2015).

Nessa perspectiva, a episteme subalterna pensada por muitas intelectuais, na década de 1990 foi sistematizada pela advogada e ativista norte-americana Kimberlé Williams Crenshaw com o nome de interseccionalidade. Apesar dos anos transcorridos, essa sensibilidade analítica é tão potente e fluída que até hoje é indispensável ao pensarmos as vicissitudes das mulheres afrodiáspóricas.

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. (CRENSHAW: 2002, p.177)

Outro paradigma que alimenta essa tessitura é a escrevivência. Expressão literária popularizada por Conceição Evaristo carrega na sua gênese o poder de transversalizar estruturas racistas e deixar fluir escrituras insurgentes, em especial, das mulheres negras.

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. (EVARISTO, 2007, p.21).

Partindo da premissa de que “a história como conhecimento é sempre uma representação do passado e que toda fonte documental para produzir esse conhecimento também o é” (BORGES, 2010, p.94), as versões narrativas subalternas encontram na concepção insubmissa da escrita de si, alimento para seguir criando versões verossímeis e mais inclusivas sobre o vivido. Ademais, na trilha da tradição emancipatória, “o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam suas mentes” (hooks, 1995, p. 466).

Assim, ao me debruçar sobre escritos de pretas insubmissas, percebo a importância e a potência dessas palavras *outras* no cenário marcado pela disputa de narrativas. "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos". (EVARISTO, 2007, p. 21). Nessa senda, a escrita é tradução ou materialidade da oralitura inscrita no corpo subalterno. Ela invade espaços narrativos hegemônicos, falocêntricos, centrados no eu e os reordena como escritura de nós, as mulheres negras.

Nesse sentido, os textos literários gestados sob o viés emancipatório são, acima de tudo, importantes documentos históricos, pois transgridem fronteiras discursivas ao representar o mundo afrodiaspórico com suas especificidades e contradições. Sem subterfúgios, informam sobre ancestralidade, silêncios interrompidos, contam do imaginário de mulheres afrodiaspóricas e dão sentido a um grupo social historicamente subrepresentado.

Diante disso, como já prenunciado, ao longo do texto utilizarei a poética das mulheres negras como prelúdio aos capítulos apresentados e em momentos em que acredito ser necessário, o diálogo intersubjetivo entre discursos históricos e literários. Segundo a historiadora Sandra Pesavento, pensar a interlocução entre história e literatura é importante porque ambas constroem representações do mundo social através de textos e imagens intersubjetivos que atravessam o tempo histórico, isto é:

Ambas são formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro. Valem-se de estratégias retóricas, estetizando em narrativa os fatos dos quais se propõem falar. São ambas formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história, e, nesta medida, possuem um público destinatário e leitor. (PESAVENTO, 2003, p.48)

Nessa acepção, historiadores e literatos constroem tramas ficcionais de acordo com os poderes simbólicos representados. Então, ainda que suas metodologias e finalidades sejam diferentes sempre haverá pontos de convergência entre elas (PESAVENTO, 2000a). Categoria popularizada pela História Cultural, a representação tem gênese e configuração complexa, por ora me interessam as noções de que elas são imagens construídas sobre a realidade e que são mensageiras do simbólico.

A realidade é uma singularidade inscrita no “fluxo insondável das coisas” (BENJAMIN, 1987, p.209), por isso, não se adequa a caracterizações absolutas ou explicações totalizantes. Por ser único, “o real não se repete nem como farsa, nem como tragédia, pois cada evento na história terá o seu próprio sabor e as cores do momento”. (OLIVEIRA, s.d., p.03).

Logo, para substituir a inatingível verdade do passado e torná-la inteligível são gestadas as representações. Sobre elas, a professora Sandra Jatahy Pesavento postula que:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. (PESAVENTO, 2004, p.39).

Distante da aparente neutralidade ou naturalidade, essas construções sociais são do domínio do simbólico e estão carregadas de intencionalidades visíveis ou ocultas a depender do grupo que controla a narrativa. Assim, as representações “(...) dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo se apresentam como naturais, dispensando reflexão.” (PESAVENTO, 2003, p.40).

Sandra Pesavento, argumenta ainda que a escrita da história busca oferecer respostas possíveis e plausíveis para o enigma do passado, portanto, é uma construção ficcional controlada pelo historiador, “onde se mesclam as fontes de arquivo, a sua intuição e a vontade de explicar a história, numa versão coerente e aproximada do real acontecido.” (PESAVENTO, 2000, p.51).

Outrossim, a literatura é concebida como teia discursiva que registra, interpreta e expressa a miríade de experiências sociais e históricas de uma sociedade no tempo. Desta feita, mais importante do que a trama e o tempo narrados por literatas e literatos é atentarmos para o

tempo da escrita e as sensibilidades que transbordam do texto. Apesar das semelhanças com os escritos históricos, os textos literários gozam de maior liberdade criativa e não necessariamente almejam a verossimilhança. Essas características permitem às autoras e autores transitar com fluidez por itinerários narrativos diversos.

Quanto à produção literária de mulheres negras, é importante ressaltar, que não é a intenção delas realizar escritos narcísicos, pois a face refletida no espelho do ocidente não é preta. Para entender essa reconstrução da narrativa em primeira pessoa é mais interessante dialogar com Oxun⁷, pois essa deidade congrega poder ancestral, criatividade, amor, fecundidade, pujança e através do seu Abebé⁸ ela olha para si e para o mundo que a precede, sua ancestralidade.

Pensar a escrevivência é perceber a seara transatlântica como manancial pujante de histórias suprimidas, que quando emergem são potentes ferramentas de acolhimento ancestral e de fortalecimento do protagonismo feminino. "Lá fora, no céu cor de íris, um enorme angorô⁹ multicolorido se diluía lentamente, enquanto Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não se perderia jamais, se guardaria nas águas do rio". (EVARISTO, 2017, p.111).

Acredito no potencial da interseccionalidade aliada à escrevivência, pois elas são, sobretudo, insubmissas, corajosas, analíticas e sensíveis.

Movida por escrevivências, como Conceição Evaristo, proponho cantiga decolonial por razões psíquicas, intelectuais, espirituais, em nome d'águas atlânticas. Mulheres negras infiltradas na Academia, engajadas em desfazerem rotas hegemônicas da teoria feminista e maternarem a-feto, de si, em prol de quem sangra, porque o racismo estruturado pelo colonialismo moderno insiste em dar cargas pesadas a mulheres negras. (AKOTIRENE, 2018, p.15).

⁷ Oxum ou Osun é a deidade da fertilidade, do ouro, da riqueza, e do amor. De acordo com Sueli Carneiro e Cristiane Cury (2014): Oxum é um orixá que habita as águas doces, condição indispensável para a fertilidade da terra e a produção de seus frutos, do que decorre sua profunda ligação com a gestação. É a Oxum que se pedem filhos, é sob sua proteção que eles se desenvolvem no útero das mulheres, por isso os ovos são suas principais oferendas, simbolizando os fetos que estão sob sua guarda. Em geral, essas oferendas são entregues em rios, fontes, regatos e cachoeiras. Segundo os mitos, Oxum é a mãe zelosa de Logum, orixá andrógino que herda todos os atributos dos pais (Oxossi e Oxum). (CARNEIRO e CURY, 2014, p.138).

⁸ Abebé é um dos símbolos rituais de Oxum, geralmente é descrito como um espelho-leque de duas faces, com moldura dourada e tendo uma estrela no centro, na qual ela olha a si e ao mundo. Segundo Araújo (2017): É através de seu abebé, espelho de duas faces, que Oxum toma consciência de sua sensualidade. Ao ver sua imagem refletida, a consciência de si nasce. Entretanto, o espelho serve também de escudo e arma que pode cegar ou aprisionar com seu reflexo (ARAÚJO, 2017, p.27).

⁹ Angorô ou Hongolô é um inquite do candomblé de Angola. Essa divindade do panteão banto, representa a dualidade, pois, metade do ano vive no céu como arco-íris e na outra metade vive na terra e assume a forma de cobra rastejante. Embora seja de Angola devido ao processo sincrético ele também é conhecido como Oxumaré, deidade do panteão nagô. "Dessa forma, os inquices e o panteão dos ancestrais bantos mesclaram-se aos orixás nagôs e aos voduns jejes. Incorporaram também a figura do caboclo e dos santos católicos, num sistema de equivalência altamente completo" (BARROS e MOTA, 2014, p.268).

Considerando a necessidade de superação do racismo no ambiente escolar, que converge com a legislação antirracista e as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais quanto a Reeducação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entendemos que a escola pública não tem proporcionado experiências contínuas e positivas que apresentem as mulheres negras como protagonistas históricas.

Tampouco, são rotineiras as atividades pedagógicas pautadas no respeito à ancestralidade, ou que incentivem o desenvolvimento da autoimagem, da autodefinição e das potencialidades intelectuais dessas jovens enquanto pessoas negras. Nessa perspectiva, o diálogo gestado entre a passionalidade, o lugar social, a interseccionalidade aliada a escrevivência e o interesse investigativo definiu o seguinte problema de pesquisa: como a trajetória histórica e as epistemes gestadas por mulheres negras podem contribuir para que o ensino de história proporcione experiências escolares positivas às meninas negras?

As reflexões, ora materializadas, tiveram como amálgama teórico as epistemes gestadas por mulheres negras, os escritos da História das Mulheres, a Afrocentricidade, o Feminismo Negro, o Ensino de História e a articulação destas referências com as Teorias Curriculares Pós-Críticas. Ressalto que essa breve apreciação textual e sua incompletude flagrante estão pautadas na concepção hermenêutica da fragmentação presente na obra de Paul Ricoeur. Segundo ele, estamos sob a égide do *conflito das interpretações*, pois graças aos limites da racionalidade humana nenhuma apreciação é perfeita, todas estão incompletas, são sempre devedoras de outros textos, podendo ser as vozes ali urdidadas mais harmônicas ou dissonantes.

Todavia, essa multiplicidade interpretativa é fundamental para o enriquecimento do conhecimento.

Mais precisamente, se um texto pode ter vários sentidos um sentido histórico e um sentido espiritual é preciso recorrer a uma noção de significação muito mais complexa do que a dos signos ditos unívocos que uma lógica da argumentação requer [...]. Por consequência, a hermenêutica não poderia permanecer uma técnica de especialistas [...], ela põe em jogo o problema geral da compreensão. Tanto mais que nenhuma interpretação notável pode constituir-se sem pedir empréstimos aos modos de compreensão disponíveis numa dada época: mito, alegoria, metáfora, analogia, etc. (RICOEUR, s/a, p.6).

Embora a escrita frequentemente seja descrita como tarefa árdua e solitária, acredito que a empreitada pode ser amenizada quando gestada com afeto e pensada como tradução de fragmentos de nós. Essa breve oralitura foi materializada, portanto, como diálogo intersubjetivo com os textos e as pessoas que me inspiram. Nessa perspectiva, segundo o filósofo moçambicano José Castiano: “O nós, efetivamente, parte da convicção de que o conhecimento

não se constrói no cogito individual (...), mas sim do diálogo com os outros, mesmo que aparentemente estejamos a cogitar sozinhos no nosso canto” (CASTIANO, 2010, p. 44).

Disso decorre que, uma vez expressas as inquietações e motivações pessoais que fomentaram a emergência da pesquisa, a partir daqui, passamos a utilizar a linguagem na primeira pessoa do plural. Assim, nossa dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo é intitulado de *Sagrada é a escuta de nós mesmos(as) da ancestralidade que nos habita*, correspondente à introdução, e nele apresentamos os elementos estruturadores da pesquisa que emergem das nossas discussões e das reflexões sobre o objeto de estudo. Além disso, desvelamos o aporte teórico e os procedimentos metodológicos que perpassam todo o texto.

No segundo capítulo – *Quantos caminhos percorro: precedentes históricos da opressão das mulheres e processos de resistência* – procuramos rememorar os principais mecanismos de opressão da cultura ocidental, a saber: patriarcado, cristianismo, capitalismo, racismo e como eles convergem na repressão das feminilidades. Ademais, apresentamos o contraponto desse processo que são as estratégias de insurgência gestadas por mulheres brancas e negras. Ainda neste capítulo, pontuamos a trajetória formativa do *feminismo igualitário*, suas pautas, conquistas e contradições. Por fim, evidenciamos a participação de Antonieta de Barros e Almerinda Farias Gama, mulheres negras e feministas, que em seus projetos políticos defendiam a educação, a cidadania e os direitos dos trabalhadores pobres.

No terceiro capítulo – *De boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos: A ancestralidade como centro da atuação política de mulheres negras e homens negros em diáspora* – tecemos considerações sobre a importância de reposicionarmos a humanização, a agência histórica, a ancestralidade e o arcabouço de epistemes insubmissas gestadas por africanas, africanos, afrodiáspóricas e afrodiáspóricos. A partir dessas reflexões, recuperamos fragmentos da história dos movimentos negros organizados, dos movimentos das mulheres negras, e, conseqüentemente do feminismo negro. Destacamos ainda, a potência de projetos individuais e coletivos de personagens negras que são silenciadas pelas narrativas históricas tradicionais.

No quarto capítulo – *Quantas perguntas me faço: As mulheres negras na História Ensinada* – ressaltamos a importância de construirmos narrativas históricas escolares focadas na agência do povo negro em geral e das mulheres negras em particular. Nesse sentido, rememoramos como a trajetória da História Escolar é atravessada pelas concepções autoritárias, e ao mesmo tempo narrativas dos grupos insurgentes. Encontramos, assim, os movimentos insurgentes, que deslocam as mulheres negras das margens discursivas e as trazem para o centro da narrativa histórica.

2 QUANTOS CAMINHOS PERCORRO: PRECEDENTES HISTÓRICOS DA OPRESSÃO DAS MULHERES E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA

A resistência é substantivo e substância basilar que impulsiona, movimenta, organiza e valida a luta política das mulheres, situadas no contexto geopolítico ocidental da modernidade até os dias atuais. Posicionamos esse escrito nesse contexto, pois não seria correto pensar categorias universalizantes sobre protagonismo feminino, ao passo que há outras epistemologias, outros discursos e práticas acerca da simbologia feminina em outros organismos sociais.

Ao estudar questões complexas, tais como a insubordinação feminina, é preciso atentar para a necessidade de questionamento dos conceitos que hierarquizam pessoas, relações sociais e afetivas, ao passo que perpetuam o racismo, o machismo, a misoginia, a transfobia etc. Logo, é imperativo ultrapassar as fronteiras do pensamento patrilinear e refletir sobre a configuração simbólica androcêntrica ainda hegemônica em nossa experiência intelectual e social.

Portanto, acreditamos ser necessário ir além da binaridade cristalizada nas análises maniqueístas que elencam as mulheres como vítimas e os homens como algozes. Pensar assim seria limitante e impreciso, pois desconsideraria as vozes escamoteadas das mulheres e, em especial, das mulheres negras no âmbito político-cultural e nas construções discursivas pretéritas que emergem com intensidade na atualidade.

Para tanto, é necessário buscar, ainda que brevemente, alguns precedentes históricos da opressão de gênero e raça. Nesse sentido, Michelle Perrot (2007), ao estudar o processo de silenciamento das mulheres, aponta como o discurso filosófico atuou como amálgama para consolidar a cultura de diferença entre os sexos, posto que inspirado no pensamento aristotélico perpetuou a imagem da mulher como inacabada, inferior e perigosa, em oposição ao homem, criador e portador da seiva da vida. Segundo Aristóteles:

As mulheres se movem nas fronteiras da civilidade e da selvageria, do humano e do animal. São uma ameaça potencial para a vida harmoniosa da coletividade. Como mantê-las afastadas? As mulheres não são apenas diferentes: modelagem inacabada, homem incompleto, falta-lhes alguma coisa, são defeituosas. A frieza da mulher se opõe ao calor do homem. Ela é noturna, ele é solar. Ela é passiva e ele, ativo. O homem é criador, por seu sopro, o pneuma, e por sua semente. (ARISTÓTELES apud PERROT. 2007a, p. 23)

Além da Filosofia, os padrões patriarcais encontraram solo fértil de propagação e manutenção da sua ideologia na religião. Especificamente na tradição cristã, a religiosidade e o Estado são interdependentes. Como tal, alimentam mutuamente a noção do poder masculino:

o patriarca, o dono, o pai, o sacerdote, o rei, o marido, o irmão e o filho são figuras que dominam a existência das mulheres.

2.1 MULHERES: ENTRE AS ATENÇÕES AMOROSAS DO DIABO E A IRA DIVINA

A cosmovisão cristã apoiada nos textos sagrados serviu de base para pensar as relações de poder e sujeição que regiam a sociedade. “Poder sobre as mulheres: as grandes religiões monoteístas fizeram da diferença dos sexos e da desigualdade de valor entre eles um de seus fundamentos. A hierarquia do masculino e do feminino lhes parece da ordem de uma Natureza criada por Deus”. (PERROT, 2007a, p. 84).

São Tomás de Aquino, grande influência no pensamento medieval sobre religião, política e costumes, retomou o pensamento aristotélico e se empenhou em corroborar e difundir através de seus escritos a imagem da mulher como inferior ao homem, propensa ao pecado, uma falha da natureza que necessitava da tutela masculina. Em sua obra intitulada *Suma Teológica* ele escreveu:

A sujeição e a diminuição foram subsequentes ao pecado. Pois, à mulher foi dito, depois do pecado: estará sob o poder de teu marido; e como diz Gregório; no que não delinquimos somos todos iguais. Ora, a mulher tem, naturalmente, menor virtude e dignidade que o homem [...]. Na sua natureza particular, a fêmea é um ser deficiente e falho. Porque a virtude ativa, que está no sêmen do macho, tende a produzir um ser perfeito semelhante a si, do sexo masculino. (AQUINO, [entre 1265 e 1273] p.760-761).

Assim, é sobre o corpo feminino marcado pelo estigma da imperfeição, que incidirá também o pecado simbolizado por Eva, bem como, a devassidão, a luxúria e a paixão. A antítese da perdição era Maria, figura mítica que encerrava a perfeição, a obediência, a castidade, a oração, o cuidado do lar e o zelo pelos filhos.

Somente os homens podem ter acesso ao sacerdócio e ao latim. Eles detêm o poder, o saber e o sagrado. Entretanto, deixam escapatórias para as mulheres pecadoras: a prece, o convento das virgens consagradas, a santidade. E o prestígio crescente da Virgem Maria, antídoto de Eva. A rainha da cristandade medieval. (PERROT, 2007a, p.84)

Então, via de regra ao arquétipo feminino, cabia exercer papéis pré-estabelecidos, obedecer às regras, ser piedosas e silenciosas. A esse respeito escreveu Michelle Perrot:

No início era o Verbo, mas o Verbo era Deus, e Homem. O silêncio é o comum das mulheres. Ele convém à sua posição secundária e subordinada. Ele cai bem em seus

rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril. Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras baixas, as mulheres só podem chorar [...]. O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. (PERROT, 2005, p. 09).

As tentativas de regulação e controle, constantemente esbarram na inventividade e rebeldia feminina, especialmente, quando a teologia cristã tornou-se mais purista, pois em seu afã para tornar a Igreja una e ceifar os núcleos de subversão ou heresia, terminou por gestar um projeto que combateria ferrenhamente às práticas tradicionais femininas. Doravante, o trato com ervas, a feitura dos partos, as festas populares e o conjunto de práticas consideradas pagãs tornaram-se alvo de investigação punitivista pela ação do Tribunal do Santo Ofício, no processo histórico conhecido como inquisição ou caça às bruxas.

Logo, apesar da violência extrema imputada sobre os corpos, na verdade, era o saber feminino que causava inquietação e repulsa. Destarte, como tradicionalmente, as mulheres dominavam as artes da cura e a ciência dos partos, no campo da saúde elas concentravam o poder e exerciam influência significativa na vida pública. Essas práticas milenares acabavam por ameaçar a hegemonia da ciência médica em desenvolvimento, reivindicada por homens, além de representar constante desafio ao controle clerical masculino.

No intuito de coibir práticas pecaminosas, associadas à bruxaria ou minar o crescimento das seitas heréticas que ousavam questionar a teologia cristã, pois suas associadas queriam comungar e participar das celebrações, algo impensável no século XV, os tribunais eclesiásticos infligiram toda sorte de castigos, humilhações, dor e sofrimento sobre os corpos das mulheres que ousaram expressar suas subjetividades.

Embora houvesse bruxos, as mulheres representavam maioria das perseguidas e exterminadas pelas labaredas inquisitoriais. “Estima-se em cem mil o número das vítimas, sendo 90% de mulheres” (PERROT, 2007a, p.89). Para justificar a incidência delas nos processos, os inquisidores como os dominicanos Kramer e Sprenger, autores do clássico *Malleus Maleficarum* (2007), manual do caçador de bruxas, obra publicada no final do século XV, acusavam-nas de copular com o demônio e cultuá-lo.

Mas a razão natural é mais carnal que o homem, como fica claro analisando suas muitas abominações carnis. E devemos apontar o defeito na formação da primeira mulher, que foi formada de uma costela curva, isto é, a costela do peito, que se encontra encurvada, por assim dizer, em direção contrária à do homem [...] Portanto, uma mulher malvada é por natureza mais rápida em vacilar em sua fé e, portanto, mais rápida em abjurar da fé, o que constitui a raiz da bruxaria [...] E na verdade, pelo seu primeiro defeito de inteligência, são mais propensas a abjurar da fé, assim, como no segundo defeito de afetos e paixões exageradas, procuram, matutam e infligem diversas vinganças, seja por bruxaria ou outros meios. Pelo qual não é assombroso

que existam tantas bruxas neste sexo. (KRAMER, H e SPRENGER, J, 2007.p. 52, 53 e 54).

Embora esses episódios nefastos tenham se iniciado no contexto medieval, eles se estenderam temporalmente por séculos, e esse afã repressivo e punitivista, teve o poder de conectar Estados, pensadores e ideários religiosos divergentes. Assim, parte significativa da Europa, especialmente, Alemanha, Bélgica, França, Itália, Portugal, Espanha utilizaram amplamente a caça às bruxas. Além disso, tanto católicos quanto protestantes acreditavam no perigo representado pelas feiticeiras.

A comunhão entre religião e política imperialista acabou por transladar essa prática genocida aos domínios coloniais, espaços em que a repressão foi acrescida do fator racial. Na América do Norte, por exemplo, as mulheres negras foram alvos de uma iconografia que as classificava como corpos exacerbadamente sexualizados, portanto, predispostos ao pecado. Sobre esse assunto escreveu bell hooks:

Entre os grupos de mulheres assassinadas como bruxas na sociedade colonial americana, as negras têm sido historicamente vistas como encarnação de uma “perigosa” natureza feminina que deve ser governada [...]. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era exemplificação prática da ideia de que as “mulheres desregradas” deviam ser controladas [...]. A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como “símbolo sexual”, os corpos femininos negros são postos numa categoria, em termos culturais, tida como bastante distante da vida mental. (HOOKS, 1995, p. 469).

Nessa perspectiva, apesar das tentativas de conter suas vozes, mentes e corpos com discursos normatizadores, as mulheres desenvolveram ao longo da história, diversas estratégias de insubordinação para garantir sua sobrevivência e a de seus familiares.

De acordo com Michelle Perrot:

As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre uso próprio do tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história. (PERROT, 2005, p.212).

No caso das mulheres de origem africana, relegadas à condição de escravas estavam, portanto, submetidas a toda carga física e emocional decorrente dessa posição. Pensamos que resistir era essencial para que essas mulheres continuassem existindo. Embora invisibilizadas

pelas narrativas históricas tradicionais, elas eram atuantes e integravam a força motriz dos engenhos, das minas, das cidades, ao passo que também se rebelavam contra o sistema opressor.

As estratégias eram variadas fugas, suicídios, luta armada, sabotagem, envenenamento, práticas que remetiam a ancestralidade como: religiosidade, festas, danças, a culinária, organização de quilombos, a rede de comunicação entre as quitandeiras e ambulantes, etc. Sobre a diversidade de estratégias de resistência à dominação os estudiosos Marcelo Paixão e Flávio Gomes (2008) afirmam:

Na tentativa de impedir que filhos e esposos fossem vendidos separadamente, recusavam-se a trabalhar e ameaçavam os senhores com o suicídio e o infanticídio. Fazendeiros temiam em especial envenenamentos que poderiam ser praticados por mucamas. Em um mundo cercado de opressão, tais mulheres construíam ambientes de autoestima e se tornavam decisivas, por exemplo, para viabilizar fugas ou obter informações a respeito de vendas e transferências indesejáveis. Muitas delas prestavam auxílio àqueles interessados em escapar, além de providenciar suprimentos aos escravos em fuga. Ajudando a manter a integridade dos arranjos familiares, assim como a riqueza e a originalidade da cultura forjada em torno deles, elas foram os primeiros agentes da emancipação das comunidades afrodescendentes na Diáspora. (PAIXÃO e GOMES, 2008, p. 951).

A subversão feminina era conhecida e divulgada como é o caso de Josefa Moçambique, uma quitandeira que sagazmente fugiu do seu alegado dono, um alfaiate morador do centro do Rio de Janeiro nos idos de 1830, e se refugiou na Cidade Nova. Lá vivia como uma nova persona: Josefa, a quitandeira livre. Para compor sua narrativa ela comprou vários vestidos com um bilhete de 100 réis que furtou do seu algoz. O intuito era de se misturar com outros transeuntes e dificultar a identificação de possíveis caçadores de fugitivos da Corte (LUCENA, 2018).

Assim, no corpo social predominantemente masculino, projetado para manter a ordem e os lugares sociais pré-determinados, não cabiam outras epistemes. Por isso, essas eram coibidas violentamente. O temor quanto à diferença, nesse momento, manifestava-se em ritos inquisitoriais repletos de dor e fogo, era o flagelo das mulheres convertido em espetáculos públicos para fins pedagógicos.

Embora esses episódios nefastos tenham se iniciado no contexto medieval, eles se estenderam temporalmente por séculos, e esse afã repressivo e punitivista teve o poder de conectar Estados, pensadores e ideários religiosos divergentes. Assim, parte significativa da Europa, especialmente, Alemanha, Bélgica, França, Itália, Portugal, Espanha utilizaram amplamente a caça às bruxas. Além disso, tanto católicos quanto protestantes acreditavam no perigo representado pelas feiticeiras.

No Brasil, a coroa portuguesa também configurou um projeto de expurgo e purificação, focado especialmente, em cristãos-novos e mulheres. Aqui, novamente será sobre o corpo feminino que recairá toda a sorte de perseguições e torturas, pois as mulheres eram entendidas como receptáculos, ora das atenções amorosas do diabo, ora da ira divina por sua lascívia e comportamento pecaminoso. A historiadora Mary Del Priore, no artigo intitulado *Magia e medicina na colônia: o corpo feminino*, escreveu a esse respeito:

Num cenário em que doença e culpa se misturavam, o corpo feminino era visto, tanto por pregadores da Igreja católica quanto por médicos, como um palco nebuloso e obscuro no qual Deus e Diabo se digladiavam. Qualquer doença, qualquer mazela que atacasse uma mulher, era interpretada como um indício da ira celestial contra pecados cometidos, ou então era diagnosticada como sinal demoníaco ou feitiço diabólico. Esse imaginário, que tornava o corpo um extrato do céu ou do inferno, constituía um saber que orientava a medicina e supria provisoriamente as lacunas de seus conhecimentos. (DEL PRIORE, 2004, p. 78).

Além da predisposição natural ao pecado, as mulheres seriam mal quistas pelos religiosos por praticarem a arte da cura, aqui, ressignificadas pela confluência de saberes tradicionais indígenas, europeus e de África. O número insuficiente de médicos e o conhecimento superficial da anatomia feminina pela medicina portuguesa serviram para consolidar a importância das detentoras de conhecimento sobre um vasto repertório de sortilégios.

Desprovidas dos recursos da medicina para combater as doenças cotidianas, as mulheres recorriam a curas informais, perpetrando assim uma subversão: em vez dos médicos, eram elas que, por meio de fórmulas gestuais e orais ancestrais, resgatavam a saúde. A concepção da doença como fruto de uma ação sobrenatural e a visão mágica do corpo as introduzia numa imensa constelação de saberes sobre a utilização de plantas, minerais e animais, com os quais fabricavam remédios que serviam aos cuidados terapêuticos que administravam. Além desses conhecimentos, havia os saberes vindos da África, baseados no emprego de talismãs, amuletos e fetiches, e as cerimônias de cura indígenas, apoiadas na intimidade com a flora medicinal brasileira. (DEL PRIORE, 2004, p. 88-89)

Logo, as mulheres versadas nas artes da cura sofriam dupla perseguição, pois, além de nascer com o signo do pecado, detinham saberes que as tornavam poderosas e influentes em espaços supostamente ordenados pelos poderes estatais e clericais. Tal situação de violência simbólica, física e psicológica não se dará apenas na Santa Inquisição e nem tem prerrogativa feminina, pois a repressão de corpos e saberes abjetos são uma constante na história ocidental.

Por isso, não há como dissociar a reflexão sobre a atuação política das mulheres das ações coercitivas que objetivam reforçar padrões comportamentais compulsórios. Nessa senda, a fim de questionar a naturalização da primazia masculina, concebida como indelével e tão antiga quanto o tempo é imprescindível pensar sobre a violência simbólica, ao passo que seu

arquétipo está profunda e silenciosamente arraigado ao inconsciente coletivo fomentando outras tantas formas violências, inclusive a de gênero.

Sobre o tema referido a obra mais conhecida é a *Dominação Masculina* (2002) do sociólogo Pierre Bourdieu, resultado da análise etnográfica dos mecanismos que sacramentam o arbítrio masculino entre os berberes da Cabília, sociedade essencialmente androcêntrica, assinalada por relações assimétricas entre homens, usualmente dominantes e as mulheres reiteradamente submissas.

Para isso, o organismo social cabiliano é construído sobre bases ideológicas sólidas muito bem fundamentadas, apoiadas na comunicação, no conhecimento e no sentimento de pertencimento. Nessa eficaz organização, há a ratificação da ideia de que o corpo social naturalmente é como está posto, e não resultado da construção social do grupo hegemônico.

A força da ordem masculina se evidencia no fato que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça [...]. O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. (BOURDIEU, 2002, p. 18).

Assim, Bourdieu acredita que a eficácia da violência simbólica justamente se dá por ser imperceptível e seus postulados creditados como naturais. Por seu caráter silente e não coercitivo fisicamente ela se consolida através dos laços afetivos, das relações sociais, de trabalho, educacionais, familiares e ocupação espacial, a rígida divisão sexual naturalizada pelos habitantes do lugar.

É no processo de anulação e silenciamento do corpo feminino, em detrimento da exaltação da forma corporal masculina que acontece a violência simbólica. Outrossim, “um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.) que o tornam sensível a certas manifestações simbólicas do poder.” (BOURDIEU, 2002, p.53).

As pessoas em Cabília eram educadas a pensar que por seu sexo biológico deveriam ocupar lugares sociais pré-determinados. Logo, os homens vão à guerra, ao mercado, atuam na política, falam em público e frequentam os salões. As mulheres se curvam, colhem do chão, trabalham no estábulo, ficam dentro das casas, gestam e obedecem.

Esse complexo esquema de poder masculino materializado através dos bens de capital concebe a mulher como mero objeto no mercado das trocas simbólicas, criaturas frágeis e necessitadas da tutela dos homens durante toda a vida. Nessa perspectiva, experienciar a

feminilidade no mundo androcêntrico, significa ser atravessada desde a mais tenra idade pela percepção que as mulheres estão no mundo, sobretudo, para ratificar o poder e a honra masculinos.

Embora essa seja obra passível de críticas, pois não concebe a resistência feminina como reação à dominação masculina, Bourdieu ajuda a pensar os signos e símbolos que a cultura machista produz e reproduz silenciosamente nos espaços de sociabilidade. Nessa senda, a violência simbólica é visível na luta ainda persistente por paridade de representação política, por reconhecimento da competência profissional, nos inúmeros casos de assédio no trabalho, em momentos nos quais suas falas são preteridas, ou ainda são julgadas pelas roupas, gestos ou comportamentos.

No caso das mulheres negras em situação diaspórica e suas descendentes, a violência simbólica adquire nuances ainda mais perversas além das já citadas, ao passo que elas estão à margem do invólucro de feminilidade frágil, e, portanto, desde tenra idade estão expostas a outros abusos, inclusive físicos, demarcados por raça e classe. Destarte, o caráter segregacionista do racismo as desumaniza e lhes nega, além de tantos outros acessos, a condição humana.

Pois a negra é coisa, pau para toda obra, objeto de compra e venda em razão de sua condição de escrava. Mas é objeto sexual, ama de leite, saco de pancada das sinhazinhas, porque além de escrava é mulher, evidentemente essa maneira de viver a chamada “condição feminina” não se dá de fora da condição de classe e mesmo de cor. (GIACOMINI, 1988, p. 87-88).

Nesse sentido, é mister refletir que quando falamos sobre a violência colonial imputada aos corpos femininos nos referimos a junção de abusos físicos, sexuais, psicológicos e simbólicos em um intrincado sistema que se retroalimenta para consolidar as relações patriarcais. Tal assertiva está embasada em leituras da supracitada Sandra Maria Giacomini (1988), bem como de Maria Odília Dias (2012), Angela Davis (2016), Sueli Carneiro (2001) dentre tantas outras. Essas autoras estudaram a condição de mulher escravizada, quanto às diversas formas de violência em decorrência desse estigma, bem como as formas de sociabilidade e de resistência possíveis dentro desse cenário.

A historiadora Maria Odília Dias no texto *Resistir e Sobreviver* (2012), por exemplo, aborda as dificuldades inerentes à condição de escravizada, que envolviam a separação dos vínculos familiares em África e as condições excruciantes nos navios negreiros, tais como: fome, doenças, medo, desconhecimento da língua, da localidade e futuro incerto. As

sobreviventes eram vendidas para o trabalho doméstico ou nas lavouras sob condições restritivas e difíceis nas quais sobreviver era um ato de resistência.

Segundo Dias (2012), não havia tratamento diferenciado entre homens e mulheres, por isso, a carga de trabalho era semelhante. Até mesmo as gestantes e puérperas não obtinham assistência, descanso ou isenção dos castigos físicos. Portanto, eram forçadas a extenuantes tarefas até a hora do parto e pouco tempo depois de parir eram forçadas a retornar ao trabalho. Nesse sentido:

Tanto nos engenhos de açúcar como nas fazendas de café, as escravas grávidas não se livravam dos castigos violentos – como os pontapés na barriga aplicados pelos capatazes –, que, muitas vezes, eram responsáveis pela morte do bebê dentro da mãe. Além disso, os senhores sujeitavam suas escravas grávidas ao serviço da roça e às mesmas tarefas que faziam antes de engravidar, chegando algumas a dar à luz no momento em que trabalhavam. (DIAS, 2012, p. 464).

A intelectual Angela Davis (2016), ao expor os meandros da condição da mulher escravizada nos Estados Unidos, aponta como a supressão da humanização das mulheres era requisito do organismo escravocrata. Nessa perspectiva, era comum a falta de divisão de trabalho entre sexos, por isso, as escravizadas trabalhavam na mesma função, pelo mesmo tempo até quando grávidas e eram vítimas de castigos semelhantes ou ainda mais atrozes, inclusive, o estupro.

No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens. Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 19)

Prática contumaz, a violência sexual era utilizada para a procriação ou diversão de homens brancos com sede de poder. Outrora, comercializadas e desumanizadas em processos de exploração de seus corpos para o trabalho escravo, o legado de traumas e a continuidade da negação histórica desses corpos corroboram para que persistam as marcas racistas da colonialidade em nosso cotidiano.

Sueli Carneiro (2001) evidencia como a narrativa histórica dominante normaliza a coisificação, a dominação e a violência sexual incidente sobre as mulheres dos grupos subalternizados, isto é, a violência de gênero e raça é o amálgama do mito da democracia racial.

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades, configurando aquilo que Ângela Gilliam define como “a grande teoria do esperma em nossa formação nacional”, através da qual, segundo Gilliam: “O papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance”. (CARNEIRO, 2001. p. 1)

As dificuldades quanto à maternância das mulheres negras, a exploração trabalhista, a coisificação, os estigmas, os estereótipos, os arquétipos, as dificuldades para acessar direitos básicos como saúde, segurança e educação não findaram com o fim do escravismo, nem tampouco com o advento do feminismo.

2.2 PRIMEIRAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DE MULHERES: ENTRE O CONSERVADORISMO PATRIARCAL E A BUSCA DE LIBERDADE

Embora nem sempre narradas pela historiografia, as invisibilizadas modificaram o curso da História: as guardiãs dos grãos franceses, as professoras primárias, as trabalhadoras das fábricas, as escravas fugidias, as líderes de quilombolas, as empregadas domésticas, as trabalhadoras rurais, as que marcham pelo fim da necropolítica¹⁰ e que pranteiam seus filhos mortos pelo racismo estrutural; aquelas que tramam em sussurros ou ruidosamente a revolução. Elas estão exaustas de séculos de opressão e questionam as concepções limitadas e limitantes da mulher no ocidente.

Com isso, estamos chamando de feminismo todo o processo histórico e social que envolve:

[...] a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca da liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para este fim. (GARCIA, 2011, p.13).

¹⁰ Necropolítica é um conceito cunhado por Achille Mbembe para explicar como o racismo e o colonialismo incidem sobre a política estatal de países periféricos que utilizam critérios como cor, idade, gênero, sexualidade e classe social para estabelecer a mortalidade e a vida como manifestações de poder. Nesse sentido, as vidas dos moradores de comunidades ou zonas de guerra não são prioritárias em situações conflituosas. “O poder necropolítico opera por um gênero de reversão entre vida e morte, como se a vida não fosse o médium da morte. (...) Aos seus olhos, o crime é parte fundamental da revelação, e a morte de seus inimigos, em princípio não possui qualquer simbolismo. Este tipo de morte nada tem de trágico e, por isso, o poder necropolítico pode multiplicá-lo infinitamente, quer em pequenas doses (o mundo celular e molecular), quer por surtos espasmódicos – a estratégia dos pequenos massacres do dia-a-dia, segundo uma implacável lógica de separação, de estrangulamento de vivisseção, como se pode ver em todos os teatros contemporâneos do terror e do contraterror. (Mbembe, 2017, p. 65).

Conquanto não queiramos nos guiar pela cronologia temporal, ou tampouco objetivamos abarcar toda a multiplicidade dos feminismos, é necessário situar as primeiras manifestações nomeadamente feministas no século XVIII, marcado por revoluções inspiradas pela busca da liberdade individual, igualdade de direitos e a defesa da propriedade privada, valores marcadamente liberais que se aglutinam ao Capitalismo em expansão.

Nessa perspectiva, historiadoras renomadas como Joan Scott (2002) e Michelle Perrot (2007) situam as primeiras feministas no contexto da Revolução Francesa (1789-1799), inclusive são as mulheres pobres amotinadas para garantir o sustento de suas famílias que iniciam o processo revolucionário, ainda que não sejam creditadas por isso. “Eclodindo em 5 e 6 de outubro de 1789, quando as damas do Mercado foram a Versalhes procurar ‘o padeiro, a padeira e o pequeno aprendiz’ (denominação popular do rei, da rainha e do delfim) para levá-los de volta a Paris e lhes garantir o pão” (PERROT, 2007, p.141).

Todavia, o conservadorismo patriarcal prevaleceu, e as mulheres paulatinamente foram afastadas da tomada de decisão, e suas reivindicações, tal qual as dos estratos sociais menos favorecidos, foram sobrepostas pelo excludente liberalismo burguês. Apesar disso, algumas mulheres conseguiram questionar a desigualdade entre os gêneros quanto à participação política e às liberdades individuais.

Essas mulheres¹¹ são parte do chamado *feminismo igualitário*, pois inspiradas na filosofia iluminista almejam a paridade jurídica e legal entre homens e mulheres. Nessa época, por mais revolucionárias que elas fossem, não propunham luta armada ou fim das estruturas sociais desiguais, mas sim a gradual conquista de direitos. O ponto é que apenas por ocupar praças, cafés e jornais, entregar panfletos e ir às ruas questionando o sistema patriarcal, o feminismo era lido pelos conservadores como manifestação de violência, insanidade ou frustração com a natureza das feminilidades.

¹¹ Conquanto não queiramos aqui discorrer sobre biografias, vale mencionar algumas outras feministas dos séculos pretéritos que ousaram questionar o patriarcado com textos em folhetos, em jornais, escrevendo livros, discursando, viajando para divulgar as ideias feministas, fundando associações de mulheres progressistas etc. Nesse sentido, vale a pena referenciar Flora Tristan (1803-1844), ativista feminista e socialista que ficou conhecida por seus folhetos em defesa do divórcio, pela igualdade no casamento, bem como por acreditar que as causas da classe operária e feminina estavam interligadas, por isso, foi pioneira ao propor a união dos operários do mundo inteiro. Além disso, peregrinou pela França para convencer operárias a unirem-se para formar a União Operária. Outro destaque é a sufragista Hubertine Auclert (1848-1914), escritora, jornalista e ativista francesa que lutou para que as mulheres elessem e fossem eleitas. São destaques ainda George Sand, pseudônimo de Amandine Aurore Lucile Dupin (1804-1876), vanguardista do feminismo literário, que com sua escrita denunciava a opressão patriarcal, a desigualdade de gênero e no casamento, estruturas que resistiram à pretensa gana revolucionária. Emily Davies (1830-1921), defensora do sufrágio e do acesso à educação universitária para as mulheres, pleiteou a admissão de jovens nas universidades inglesas e fundou uma faculdade apenas para mulheres em 1869, a Girton College, hoje parte da Universidade de Cambridge.

Cabe aqui destacar Olympe de Gouges (1748-1793), atriz e escritora de peças teatrais antiescravagistas, que ousou questionar a exclusão das mulheres do processo revolucionário, das decisões políticas e, conseqüentemente, dos direitos conquistados. Apontou assim o não-lugar social das mulheres francesas enquanto cidadãs. Astuciosa, se inspirou nas ideias apregoadas no discurso liberal tão caro a sua época e na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, que estabeleceu o princípio que todos os homens nascem livres e iguais para escrever a versão que concedia às mulheres igualdade jurídica e paridade legal.

Em tempo, o texto de Gouges intitulado de *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* era endereçado à monarca francesa e foi apresentado à Assembleia Nacional em 1791.

Mães, filhas, irmãs, mulheres representantes da nação reivindicam constituir-se em uma assembleia nacional. Considerando que a ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolvem expor em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher (...). Artigo 1º A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum. Artigo 2º O objeto de toda associação política é a conservação dos direitos imprescritíveis da mulher e do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão. (...) Artigo 10º Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo de princípio. **A mulher tem o direito de subir ao patíbulo, deve ter também o de subir ao pódio desde que as suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.** (GOUGES, 1791, GRIFO NOSSO)

Desafortunadamente, o projeto foi rejeitado, e como consequência da radicalização do processo revolucionário e da sua ferrenha oposição a Robespierre, ela subiu ao cadafalso em 1793. Todavia, seus escritos ainda são relevantes na atualidade, posto que constantemente os direitos femininos são questionados. Além disso, sua trajetória foi uma das inspirações para a escrita de textos como *A Cidadã Paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem* (2002)¹², e *O Enigma da Igualdade* (2005), da historiadora Joan Scott, obras fundamentais sobre a história do feminismo e os estudos de gênero sob a perspectiva da matriz de referência do ocidente moderno.

Nessas obras a autora tece reflexões sobre os paradoxos constitutivos do feminismo:

A história do feminismo é a história das mulheres que só tiveram a oferecer paradoxos. (...) porque o feminismo ocidental e historicamente moderno é construído por práticas discursivas de política democrática que igualaram individualidade e masculinidade. (SCOTT, 2002, p. 29).

¹² Nessa obra, Joan Scott aborda, além de Olympe de Gouges, as biografias de outras três sufragistas francesas: Jeanne Deroin, Hubertine Auclert e Madeleine Pelletier. Essas quatro mulheres servem como pano de fundo para discutir a história do feminismo, desde a sua formação até os dilemas contemporâneos.

Nessa perspectiva, a cidadania e a liberdade universalista francesa, e, por conseguinte, ocidentais, são paradigmas advindos de princípios filosóficos que pensam as diferenças biológicas enquanto predeterminantes para os lugares sociais que iremos ocupar. Assim, “a variedade infinita das diferenças entre o eu e o outro era reduzida a uma questão de diferença sexual a masculinidade se igualava a individualidade, e a feminilidade com a alteridade, numa posição fixa, hierárquica e imóvel”. (SCOTT, 2002, p.33).

Nesse sentido, os códigos legais androcêntricos restringiam a participação política aos homens brancos com posses. Enquanto isso, aqueles que não cumpriam os critérios de gênero, de raça e de classe estavam à margem da democracia. Graças a essa problemática, o feminismo sempre precisou transitar na zona nebulosa inscrita no dilema igualdade e diferença, pois, para conquistar direitos, elas se apropriaram do discurso universalista, mas por serem mulheres falavam a partir das experiências femininas.

Além de Olympe de Gouges, gostaríamos de destacar a escritora inglesa radicada na França, Mary Wollstonecraft¹³ (1759-1797). Conhecida por sua subversão, questionou em suas obras e discursos o casamento, as relações monogâmicas e o escravismo. Acreditava que o caminho para a igualdade entre os gêneros estava interligado à educação, por isso criticava os currículos que restringiam a educação feminina aos fins matrimoniais e religiosos. Pleiteava ainda a igualdade no casamento, o livre usufruto da propriedade privada, o direito ao voto feminino e o fim do sistema escravocrata.

Sua obra mais conhecida é o livro *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, publicado em 1792. Grosso modo, a autora parte de sua trajetória de lutas e questiona a moral conservadora que confinava as mulheres ao espaço doméstico e à tutela masculina. Segundo seus argumentos, o acesso ao ensino superior, o reconhecimento intelectual, o estímulo ao pensamento racional feminino, findariam com as desigualdades institucionais entre homens e mulheres.

Afirmando os direitos pelos quais as mulheres, juntamente com os homens, devem lutar, não tentei atenuar suas faltas, mas provar que elas são a consequência natural de sua educação e sua posição na sociedade. Assim, é razoável supor que mudarão seu caráter e corrigirão seus vícios e sua insensatez civil quando a elas for permitido serem livres no sentido físico, moral e civil. (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 243).

¹³ Mary Wollstonecraft é mãe da também escritora Mary Wollstonecraft Godwin, conhecida como Mary Shelley, autora do romance gótico *Frankenstein* ou *O Moderno Prometeu* (1818). Obra inaugural do gênero ficção científica, é inegável que em *Frankenstein* há uma forte crítica ao patriarcado, à ciência moderna majoritariamente masculina e à subjugação feminina. Quando o Dr. Victor Frankenstein toma para si a responsabilidade de criar a vida, usurpa o poder das mulheres, posto que no século XIX as funções femininas estavam interligadas à maternidade, ao casamento e ao cuidado. Nesse sentido, não há função para as mulheres na trama, por isso, é previsível que, no decorrer do livro, as figuras femininas oscilam entre ameaças ao progresso ou incômodos desnecessários.

No Brasil, houve uma aproximação ideológica com o feminismo burguês e o seu legado de tensões entre gêneros, bem como a busca por igualdade. No entanto, apesar de todo o empenho em lutar pela inclusão feminina, ignoravam o efeito das reminiscências da cultura escravocrata, por isso, ainda que pontuassem a categoria classe, não entendiam o intercruzamento de opressões, isto é, a gênero e classe aglutina-se, de forma irreversivelmente dramática, a raça.

Dentre as primeiras feministas ou sufragistas são destaques Nísia Floresta, Bertha Lutz e Leolinda Figueiredo Daltro, mulheres que, com o avanço dos estudos feministas e da História das Mulheres, tornaram-se referências constantes; estas, por sua vez, inquietavam os indivíduos de caráter conservador pelo fato de expressarem categoricamente suas ideias, como o direito a votar e ser votada, o acesso à educação secundarista e universitária, ou proteção legal para as mães trabalhadoras.

Nesse contexto, Nísia Floresta foi uma das primeiras propulsoras do movimento feminista liberal/igualitário brasileiro a tecer comentários perscrutadores ao comportamento patriarcal instituído à conduta feminina:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós somos próprias, se não para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles, homens (...). Entretanto, eu não posso considerar esse raciocínio senão como grandes palavras, expressões ridículas e empoladas, que é mais fácil dizer do que provar. (FLORESTA apud DEL PRIORE, 2006, p. 198).

Comumente, as jovens mulheres pertencentes às famílias burguesas tinham o futuro conjugal planejado a partir das escolhas feitas por seus pais, e, por isso, casavam muito cedo – a saber, temos como exemplo Nísia, que acabou iniciando a vida matrimonial com apenas 13 anos de idade. Com base na experiência de ter a vida ditada por outros, ela tinha diversas razões para confrontar o cenário hostil no qual a figura feminina era limitada a exercer funções subalternas.

Buscando mudanças na sociedade, Nísia Floresta escreveu seu primeiro livro em 1932, e o intitula como “*Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*”; este é o momento inicial em que a autora utiliza suas habilidades com a escrita para expressar a insatisfação vivenciada a grosso modo pelas mulheres brasileiras. Com isso, despertou novos olhares à formação do patriarcado e tornou-se principal alvo de críticas, seja pelo fato de gerar meios para a discussão sobre as questões de gênero, seja por ter declarado que sua obra era uma transposição das narrativas do livro de Mary Wollstonecraft em *Reivindicação dos Direitos da Mulher* (2016).

No entanto, tal declaração não diminui a importância da primeira obra elaborada por Nísia, uma vez que a autora evidencia com detalhes o contexto cultural em que o Brasil estava inserido, mostrando como as formações discursivas e atitudinais eram completamente opressoras ao sexo feminino. Ainda, é importante enfatizar que existe uma espécie de divisor histórico e social entre as duas obras, mas é possível perceber uma inter-relação temática em determinados momentos, como quando as autoras tecem comentários sobre a luta em prol dos direitos das mulheres, por exemplo.

Nesse sentido, é possível compreender que Mary direcionava sua obra à população europeia, ao passo que Nísia voltava suas discussões às demandas sociais da mulher brasileira. Outra feminista que teve atuação fundamental para as discussões acerca da igualdade foi Bertha Maria Julia Lutz (1894-1976), que dedicou boa parte de sua vida à ciência, à política e ao feminismo.

A representatividade de Bertha Lutz no cenário feminista tem início em 1922, quando encabeça a criação da *Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – FBPF*, com objetivo de proporcionar às mulheres o acesso gratuito à educação e à qualificação profissional. Em meio ao desenvolvimento de ações na busca pelo direito das mulheres, Bertha concluiu sua graduação em Ciências Naturais em Sorbonne, no ano de 1918; em 1933, formou-se em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

No decorrer dos mais de 40 anos de trabalho como funcionária pública do Museu Nacional, essa personalidade emblemática assume a liderança dos grupos sociais que reivindicavam o direito ao voto feminino, alcançando, em conformidade com a lei, o direito dela mesma ser votada. Em sua atuação como parlamentar, apresentou diversas propostas que tencionavam transformações pontuais nas leis brasileiras, mantendo um posicionamento firme quanto à relevância do feminismo.

Assim, Bertha pleiteou a luta pelos direitos jurídicos e políticos das mulheres, sobretudo no que diz respeito às demandas relacionadas à educação, à saúde, à infância, à maternidade e ao trabalho. Ao reaver o processo histórico de formação do feminismo no Brasil, vale ressaltar a importância da mulher, professora, mãe e ativista Leolinda Figueiredo Daltro, que adquiriu notoriedade por lutar obstinadamente em prol dos direitos dos indígenas, pois:

Apaixonada pela ideia de incorporar os índios brasileiros à sociedade por meio da alfabetização sem conotações religiosas, usou de todos os artifícios ao seu alcance, inclusive o contato com pessoas influentes para iniciar no ano de 1896 o ambicioso projeto de percorrer o interior do Brasil promovendo a alfabetização de tribos indígenas. (MELO, 2000, p. 72).

Objetivando angariar conquistas aos povos indígenas, Daltro era considerada como uma mulher polêmica em sua época, pois acreditava que o processo de ensino a partir da aculturação dos índios remanescentes era uma absoluta violência. De acordo com Rocha (2002), Leolinda tinha e utilizava um considerável número de comunicações ligadas ao governo – durante a Monarquia e após o término desse período – para favorecer seu contato com a imprensa, sendo este um fator que viabilizou o diálogo de Daltro com a sociedade, fazendo com que a obtenção de fundos para o seu projeto de alfabetização dos povos indígenas acontecesse.

Transmitindo conhecimento por mais de quatro anos nas comunidades indígenas do interior de Goiás, Leolinda Figueiredo Daltro evidenciava que “sua proposta política ia pelo viés da educação e essa era a sua prática como professora, como indigenista e como feminista. Reforçava a importância civilizadora da mulher e mostrava preocupação com a sobrevivência das mesmas”. (ABREU, 2007, p. 18). Pela sua coragem em mudar o contexto social, essa personagem foi altamente criticada, sendo caracterizada como uma mulher que:

(...) com seu temperamento intempestivo, teve que lidar com as duras críticas da opinião pública, de políticos e de colegas de magistério, que relutavam em aceitar que uma mulher deixasse seu lar e filhos para aventurar-se pelos sertões em companhia de índios e que ousasse retornar e disputar espaço político com os homens. (ROCHA, 2002, p. 4).

Apesar das dificuldades enfrentadas, as participantes da *Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – FBPF* conseguiram desenvolver formas de questionamento à organização social pré-estabelecida e ferramentas que visavam incluí-las na tomada de decisões políticas. No entanto, é mister saber que as integrantes do movimento eram majoritariamente mulheres brancas e de classe média, que, portanto, gozavam do manto de proteção patriarcal e dos privilégios da brancura.

Com efeito, essa prerrogativa lhes garantia o acesso a boas moradias, tempo e condições favoráveis aos estudos, trabalhadoras domésticas para cuidar de seus lares e dos filhos, rede de apoio e histórico familiar que permitia o acesso à elite política do país. Nesse sentido, podemos refletir sobre as contradições presentes no feminismo brasileiro das primeiras décadas, pois, enquanto assentavam as bases teórico-metodológicas, definiam pautas e ações na luta por igualdade de direitos, liberdade e pelo fim da opressão, as mulheres abastadas e letradas contribuíam ainda que indiretamente para a manutenção de seus privilégios.

Daí a pertinência de estudiosas subversivas como Lélia González (2020) e Sueli Carneiro (2001), que, ao se debruçarem sobre a história do feminismo, reconhecem que os mecanismos patriarcais subjagam as mulheres e naturalizam aspectos como a diferença salarial

e relações desiguais entre os gêneros. Todavia, elas apontam que a partir de critérios raciais, mulheres brancas e negras tiveram experiências históricas diferentes, por isso, é preciso sensibilidade analítica para compreender jornadas de luta distintas.

Sobre essa problemática, escreveu Sueli Carneiro:

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. (CARNEIRO, 2001. p. 1).

Nesse interim, há outra questão basilar a ser considerada: a cultura escravocrata está tão arraigada no nosso imaginário que suas reminiscências ganharam “novos contornos e funções” no regime democrático, e “mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão” (CARNEIRO, 2001. p.1). Nesse sentido, a cor da pele continuou a determinar os lugares sociais e os arquétipos das não brancas.

Outrossim, Lélia González (2020, p.47) foi assertiva ao afirmar que “a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra.” Diante disso, devemos lembrar que, embora discursassem em nome da mulher como categoria universal e conjurassem a igualdade de direitos, o feminismo burguês não se percebia como reprodutor de opressões.

Por essas razões, as querelas feministas passavam ao largo das necessidades das mulheres pobres em geral e das negras em particular. Então, apesar das conquistas feministas operárias, trabalhadoras domésticas, feirantes, agricultoras, analfabetas, prostitutas e donas de casa permaneciam confinadas à subalternidade.

No contexto brasileiro, marcado pelo mito da democracia racial, dos ideários de branqueamento que escamoteiam o racismo e o machismo estruturais, há uma preocupação constante das intelectuais negras em tensionar a omissão em relação à questão antirracista. Dessa feita, podemos constatar o crescente empenho no sentido de disputar as narrativas e demarcar a agência das afrodiáspóricas na busca por direitos políticos e educação.

Na contramão do feminismo hegemônico, embora transitando nos mesmos ambientes e reivindicando a inclusão das mulheres negras na tomada de decisões, temos Antonieta de Barros, professora, jornalista, escritora e deputada, e Almerinda Farias Gama, sindicalista, advogada, escritora, militante e política, apesar das barreiras impostas por sua condição social e sua cor.

Mulher negra, filha e neta de ex-escravizadas, Antonieta acreditava que a educação poderia mudar a sua realidade de vida e a de outras pessoas. Buscando concretizar tal ideal, em 1921 forma-se como professora, empreendendo junto à irmã, Leonor, a criação de sua própria escola. Paralelo a isso, leciona em diversas instituições de ensino de Florianópolis¹⁴, assumindo no ano de 1945 o cargo de Diretora Escolar no Instituto de Educação.

Seu trabalho como professora durou quase todo o seu tempo de vida, e como legado deixou o cuidado com a educação brasileira e com a qualificação profissional feminina (FRONTÃO, 2010). Outro aspecto que deve ser enfatizado diz respeito à introdução de Antonieta de Barros no meio público, fato que aconteceu através da divulgação vinda da imprensa.

Tal casualidade foi resultado das produções constantes de crônicas que possuíam temáticas variadas e que eram publicadas em vários jornais da cidade de Florianópolis, inclusive ela chegou a fundar e dirigir dois periódicos *A Semana (1922-1927)* e *Vida Ilhoa (1930)*. Após adquirir visibilidade, Antonieta começou a redigir textos mais extensos, que passam a circular regionalmente¹⁵.

Além disso, foi a primeira deputada negra do Brasil e exerceu mandatos nas décadas de 1930 e 1940. Suas propostas eram voltadas à educação, especialmente dos adultos mais pobres, bem como a estruturação da carreira docente e os direitos femininos. Dentre os seus projetos de lei, o mais conhecido é o que institui o dia 15 de Outubro como Dia do Professor e a concessão de bolsas de estudo em universidades para alunos carentes.

Almerinda Farias Gama, mulher negra, nordestina e pluriversal, pois foi datilógrafa, taquígrafa, escritora, jornalista, líder sindical, política, advogada, musicista e radialista. Nascida em 1899, na cidade Maceió, no estado de Alagoas, migrou para o Pará ainda na infância e lá permaneceu até o começo da vida adulta. Formou-se em datilografia e taquigrafia e além de exercer esses ofícios escrevia para jornais de Belém.

Segundo a historiadora Patrícia Cibebe Tenório¹⁶, autora do texto *Nossos passos vêm de longe: Almerinda Farias Gama e o ativismo político de uma mulher negra na construção da luta feminista brasileira* (2021), desde a infância Almerinda já se preocupava com as diferenças entre meninos e meninas durante as brincadeiras. Essa característica contestadora se intensifica

¹⁴ Dentre elas está o Colégio Coração de Jesus (FRONTÃO, 2010).

¹⁵ Inicialmente, suas crônicas eram assinadas como Antonieta de Barros, mas, com o passar do tempo, ela passa a assiná-los com o pseudônimo Maria da Ilha.

¹⁶ Patrícia Cibebe Tenório é historiadora e cineasta. Além de escrever sobre a vida de Almerinda, ela produziu e dirigiu o curta-metragem intitulado “Almerinda, a luta continua” (2015), realizado em parceria com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), com sede no Rio de Janeiro. O filme está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U0oc8sux7yI>.

na juventude quando, ao ler sobre a efervescência do movimento sufragista internacional, resolve escrever sobre a importância do trabalho e da participação feminina na política.

O primeiro grande embate na cena pública se deu quando protestou contra a discriminação salarial e de oportunidades entre os gêneros nos serviços burocráticos. Como precisava trabalhar para sobreviver, percebeu a dificuldade de arranjar emprego apesar da sua formação e agilidade, pois as vagas priorizavam trabalhadores homens. Além disso, seus colegas recebiam o dobro dos honorários destinados às mulheres.

Inconformada com essa situação e desejosa de que as mulheres conseguissem conquistar o direito ao voto e melhores condições trabalhistas, Almerinda migra para o Rio de Janeiro em 1929. Lá, as dificuldades laborais e políticas persistem, e ela resolve então tornar-se participante da *FBPF*. Como relatamos acima, a maioria das integrantes dessa associação era composta de mulheres da classe média, mas figuraram em seus quadros parte minoritária de trabalhadoras pobres e negras.

Dentre estas, de maior destaque por sua intelectualidade e astúcia foi Almerinda Farias Gama. Nessa instituição, ocupou os cargos de secretária, assessora de imprensa e relações públicas. Graças a sua habilidade como comunicadora, foi a responsável por divulgar a agenda feminista nos jornais, panfletos e até em programas de rádio. Sobre seu protagonismo nos bastidores das conquistas feministas explicita Patrícia Tenório:

O trabalho de Almerinda era tanto dar visibilidade às ações e atividades da entidade como também cuidar do secretariado: fazer o registro das reuniões em atas, tomar notas, ajudar na organização de congressos. Também recebia pessoas que procuravam a FBPF e conduzia reuniões para atender a suas demandas, dava entrevistas falando em nome da entidade, emprestava sua voz e fazia as vezes de locutora de rádio para a narração de programas curtos da FBPF inseridos na programação da Rádio Sociedade, redigia as convocações para as associadas e mandava para que os jornais as publicassem, tomava nota das reuniões e, depois, punha-se a redigir as notícias, “traduzindo” as ações para que tivessem tom mais palatável, tudo isso, claro, sob a supervisão de Bertha Lutz. (TENÓRIO, 2021, p. 6).

Fundou o Sindicato dos Datilógrafos e Taquígrafos do Distrito Federal, o que lhe conferiu o direito de participar como delegada classista da Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Única mulher presente, “estava acompanhada de sua máquina de escrever. Sem se intimidar diante de olhares de julgamento que atestavam o estranhamento com sua presença ali, caminhou até a urna de votação e exibiu um sorriso no rosto ao votar”. (TENÓRIO, 2021, p.7).

No interior da FBPF existiam tensões de classe e raça, a mais visível era a falta de abertura para a participação e tomada de decisões por parte das trabalhadoras. Segundo Almerinda Gama: “O principal passo almejado pela Federação do Progresso Feminino já tinha

sido conquistado, que era a igualdade política, o voto. Agora, precisava manter essa igualdade sempre junto às classes produtivas”. (GAMA, 1984, p.94, apud TENÓRIO, 2021, p.9).

Frustrada com esse posicionamento, Almerinda envereda pela luta sindical e junto com parceiros sindicalistas funda o Partido Socialista Proletário do Brasil (PSPB). Segundo Tenório, constava no programa partidário sindical: “o divórcio, a extensão do voto a analfabetos, a importância do ensino gratuito a todas as classes e, claro, a defesa do proletariado”. (TENÓRIO, 2021, p. 10). Em 1934, candidatou-se a deputada federal, mas não conseguiu eleger-se. Continuou presidindo o PSPB até 1937, quando os partidos políticos foram extintos.

Estes breves apontamentos sobre o caráter transgressor da vida pública de Antonieta de Barros e de Almerinda Farias Gama nos mostram mulheres negras que gestaram projetos coletivos emancipatórios focando especialmente em pessoas pobres, negras e trabalhadoras. Em tempo, gostaríamos de enfatizar a importância de demarcá-las como intelectuais insurgentes, e para isso tomamos de empréstimo a definição de bell hooks:

É o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente torna o domínio intelectual um lugar interdito. (HOOKS, 1995, p. 468).

Ademais, reiteramos que essa vocação intelectual se concretiza na junção de pensamento e ação, teoria e prática. Então, podemos encontrá-las como líderes sindicais, militantes comunistas, liderando as trabalhadoras domésticas, entre as operárias subversivas, inseridas nos movimentos negros, protestando contra a carestia, em defesa das comunidades, da educação e de outros direitos fundamentais. Daí a importância de resgatarmos essas e outras personagens das margens discursivas ou da invisibilidade, e inseri-las nos currículos e nas aulas de História.

3 DE BOCA PERFUMADA A OUVIDOS DÓCEIS E LIMPOS: A ANCESTRALIDADE COMO CENTRO DA ATUAÇÃO POLÍTICA DE MULHERES NEGRAS E HOMENS NEGROS EM DIÁSPORA

Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. (EVARISTO, Conceição – Olhos d água, 2016, p.12)

Escolhemos os versos de Conceição Evaristo como preâmbulo deste capítulo, porque eles aludem a expressões indispensáveis quando se concebe as mulheres negras como protagonistas de processos históricos. Assim, o pretérito negado se materializa na potência do amálgama do feminismo negro: insurgência, enfrentamentos, conquista, liberdade, coletividade, irmandade, agência histórica, e, sobretudo, ancestralidade e oralidade.

Nesse sentido, essa tessitura é colcha de retalhos pensada, criada e cerzida por muitas mãos, que partilham a vontade de reposicionar o lugar do povo negro em geral e das mulheres negras nas narrativas históricas brasileiras. Como ponto de partida, é interessante refletirmos sobre a oralidade enquanto principal meio de acesso à ética da ancestralidade. Sobre a importância da tradição oral, destacamos a episteme do etnólogo e escritor malinês Amadou Hampaté Bâ.

Versado tanto na arte narrativa conhecida no norte global como *griot* quanto nos cânones ocidentais, produziu vasta obra acerca da pertinência da narração para a preservação da história de seu povo. Para ele, a oralidade é característica comum às sociedades africanas, e graças a ela há a aproximação entre as esferas divina e terrestre, pois a palavra é uma deidade, portanto, poderosa e viva.

No texto *A Tradição Viva* (2010), Hampaté Bâ argumenta que a sacralidade da verbalização remonta a um vínculo profundo e antigo, que liga a palavra a *Maa*, ser humano, forjado por *Maa Ngala*, o supremo criador. Dessa feita, *Maa* é poderoso e sábio, pois representa a “síntese de tudo o que existe, receptáculo por excelência da Força suprema e confluência de todas as forças existentes. *Maa*, o Homem, recebeu de herança uma parte do poder criador divino, o dom da Mente e da Palavra” (BÂ, 2010, p. 171).

Além disso, ele foi instruído por seu criador acerca dos poderes e elementos que compõem o mundo:

O universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões. (BÂ, 2010, p. 173).

Ao fim da sua educação nos saberes tradicionais, recebeu o cargo de guardião da memória e da harmonia universal. Ademais, criador e criatura dialogam constantemente, as palavras divinas em contato com a corporeidade se transformam em sagradas, e a comunicação se dá através da vibração de forças sagradas que a priori estavam em descanso no âmago do ser humano.

Assim, “vivificadas pela Palavra divina, essas forças começam a vibrar. Numa primeira fase, tornam-se pensamento; numa segunda, som; e, numa terceira, fala” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 172). Então, refletir sobre a complexidade da cosmogonia e sobre a dimensão de poder exercido pela fala nesse organismo é imprescindível para ponderar sobre a limitação da episteme ocidental que concebe os povos que não priorizam a escrita como inferiores ou incivilizados.

Tais noções são falaciosas e demonstram a limitação do pensamento eurocêntrico, pois como sabemos é inegável que as pessoas em situação diaspórica desenvolveram mecanismos para escapar do aprisionamento dos corpos que inexoravelmente afetava a sua existência e de todo organismo social.

Nesse sentido, partimos da premissa estabelecida pelo filósofo Eduardo Oliveira, para quem a diáspora “é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação” (OLIVEIRA, 2021, p. 29).

A historiadora Beatriz Nascimento já difundia a ideia de que a cultura diaspórica é concebida através de trânsitos contínuos e transformações. Essa tese foi apresentada no documentário *Ôrí*, contranarrativa focada na humanização das pessoas negras, paulatinamente negada pelos colonialistas. Para tanto, se propõe a remontar os fluxos entre África e América, tendo o Atlântico como fio condutor e os afrodiaspóricos como empreendedores.

Essa empreitada resultou em um novo organismo social, a Civilização Transatlântica:

O que é a civilização africana e americana? É um grande transatlântico. Ela não é a civilização Atlântica. Ela é transatlântica. Foi transportada para a América um tipo de vida que era africano. A transmigração de uma cultura e de uma atitude no mundo de um continente para o outro. De África para América. (ÔRÍ, 1989, s.p.).

Daí a importância de pensarmos a ancestralidade como inventora de mundos e construtora de realidades possíveis, apesar da privação de liberdade, pois é “uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo, é enigma-mistério e revelação-profecia. Indica e esconde caminhos” (OLIVEIRA, 2007, p. 257).

Nessa senda, ao pensarmos na Civilização Transatlântica como chave interpretativa, estaremos abrindo caminhos para promover encontros entre o corpo sequestrado e a alma dada como perdida no processo de coisificação dos exilados, como vemos, a seguir, no trecho do documentário ÔRÍ.

Na medida em que havia um intercâmbio entre mercadores e africanos, chefes, mercadores também, havia uma relação escravo/escravo como também de intercâmbio, uma *change*. Essa troca era do nível do *soul*, da alma, do homem escravo. Ele troca com o outro a experiência do sofrer. A experiência da perda da imagem. A experiência do exílio. (NASCIMENTO, 1989).

Desta maneira, movidos pelo desejo de historicizar os movimentos negros, os movimentos das mulheres negras, e, conseqüentemente, os fundamentos do feminismo negro, sentaremos às margens do Atlântico e dialogaremos com África. Nesse ínterim, seguiremos o caminho trilhado por Beatriz, que, com sensibilidade analítica e afastando-se da epistemologia hegemônica, argumentava em sua narrativa fílmica no documentário referido, a necessidade de conexão entre corpo, alma e intelecto, conjugados em “Ôrí”, o orixá da orientação, regente da nossa trajetória:

Ôrí significa a inserção a um novo estágio da vida, a uma nova vida, um novo encontro. Ele se estabelece enquanto rito e só por aqueles que sabem fazer com que uma cabeça se articule consigo mesma e se complete com o seu passado, com o seu presente, com o seu futuro, com a sua origem e com o seu momento ali. (NASCIMENTO, 1989).

Podemos então inferir que a desqualificação da tradição oral, somada aos ataques à religiosidade, às organizações sociais, às manifestações culturais e ao modo de vida das sociedades africanas são dispositivos que utilizam a racialidade como critério de hierarquização para tentar subtrair das pretas e pretos o arcabouço das suas práticas e vivências ancestrais, a cosmogonia e a forma cultural africana.

Sobre essa e outras práticas epistemicidas nos diz a filósofa Sueli Carneiro:

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO 2005, p. 97).

Nesse território de encontros balizados pelo Atlântico, as múltiplas vozes femininas são mais que objetos de pesquisa e ultrapassam os limites da historiografia ligada ao contexto escravocrata. Elas são existência, resistência, vida pulsânime, a própria história. Diante do exposto, concordamos com a professora Helena Theodoro quando define a potencialidade da mulher negra como:

Um feixe de possibilidades e de força criativa, terra fértil que guarda a semente pronta para germinar, como a vida que se espalha, em plenitude total e dinamismo incessante, oriunda de nossos antepassados, que a receberam de Olorun Deus supremo – para a comunicar e defender. É o direito de ser, de deixar de ser, consciência plena de cada um, do outro, de suas raízes e de sua história. (THEODORO, 1996, p.142).

Contudo, não desejamos negar as cicatrizes impostas às afrodiaspóricas enquanto grupo atravessado historicamente pelos estigmas de raça, gênero, classe e etariedade. Pretendemos apenas reafirmar que, apesar do sistema opressivo, do epistemicídio e da marginalização institucionalizada, elas são produtoras de conhecimento e agentes históricas.

Existe algo em mulheres negras ligado aos ossos ancestrais, soterrados no fundo do mar. Algo que faz com que cotidianamente nos reinventemos. Talvez por isso o presente brasileiro, embora assustador, não seja considerado algo novo para nós. De fato não é. O novo aqui é o direito de contar nossas histórias com as definições que criamos e a partir dos nossos interesses. (XAVIER, 2020, p. 73).

Logo, apesar dos paulatinos ataques sofridos ao longo dos séculos, que objetivavam controlar “mentes e corações”, o legado histórico baseado na oralidade e na ancestralidade permanece vivo nas comunidades africanas ou em contextos diaspóricos. Podemos encontrá-los nas rodas de samba, nas giras de capoeira, nas associações de bairros periféricos, nos ritos do candomblé, nos coletivos femininos negros ou outras organizações comunitárias que remetam à África, mas tenham se reencantado ou se reconstruído de maneiras possíveis desse lado do Atlântico.

Nesse sentido, embora o projeto escravagista subtraísse a morada, a liberdade, imprimisse no corpo a violência e na alma a saudade do lar em além-mar, o laço ancestral era inquebrável, permanecia ativo e tem se renovado através dos ensinamentos partilhados há gerações. Como nos diz Leda Martins em *Performances da oralitura: corpo, lugar da memória* (2003), o corpo, a voz, o gesto, a textualidade afrodescendente são performances da memória:

No âmbito da performance dos Congados, por exemplo, em seu aparato-cantos, danças, figurinos, adereços, objetos cerimoniais, cenários, cortejos e festejos -, e em sua cosmovisão filosófica e religiosa, reorganizam-se os repertórios textuais históricos, sensoriais, orgânicos e conceituais da longínqua África, as partituras dos seus saberes e conhecimentos, o corpo alterno das identidades recriadas, as

lembranças e as reminiscências, o corpus, enfim, da memória que cliva e atravessa os vazios e hiatos resultantes das diásporas. Os ritos cumprem, assim, uma função pedagógica paradigmática exemplar. (MARTINS, 2003, p. 74).

É mister saber que, no Brasil, as mulheres negras foram fundamentais nesse processo, pois assumiram o posto de guardiãs e propagadoras dos ensinamentos sagrados e das memórias de África. No bojo da celebração da potência da fala e da escuta, pensamos ser possível principiar a compreender a intensa atuação política dessas que arregimentaram os mais diversos movimentos de insurgência.

Sobre essa trajetória de mobilização, nos fala Conceição Evaristo:

As mulheres negras estão mobilizadas desde sempre, mas esse protagonismo não era apontado, não era reconhecido. Se eu conto a história, por exemplo, de minha mãe, de minha tia e de outras mulheres negras que me antecederam, você vai ver que, a partir dos seus espaços de vida, essas mulheres se posicionam e sempre se posicionaram, de uma forma ou de outra. Se você for pensar na memória ancestral brasileira, por exemplo no candomblé, as grandes guardiãs foram as mulheres, as grandes mães-de-santo, as grandes cuidadoras de orixás são mulheres. Então, me parece que essa movimentação, essa atuação, essa procura de formas defensivas, de formas de resistência e também de formas de ataque, às mulheres negras construíram isso ao longo dos séculos. (EVARISTO, 2018).

Assim, conduzidos pelas marcas ancestrais, nos deparamos com o vasto histórico de mobilizações inscritas nos movimentos negros em geral e das mulheres negras em particular. Enveredando por esses espaços-tempo, seremos acompanhados da comunhão entre pensamento, som, fala e corpo, que vibram com intensidade para questionar as hierarquias sociais, as universalidades discursivas, o desencanto do mundo e, em contrapartida, propõe pedagogias comunitárias, a educação emancipatória o respeito às subjetividades e a harmonia com a natureza.

3.1 “A TERRA É MEU QUILOMBO”: BREVE DISCUSSÃO SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO NO ENFRENTAMENTO AOS MEIOS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Com o intuito de pensar a trajetória histórica do movimento negro no Brasil, aproximamo-nos da epistemologia do quilombismo proposta por Abdias Nascimento (1980) e Beatriz do Nascimento (2006). Essa interlocução é necessária, pois esses estudiosos se debruçaram sobre o histórico de insurgência dos afrodiaspóricos, que aliado ao desejo de construção coletiva de alternativas à sociedade colonialista, são a gênese das comunidades quilombistas.

Nesse sentido, ao observar as diferentes formas de mobilização contra os mecanismos opressores das pessoas em diáspora, geradora de redes de apoio mútuo que almejavam a emancipação política e cultural, Abdias Nascimento nos traz a multiplicidade de práticas quilombistas gestadas no Brasil:

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também podiam assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados (...). Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém, tanto os permitidos quanto os 'ilegais' foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo. (NASCIMENTO, A., 1980, p.255).

Em trilha semelhante, a historiadora Beatriz do Nascimento concebe o quilombo como conceito em movimento que foi ressignificado desde a diáspora e preserva seu fundamento ancestral, a liberdade. Organismo vivo de resistência, desde o século XX, é utilizado pela militância negra para demarcar a agência histórica e reafirmar a herança africana, bem como situar o lugar da cultura afro-brasileira:

Esta passagem de instituição em si para símbolo de resistência mais uma vez redefine o quilombo. (...) É enquanto caracterização ideológica que o quilombo inaugura o século XX. Tendo findado o antigo regime, com ele foi-se o estabelecimento como resistência à escravidão. Mas justamente por ter sido durante três séculos concretamente uma instituição livre, paralela ao sistema dominante, sua mística vai alimentar os anseios de liberdade da consciência nacional. (...) Foi a retórica do quilombo, a análise deste como sistema alternativo, que serviu de símbolo principal para a trajetória deste movimento. (NASCIMENTO, B., 2006, p.112-123).

Com finalidades didáticas, consideramos então o quilombismo como construção histórica dinâmica que, para além de núcleos espaciais de insurgência, são experiências que surgem a partir da necessidade de agentes lidos como subalternos reafirmarem a sua humanidade, através de *práxis* sociais afrocentradas que partilham os desejos de emancipação, autodefinição, cooperação e liberdade.

Diante disso, no decorrer das últimas décadas, houve um aumento significativo da produção de textos científicos ligados a temas que envolvem políticas de combate ao racismo, à demarcação da identidade negra, às relações étnico-raciais e às disparidades de gênero. Na contemporaneidade, a intelectualidade negra e sua multiplicidade de saberes, ainda que não se

adequem aos cânones hegemônicos, são revisitados, divulgados e reconhecidos como potência epistemológica.

Esse esforço segue impulsionando a discussão sobre questões raciais, gerando múltiplos olhares sobre a temática e suscitando novas formas de compreensão acerca das relações sociais desiguais. Dentre as principais motivações que nos auxiliam na compreensão desse amplo debate é a importância do fortalecimento dos movimentos sociais antirracistas e o entrelaçamento que há entre esses organismos e a educação emancipatória.

Pelo exposto, ao partirmos do viés histórico, os movimentos antirracistas, popularmente conhecidos como “Movimentos Negros”, foram fundamentais para tensionar as reminiscências da cultura escravocrata, construir propostas de cunho político inclusivo e ações afirmativas. Como afirma a professora Roseane Amorim (2011, p.102): “as organizações de negros/as no Brasil constituíram movimentos em busca de voz e de vez para os afro-brasileiros, em cuja nação a cor e a identidade branca sempre foram a referência para tudo que é positivo no país”.

Partindo dessa premissa, endossamos a concepção de Nilma Lino Gomes (2011), que entende o Movimento Negro como “sujeito político” e “educador” partícipe da construção democrática; ele é tensionador, disruptivo, propositivo e pluriversal. Em diálogo com essa perspectiva, encontramos Lélia González (2020), que nos aponta o caráter revolucionário das coletividades negras ao longo da História:

Quando falamos sobre o movimento negro, estamos nos referindo a um complexo de organizações e instituições herdeiras de um longo processo histórico de resistência pan-africanista e de luta por libertação da comunidade afro-brasileira, sujeita a condições extremas de exploração econômica e opressão racial. E, devido ao fato de enfrentarem o racismo e suas práticas, elas levam às últimas consequências o processo de desmascarar a lógica da dominação capitalista. Por esse motivo, o movimento negro tem um potencial revolucionário muito mais rico do que outros movimentos semelhantes que também se propõem lutar por uma sociedade justa e igualitária. (GONZÁLEZ, 2020, p.64)

Nesse sentido, analisaremos brevemente as principais estratégias político-identitárias adotadas pelo Movimento Negro no Brasil, destacando os seus principais embates com o Estado brasileiro na busca por políticas públicas de reparação histórica, em especial à educação inclusiva e pautada na agência histórica dos afrodiáspóricos. Além disso, buscaremos enfatizar a participação das mulheres negras, grandes articuladoras e mobilizadoras dessas organizações.

Por acreditarmos na plurivocidade e na agência do povo negro, tomamos de empréstimo os apontamentos de três estudiosos, que juntos nos ajudarão a traçar um panorama desse movimento em diferentes momentos históricos. São eles: Lélia González, com as obras *Movimento ou movimentos negros?* (1982) e *Movimento Negro Unificado* (2020); Petrônio

Domingues (2007a), com *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*; e Nilma Lino Gomes, com *Movimento Negro Educador* (2011).

No texto *Movimento ou movimentos negros?* Lélia González (1982) nos remete à complexidade de historicizar a pluralidade de experiências dos movimentos negros brasileiros, posto que “nós, negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis” (GONZALEZ, 1982, p. 18). Ademais, o intercâmbio entre diferentes povos em diáspora e a busca por liberdade possibilitaram que aqui fossem gestadas práticas de insurgência:

Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congoleses, ganenses, moçambicanos etc.), apesar da redução à "igualdade", imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade. Além disso, os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário dos malês, as irmandades (tipo N.S. do Rosário e S. Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé, a participação em movimentos populares etc, constituíram-se em diferentes tipos de resposta dadas ao regime escravista. (GONZALEZ, 1982, p. 18)

Enquanto isso, o historiador Petrônio Domingues, no texto *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*, inicia o diálogo por delimitar seu objeto de estudo: “é de movimento político de mobilização racial (negra) que será tratado aqui, mesmo que este movimento assuma em muitos momentos uma face fundamentalmente cultural.” (DOMINGUES, 2007a, p. 102).

Nesse perspectiva, os Movimentos Negros como produtos históricos são influenciados pelas concepções político-culturais do momento, inclusive quanto ao lugar social que seus membros ocupam e a identidade negra defendida no período. Para Domingues, a subversão desse contingente e sua organização política se dão por utilizarem a categoria raça como chamariz para a mobilização em prol de pautas de luta em comum. Assim:

Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade de racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007a, p.102).

Com fins didáticos, Domingues divide a trilha histórica do movimento negro em três fases. A primeira coincide com o início da República (1889) e finda com o Estado Novo (1937). Nesse primeiro período, o racismo era pensado através do viés econômico, portanto, acreditava-

se que através da educação, da conquista de melhores empregos, aconteceria a inserção social dos afrodescendentes na sociedade capitalista já existente.

É importante refletir que a população negra continuou a sofrer os efeitos dos mecanismos de segregação espacial e social com a ascensão da República. A cor da pele ainda determinava a classe e os espaços ocupados por pessoas brancas e negras. Para tentar amenizar os efeitos dos mecanismos racializados que geravam impedimentos ao se tentar frequentar hotéis, teatros, cafés etc., os afrodescendentes fundaram grêmios literários, centros cívicos, clubes recreativos, associações beneficentes, jornais ou outros organismos que forneciam assistência material, espaços recreativos e encontros culturais¹⁷.

Cabe destacar que havia nessas organizações negras a preocupação com a educação ainda restrita e de difícil acesso aos afrodescendentes. Por isso, parte significativa dos grêmios e associações abrigavam escolas. Nesse sentido, podemos inferir que, para os membros dessas instituições, a conquista da liberdade interdependia da instrução formal. Esse desenho de projeto emancipatório ligado à educação é atestado por José Vicente Rodrigues de Lima, membro fundador do pernambucano Centro de Cultura Afro Brasileiro em 1937:

Não faremos lutas de raças contra raças, porem ensinaremos aos nossos irmãos negros que não há raça superior nem inferior, o que nos faz distinguir um dos outros é nosso desenvolvimento cultural. Temos como principais fins: Cultivar a memória dos grandes negros do Brasil, instruir a infância negra, facilitar sua educação, pleitear ingressos gratuitos para os estudantes pobres, de cor, educar a mulher para os embates materiais morais que lhe vêm ao encontro, criar caixa de beneficência, para assistência medica e dentária. (LIMA, 1937, p. 22 apud SILVA, 2008, p.53).

Nessa senda, segundo Domingues (2007a), o projeto educativo de maior impacto social foi o da Frente Negra Brasileira (FNB). Fundada em 1931 na cidade de São Paulo por José Correia Leite, Jaime de Aguiar, Vicente Ferreira, Henrique Cunha, Raul Joviano do Amaral, Gerânio de Moraes e Arlindo Veiga dos Santos, desde o início essa organização tinha como proposta a união político-social de pessoas negras.

Com esse intuito, manteve uma rede de comunicação com outros estados, e nos anos subsequentes conseguiu relativa expansão, com filiais em cidades do interior de São Paulo e

¹⁷ As associações negras eram lugares de socialização e suporte assistencial para pessoas negras, a mais antiga ainda em atividade é a Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora que foi criada em Porto Alegre em 1872. Em São Paulo, apareceram a Sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902, o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908, a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915; no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (RS), a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891; em Lages (SC), o Centro Cívico Cruz e Souza, em 1918. Já em Minas Gerais funcionava o Clube 28 de Setembro, fundado em 1904 na cidade de Pouso Alegre.

em outros estados, como Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo.

Além da expansão, os dirigentes da FNB conseguiram desenvolver um sofisticado sistema de incentivo e suporte que objetivava contribuir para a melhoria das condições socioeconômicas e educativas de vida da “gente negra nacional”. Durante sua breve existência (1931-1937), forneceu serviços diversificados voltados à educação, lazer, cultura e saúde dos seus membros, bem como incentivava que os sócios participassem ativamente da vida política do país e se aventurassem nos pleitos eleitorais.

Com essa visão ampla, a FNB conseguiu promover congressos, festivais de música, bem como manter “escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça*”. (DOMINGUES, 2007a, p. 106).

Nessa senda, o departamento de maior infraestrutura da Frente Negra Brasileira era o educacional. Lá chegaram a ser atendidos quatro mil alunos, entre os cursos de alfabetização para crianças e adultos, cursos vocacionais, profissionalizantes, de formação social, além de diversas atividades culturais e artísticas.

Esse projeto educativo era guiado por princípios filosóficos de integração dos afrodiaspóricos ao contingente de cidadãos e à busca pela segunda abolição, pois, na prática, a estrutura racializada da sociedade ainda conferia aos negros a subalternidade. Para tanto, seus ideólogos ressaltavam a importância da união entre pares para fortalecer a luta e conquistar direitos históricos.

Art. 1º – Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a “FRENTE NEGRA BRASILEIRA”, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira.

Art. 2º – Podem pertencer à “FRENTE NEGRA BRASILEIRA” todos os membros da Gente Negra Brasileira de ambos os sexos, uma vez capazes, segundo a lei básica nacional.

Art. 3º – A “FRENTE NEGRA BRASILEIRA”, como força social, visa a elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra.

Inciso Único – Para execução do art. 3º criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes, e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira. (Diário Oficial do Estado de São Paulo, 04/11/1931, p.12).

Outro importante instrumento pedagógico do período eram os jornais da chamada “Imprensa Negra”¹⁸, publicações independentes que desde o império se destacavam como vozes insurgentes em um contexto escravocrata, e, por conseguinte, no pós-abolição continuaram a abordar as dificuldades causadas pelo estigma da cor e reivindicar a integração dessa população ao contingente de cidadãos.

Vale lembrar que, apesar dos recursos e tecnologia escassos, os realizadores desses periódicos conseguiram denunciar o racismo, a violência policial, divulgar a arte e a literatura negra, bem como disseminar o apreço à liberdade e a necessidade de união entre os pares. Nesse sentido, a “Imprensa Negra” subvertia o discurso autorizado ao passo que peles escuras e tintas pretas se harmonizavam para fazer ecoar as vozes subalternas.

Sobre esse assunto, postulou a jornalista Ana Flávia Magalhães Pinto (2006): “os negros aqui formularam uma fala própria e tornaram-na pública. Ainda que não tenham alcançado simultaneamente todo o território nacional, esses impressos são parte do esforço coletivo de controlar os códigos da dominação e subvertê-los” (PINTO, 2006, p. 27-28).

Esse segmento jornalístico teve início no Rio de Janeiro em 1833, com o jornal *O Homem de Cor*; no mesmo ano surgiram *O Brasileiro Pardo*, *O Cabrito*, *O Crioulinho* e *O Lafuente*. Fora da Corte (Rio de Janeiro), os periódicos mais relevantes circularam em Recife: *O Homem – Realidade Constitucional ou Dissolução Social* (1876)¹⁹, *A Pátria*, em São Paulo (1889), e *O Exemplo*, em Porto Alegre (1892).

Já no período republicano, Domingues (2007a) reitera a importância da “Imprensa Negra”, ao passo que manteve forte atuação política e cultural, com intenções de apontar o caminho para a ascensão social através da escolarização e do bom comportamento cívico, em publicações como *A Pátria* (1899), *O Combate* (1912), *O Menelick* (1915), *O Bandeirante*

¹⁸ “Imprensa negra” é uma expressão cunhada pelo pesquisador francês Roger Bastide (1983) e que se popularizou em estudos sobre a imprensa afrodiáspórica. Segundo Santos, (2011), o supracitado pesquisador foi pioneiro na utilização dos jornais negros enquanto fontes de pesquisa.

¹⁹ De acordo com Ana Flávia Magalhães Pinto (2006), o jornal recifense *O Homem-Realidade Constitucional ou Dissolução Social* foi fundado em janeiro de 1876 e era um semanário impresso na Tipografia Correio do Recife, localizada no Pátio da Matriz de Santo Antônio, nº 15. Ele era dividido em sete seções, a saber: “1) Homens de Cor Vítimas da Política Conservadora dessa Província, 2) Galeria dos Homens de Cor Ilustres, 3) Noticiário, 4) Variedades, 5) Transcrições, 6) Folhetim, sem falar dos 7) artigos de fundo, gênero jornalístico semelhante ao editorial da atualidade” (PINTO, 2006, p. 98). No cabeçalho deste impresso constava a alusão aos princípios da Revolução Francesa: Liberdade, Fraternidade e Igualdade, aliados à defesa do texto constitucional. O grupo de redatores tinha como aporte principal a defesa da igualdade de direitos, a instrução e a moralização dos homens de cor pernambucanos. Os textos versavam sobre as práticas segregacionistas do sistema escravocrata, reivindicavam a participação das pessoas negras em cargos públicos e bons empregos. Além disso, divulgavam textos literários escritos por autores negros, homenagens a figuras históricas e falava sobre a importância da mobilização em torno dos problemas sociais. O Homem-Realidade Constitucional ou Dissolução Social circulou até 30 de março de 1876, somando doze edições. Algumas delas estão disponíveis online no site da Biblioteca Nacional através do link: <http://bndigitalbn.br/acervo-digital/homem/827509>.

(1918), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1918), *A Sentinela* (1920), *O Clarim da Alvorada* (1924) e o já mencionado *A Voz da Raça* (1933), publicação da FNB com tiragem de até 5.000 exemplares, que chegou a ser compartilhado na África e nos Estados Unidos.

No tocante à participação das mulheres negras nessa primeira fase do movimento, é importante lembrar que essas agentes estavam sob a égide da tripla opressão: de gênero, raça e classe. Graças a essas intersecções, elas eram alvo do discurso moralizante quanto ao comportamento e às funções femininas. Além disso, estavam expostas cotidianamente aos mecanismos racistas que acabavam por determinar a classe e perpetuar os arquétipos de subalternidade associados às afrodiaspóricas: empregos domésticos, faxineiras, copeiras ou outras funções que permitissem a subsistência familiar, inclusive a prostituição.

Nesse sentido, seguindo a trilha de Lélia González (1984), precisamos pensar nos efeitos perversos da articulação entre racismo e sexismo na cultura brasileira, pois a imagem ainda cristalizada sobre a mulher negra está repleta de simbolismo colonial. Percebemos a manifestação desse espectro racista através das semelhanças entre a mucama e a empregada doméstica. “Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega suas famílias e a dos outros nas costas” (GONZÁLEZ, 1984, p. 230).

Nesse processo, há a naturalização da subalternidade justificada por supostos laços afetivos, expressos em construções discursivas do grupo patronal para tentar minimizar as relações de poder assimétricas. Assim, frases aparentemente carinhosas como “ela é como se fosse da família”, “ela é a mãe preta”, são sintomáticas do que Lélia chamava de “neurose cultural brasileira” (GONZÁLEZ, 1984, p.224), mecanismo sofisticado de uma sociedade classista e racista que tem como base o discurso da harmonia social entre raças, afinal, fazem parte do imaginário brasileiro máximas como “somos todos iguais” e “no Brasil não existe racismo”. Enquanto isso, nega-se a continuidade histórica das estruturas racializadas e garantem-se as vantagens sociais às pessoas brancas.

Nessa complexa estrutura é importante esconder no interior das casas corpos que representam a falácia da democracia racial, silenciar possíveis protestos contra a necropolítica estatal, controlar a narrativa e menosprezar o intelecto e a aparência das mulheres negras. Outro ponto fundamental é que, enquanto as mulheres brancas lutavam por conquistar o espaço público, exercer atividades remuneradas e ser independentes, para a maioria das mulheres negras, transitar pela cidade e trabalhar fora das residências era questão de sobrevivência.

A professora Bebel Nepomuceno no texto *Mulheres Negras: Protagonismo Ignorado* (2012) pondera a esse respeito:

A chegada do novo século encontrou-as trabalhando como pequenas sítiantes, agricultoras, meeiras, vendedoras de leguminosas e demais produtos alimentícios nas ruas das cidades brasileiras. Muitas delas viviam em lares sem presença masculina, chefiando a casa e providenciando o sustento dos seus. Outras trabalhavam para famílias de mais posses como criadas para todo o serviço. Algumas haviam conseguido acumular patrimônio, formar núcleos familiares estáveis, criar redes de solidariedade e comunidades religiosas. Ao contrário do prescrito para a mulher idealizada da época, as negras circulavam pelas ruas, marcando a seu modo presença no espaço público. (NEPOMUCENO, 2012, p.487).

Apesar da relativa liberdade, havia o contraponto aterrador, pois o véu protetor do patriarcado não abrigava corpos negros, por isso essas trabalhadoras estavam mais vulneráveis a processos de violência, à discriminação, à objetificação e à exclusão social. Nessa senda, os clubes e associações eram espaços de possibilidades de conseguir respeitabilidade, bons empregos e, sobretudo, criar estratégias de sociabilidade alternativas aos espaços brancos setarizados.

Todavia, a mulher negra engajada estava envolta em paradoxos, pois participar das associações permitia que elas fossem visibilizadas enquanto agentes históricas partícipes da insurgência, porém, a perspectiva abolicionista e libertária, norteadora da militância, não estava atenta às particularidades da opressão feminina ou tampouco sobre a necessidade da paridade política. Assim, apesar de somarem importantes contingentes nesses espaços, as cúpulas decisórias e cargos prestigiosos eram monopolizados por homens.

Tais políticas machistas não as impediram de trabalhar em prol da causa, e elas se faziam presentes nos bastidores ou na linha de frente. É o que argumenta o historiador Petrônio Domingues no texto *Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta antirracista no Brasil* (2007b), no qual evidencia que a maioria das associações tinha um núcleo feminino chamado de Diretoria das Damas ou das Senhoras. As componentes desse grupo eram responsáveis por desempenhar funções assistenciais, alfabetizar crianças, organizar eventos sociais e culturais.

Como exemplo do engajamento ele cita a Frente Negra Brasileira, que abrigou três departamentos com recorte de gênero, o *Departamento de Colocações Domésticas*, responsável por viabilizar empregos, as *Rosas Negras*, encarregado dos eventos sociais, como saraus dançantes e festivais artísticos, e a *Cruzada Feminina*, que realizava trabalhos assistenciais, educacionais e buscavam novos assinantes para o jornal *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007b).

Ainda sobre as frentenegrinas, o autor comenta acerca da responsabilidade pedagógica que elas tinham de propagar a filosofia da instituição. Enquanto isso, eram constantemente

lembradas sobre a necessidade de adoção das regras do patriarcado: casar bem, cuidar da casa e da família, ser sempre cortês, trajar vestuário adequado etc. (DOMINGUES, 2007b).

Para além da participação dentro das instituições masculinas, as mulheres negras chegaram a criar cinco organizações exclusivamente femininas. Foram elas: *A Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul*, o *Grêmio Recreativo 8 de Abril*, o *Grêmio Recreativo Rainha Paulista*, *A Sociedade Brinco das Princesas* e o *Grupo das que não ligam importância*.

Nesse período surgiram também os primeiros núcleos de insurgência das trabalhadoras domésticas, contingente com predominância negra e prova incontestada da sobrevivência das relações hierárquicas do período colonial. “Quanto à mulher negra, sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca” (GONZÁLEZ, 2020, p.46).

Nessa perspectiva, entendemos como fundamental a luta de mulheres como Laudelina de Campos Melo²⁰, cuja trajetória histórica é marcada pelas desigualdades de raça, de gênero, de classe e de profissão. Mulher preta, periférica e empregada doméstica, foi uma intelectual engajada que junto com suas companheiras se aquilombou durante vários momentos históricos e gestou projetos coletivos inclusivos e democráticos.

A característica mais marcante nessa inspiradora mulher é a percepção da importância do engajamento político das pessoas negras. Dona Nina, como era conhecida, desde muito jovem esteve à mercê dos mecanismos autoritários de uma sociedade racializada, dentre eles agressão física por crianças brancas, xingamentos diversos, curta trajetória escolar e impedimento de frequentar lugares ou acessar direitos por critérios raciais.

²⁰ Duas obras são fundamentais para pensar historicamente a trajetória de vida de Laudelina Campos de Melo. São as dissertações de mestrado: *Etnicidade, Gênero e Educação: A Trajetória de Vida de D^a Laudelina de Campos Mello (1904-1991)* de Elisabeth Pinto, de 1993, que apresenta os resultados da detalhada pesquisa sobre a longa jornada de luta contra o racismo e em defesa da educação. Além disso, Laudelina participou ativamente do trabalho de Elisabeth, concedeu entrevistas e compartilhou o acervo de imagens e memórias sobre sua marcante passagem no mundo material. Recentemente, no âmbito do PROFHISTÓRIA, a professora Fernanda Crespo produziu o trabalho *O Brasil de Laudelina: uso da biografia no ensino de história*. Esse trabalho traz importantes reflexões acerca das questões raciais e de gênero, demonstrando que dentro do contexto escolar, o ensino de História passa por diversas intempéries que acabam reafirmando alguns estereótipos bastante distorcidos a respeito dos povos negros, sobretudo no que se refere às mulheres, que ainda “(...) ocupam pequenos boxes ou textos complementares. Mesmo diante de pressões das históricas lutas feministas, é muito comum que as mulheres sejam reservadas, apenas, “curiosidades históricas” da esfera do privado apresentadas anexas às narrativas principais.” (CRESPO, F. N. p. 14). Em seguida, a autora versa sobre o uso dos registros biográficos como um dos principais meios para que esses estereótipos consigam ser observados e entendidos como obsoletos. Para comprovar que o uso biográfico de personagens como Laudelina são um meio eficaz para essa desconstrução, pois como tantas essa mulher negra lutou assiduamente por seus direitos e os de seu povo durante décadas, enfrentando as intempéries de estar inserida em uma sociedade patriarcal e preconceituosa.

Esse conjunto de experiências, partilhadas por tantas mulheres e homens negros, desencadeava em pequenos grupos a necessidade de autoinscrição, de mobilização organizada, bem como a forja de ferramentas de luta. Dessa feita, em 1920, com apenas dezesseis anos, Laudelina de Campos Melo e alguns amigos fundaram, em Poços de Caldas/MG, o *Clube 13 de Maio*, que ela presidiu por alguns anos.

Lá eram realizadas atividades recreativas e políticas voltadas à população negra impedida de frequentar os espaços de sociabilidade dos brancos. Na década de 1930, já em São Paulo, enquanto residia em Santos, seu repertório de militância se ampliava com a participação em clubes e associações negras de Santos e de São Paulo, inclusive, frequentando as reuniões da Frente Negra Brasileira. (CRESPO, 2016).

Além disso, mantinha contato com jornalistas da “Imprensa Negra”, militava em prol da luta sindical e era assídua nas reuniões do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Devido a essa intensa atuação no cenário político-cultural e à experiência no mundo do trabalho, ela entendia a necessidade de dialogar e construir coletivamente espaços democráticos para defender os direitos das classes trabalhadoras.

Todavia, o Estado brasileiro, imerso nas relações capitalistas de produção, não reconhecia a importância do trabalho doméstico, pois esse não produzia bens de consumo ou serviços rentáveis para o setor patronal. Desta feita, apesar de toda esperança nutrida, a sua categoria não foi regulamentada, por isso, os direitos trabalhistas delineados no texto da Constituição Federal de 1934 não as contemplava, bem como se viram impedidas de formar sindicatos.

Sobre essa temática, comenta a socióloga Heleieth Saffioti:

A mera despreocupação do capitalismo para com a organização em moldes capitalistas das atividades domésticas já constitui um índice de sua baixa rentabilidade. Ademais, tal processo liberaria dos serviços domésticos uma ampla massa de mulheres para as quais o próprio capitalismo não teria empregos a oferecer. (SAFFIOTI, 1978, p. 192-193)

Inconformada com a situação, Laudelina mobilizou suas companheiras de profissão para no ano de 1936 fundarem a Associação Profissional de Empregadas Domésticas na cidade de Santos. Essa organização almejava o status jurídico de sindicato e o reconhecimento da categoria como trabalhadoras de fato e de direito. Com esses objetivos, ela iniciou uma jornada para tentar conversar com o presidente Getúlio Vargas para convencê-lo da importância dessas profissionais.

Getúlio já tinha instituído as leis sindicais e ia haver o primeiro congresso (I Congresso de Trabalhadores, em 1936). As empregadas domésticas foram destituídas das leis trabalhistas, nós estávamos criando um movimento para ver se conseguia o registro do sindicato. Eu fiquei no Rio uns três a quatro dias, no terceiro dia eu consegui falar com o secretário do ministro. Fui falar com ministro, mas não adiantou nada porque não havia possibilidade de enquadramento da classe das empregadas domésticas. Foram destituídas porque não traziam economia para o país. E até hoje eles dizem que as empregadas domésticas não trazem economia para o país. (Laudelina de Campos Melo: entrevista de Elisabete Pinto. Cf. PINTO, 1993 Apud COSTA, 2007, p.105).

Apesar desses esforços, a legislação não foi alterada para incluir o contingente de trabalhadoras domésticas. O pacto indigesto entre patriarcado, racismo e capitalismo reafirmou sua força quando, no texto da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) implementada pelo Decreto-lei nº 5.452/43 de 1943, não havia menção ao serviço doméstico e, conseqüentemente, as profissionais da categoria foram mais uma vez obliteradas da cidadania.

É mister saber que esses entraves não impediram a continuidade da mobilização desse contingente. Até mesmo em períodos históricos de intenso autoritarismo e de cerceamento das liberdades individuais, Laudelina de Campos Melo e suas companheiras continuaram a desenvolver estratégias para a sobrevivência das mulheres negras, bem como permaneceram engajadas na luta por direitos sociais. O núcleo embrionário da associação de Santos se expandiu para outras cidades, iniciativas culturais, educacionais e congressos²¹ continuaram a acontecer, o quilombismo de Dona Nina manteve-se vivo e se renovando.

Outra trajetória inspiradora é a de Carolina Maria de Jesus. Escritora negra que como suas ancestrais teve sua identidade moldada pela exploração do seu trabalho, prática comum em sociedades que naturalizam ou até intensificam as hierarquias no âmbito privado. No entanto, ela utilizou da narrativa em primeira pessoa para autodefinir-se, autoinscrever-se, desafiar os silêncios históricos e ocupar os lugares interditos.

Como Laudelina, Carolina experienciou desde a juventude os estigmas raciais e sociais. “Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas” (GONZÁLEZ, 2020, p.105). Pobreza, desesperança, medo, são características marcantes da sua escrivência em *Diário de Bitita* (1986), em que narra em versos sua experiência como trabalhadora doméstica. O episódio aqui comentado diz respeito ao relato de quando foi

²¹ Segundo Joaze Bernardino Costa, as empregadas domésticas já realizaram nove congressos nacionais a saber: 1º Congresso Nacional, em São Paulo, 1968; 2º Congresso Nacional, no Rio de Janeiro, 1974; 3º Congresso Nacional, em Belo Horizonte, 1978; 4º Congresso Nacional, em Porto Alegre, 1981; 5º Congresso Nacional, em Recife, 1985; 6º Congresso Nacional, em Campinas, 1989; 7º Congresso Nacional, no Rio de Janeiro, 1993; 8º Congresso Nacional, em Belo Horizonte, 2001; 9º Congresso Nacional, em Salvador, em 2006 (COSTA, 2007).

ludibriada e explorada por Maria Cândida, dona da fazenda em que sua família era arrendatária. Essa senhora lhe prometera que em troca de seus serviços como lavadeira ela ganharia um vestido e supostos tratamentos para embranquecer.

Seis meses fui trabalhar para a dona Maria Cândida. Despertava às cinco horas, lavava o rosto às pressas porque pretendia chegar sempre na hora certa para não magoá-la. Era a mulher mais importante para mim. (...) Quando regressou, encontrou-me de plantão à sua espera, mas fiquei decepcionada. Ela não trazia pacotes. Então ela enganou-me! Pensei nos seis meses que trabalhei para ela sem receber um tostão. Minha mãe me dizia que o protesto ainda não estava ao dispor dos pretos. Chorei. (JESUS, 1986, p.134).

Em outros trechos, Carolina narra que recebia menos do que o acordado, o que tornava a subsistência ainda mais difícil. O medo da fome, a raiva pelas injustiças sociais, as constantes reprimendas, o assédio moral são latentes na escrita da Bitita.

O meu serviço era cozinhar, lavar e passar. Prometeram que me pagavam quarenta mil-réis. Trabalhei dois meses. (...) Pedi a conta. Me deram cinco mil-réis, deveriam me dar oitenta. Eu tive que viajar a pé para a cidade. Roguei pragas ao sírio Benjamim, e à sua esposa dona Maria. Avarentos. (JESUS, 1986, p.142).

Sua difícil incursão ao serviço doméstico a levou a tensionar a ausência de direitos trabalhistas, a vulnerabilidade social das mulheres negras, a criminalização dos corpos negros e, sobretudo, refinou sua compreensão de que a cor da pele é fator determinante para as experiências históricas na sociedade racializada.

Fui presa por dois soldados e um sargento. Pensei: “Será que eles vão me obrigar a percorrer as ruas com as crianças gritando: A Bitita roubou cem mil-réis. — A Bitita roubou cem mil-réis!” Compreendi que todos os pretos deveriam esperar por isso. Quando o soldado ia me bater o telefone tocou. O padre avisava que havia encontrado o dinheiro na carteira dos cigarros. Ele queria me pedir perdão. A família não consentiu dizendo que o negro tem a mentalidade de animal. A prova é visível, eles só sabem dançar e beber pinga. O padre disse que ia rezar, pedir a Deus que me ajudasse na vida. (JESUS, 1986, p.144).

O acesso às narrativas de vida dessas agentes históricas nos faz perceber a constância e a continuidade da exploração do trabalho, os abusos verbais, a violência física, sexual e demais mecanismos de controle que até a contemporaneidade incidem sobre esses corpos negros. Todavia, ao mesmo tempo nos falam sobre estratégias de insurgência, espaços-tempo de desobediência, pois elas utilizaram a voz, o corpo e a escrevivência para atuar na cena política e penetrar nos racializados ambientes artísticos e literários.

Dessa maneira, apesar dos cerceamentos, conseguiram dar visibilidade a causas trabalhistas, às especificidades das mulheres negras, tensionar as relações sociais desiguais e inspirar outras mulheres a darem prosseguimento à mobilização e à resistência. Essas assertivas são corroboradas pelos testemunhos escritos no livro da historiadora e rapper Preta Rara: *Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quatinho da empregada* (2020).

Nessa obra, a autora relata a sua experiência familiar intergeracional e traz alguns depoimentos das leitoras do blog *Eu, empregada doméstica*, projeto que iniciou em 2016 para dialogar sobre as perversas condições do trabalho doméstico no Brasil. Abaixo transcrevemos trechos da narrativa em primeira pessoa da Preta, que por falta de oportunidade, depois de enfrentar meses de negativas e reprovações em processos seletivos por ser negra e amargar o desemprego, contariou os desejos de sua mãe e foi trabalhar como diarista.

Depois disso, por sete anos passa a ocupar integralmente o cargo de empregada ou cozinheira, e só consegue deixar essas atividades quando ingressa como bolsista na Universidade Católica de Santos, no curso de Licenciatura em História.

Quando me dei conta, estava indo todos os dias, fazendo tudo na casa com o salário de quem era pra ir três vezes na semana. E assim aconteceu em todas as casas em que eu trabalhei. Combinávamos as tarefas, o horário pra entrar, o horário pra sair, o dia do pagamento, mas minhas patroas nunca cumpriam. (...) Foram sete anos convivendo com pessoas que eu não queria conviver. Pessoas que mataram meus sonhos um pouquinho a cada dia, mesmo elas insistindo que eu era “quase” da família. (...) Na minha casa, pelo baixo salário dos meus pais, a gente comprava tudo do mais barato, e já tinha esse hábito, assim fiz. Peguei o leite e fui acabar de preparar o café. Quando esse homem viu a caixa de leite na pia, teve um surto e gritou tanto que eu deixei o saco de pão cair no chão. Ele disse: “Sua neguinha petulante, quem você pensa que é pra comprar essa porcaria pra minha casa? Se no muquifo da sua favela, lá onde você mora, cês tão acostumado tomar esse lixo, leva pra sua casa. Eu não vou tomar isso”. (RARA, 2020)

É mister saber que as trabalhadoras domésticas só tiveram assegurado o direito de formar sindicatos na *Constituição de 1988*. A regulamentação da profissão é ainda mais tardia, data de 2015, com a promulgação da *Lei Complementar nº 150/2015*²², que versa sobre o contrato de trabalho doméstico e suas especificidades.

Antes de continuarmos a cronologia do movimento negro brasileiro, é necessário observar que, com a ascensão do “Estado Novo”²³, houve a proibição a movimentos sociais e

²² A Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015 caracteriza o trabalho doméstico, a carga horária semanal e acréscimo financeiro por tempo excedido, férias remuneradas, 13º salário, intervalos diários para descanso, folga semanal, hora-extra, a obrigatoriedade da seguridade junto à Previdência Social, licença-maternidade, seguro-desemprego e outros direitos até não institucionalizados.

²³ No artigo art. 180 da Constituição Federal de 1937, o presidente Getúlio Vargas determinava o fim dos partidos políticos ou outras associações civis para que se mantivesse “um regime de paz social e de ação política

partidos políticos. Em função disso, a Frente Negra Brasileira, a Associação de Empregadas Domésticas, os grêmios, bem como outras instituições voltadas à população negra foram esvaziadas. As poucas instituições sobreviventes precisaram se readequar para focar apenas na função recreativa.

A segunda fase do Movimento Social Negro discutida por Petrônio Domingues vai do fim da “Era Vargas”, ou segunda República, até o início da Ditadura Militar (1945-1964). Durante esse período as ações das organizações foram marcadas pelo aprofundamento do diálogo entre arte, educação e política, pensadas como ferramentas pedagógicas fundamentais para a libertação do povo negro.

Assim, vamos tecer breves considerações sobre o Teatro Experimental do Negro, pois tanto o seu caráter pedagógico quanto o protagonismo de mulheres negras nessa empreitada o tornam inspiradores. Nesse sentido, esse projeto político é importante porque, como parte ideológica da estrutura racializada e classista, as artes em geral e a dramaturgia em particular eram pensadas por pessoas brancas para atender às expectativas da elite frequentadora do teatro, cinema ou outros ambientes artísticos.

Destarte, não havia interesse em abordar a cultura gestada a partir da participação dos povos originários ou dos afrodiáspóricos. Nessa perspectiva, ao estudar as práticas excludentes no cenário da dramaturgia brasileira, o professor Abdias do Nascimento constatou que era notória a “rejeição do negro como personagem e intérprete, e de sua vida própria, com peripécias específicas no campo sociocultural e religioso, como temática da nossa literatura dramática”. (NASCIMENTO, A.,2004, p.210).

Assim, nas raras ocasiões em que atrizes e atores não brancos apareciam eram encenando personagens caricatos ou estereotipados. Escravos, bêbados, prostitutas, homens violentos, selvagens e mucamas eram as caricaturas usuais. Ainda mais grave era a prática de pintar com tinta preta os rostos dos atores brancos, quando a obra encenada tinha personagens negros. Diante desse cenário desolador, Abdias, junto com amigos e amigas, resolve fundar no

construtiva”. As especificações deste artigo estavam dispostas no Decreto-lei nº 37, de 2 de dezembro de 1937: Art. 1º Ficam dissolvidos, nesta data, todos os partidos políticos. § 1º São considerados partidos políticos, para os efeitos desta Lei, todas as arregimentações partidárias registradas nos extintos Tribunal Superior e Tribunais Regionais da Justiça Eleitoral, assim como as que, embora não registradas em 10 de novembro do corrente ano, já tivessem requerido o seu registro. § 2º São, igualmente, atingidas pela medida constante deste artigo as milícias cívicas e organizações auxiliares dos partidos políticos, sejam quais forem os seus fins e denominações. Art. 2º É vedado o uso de uniformes, estandartes, distintivos e outros símbolos dos partidos políticos e organizações auxiliares compreendidos no art. 1º. Art. 3º Fica proibida, até a promulgação da lei eleitoral, a organização de partidos políticos, seja qual for a forma de que se revista a sua constituição, ainda que de sociedades civis destinadas ostensivamente a outros fins, uma vez se verifique haver na organização o propósito próximo ou remoto de transformá-la em instrumento de propaganda de ideias políticas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-37-2-dezembro-1937-354175-publicaçãooriginal-1-pe.html>.

Rio de Janeiro em 1944 o Teatro Experimental do Negro (TEN), a primeira escola de dramaturgia prioritariamente negra no Brasil.

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. (NASCIMENTO, A., 2004, p.221).

Idealizado como espaço para valorização da cultura, da arte e da História do povo negro, o TEN abrigava em seu corpo de atores mulheres e homens, que sem domínio do código linguístico em uma sociedade racializada trabalhavam como empregadas domésticas, operárias e operários, funcionários públicos, setor de serviços ou aqueles sem profissão definida (NASCIMENTO, A., 2004).

Através da educação e da cultura, os criadores do TEN tentavam sanar o problema do analfabetismo, por isso, além do curso de dramaturgia, ofereciam aulas noturnas de alfabetização para adultos. Pensado como projeto interdisciplinar, além do currículo normativo, eram ofertadas aulas de História da África e da diáspora, e Iniciação à Cultura. Além disso, eram comuns os debates sobre a ausência de políticas públicas para combater o racismo e as condições sociais desiguais intimamente ligadas a ele.

Essa intersecção entre educação e dramaturgia foi tão exitosa que a escola do TEN chegou a ter seiscentos alunas e alunos. (NASCIMENTO, A., 2004). Grupo insubmisso, conseguiu subverter a ordem ao conferir protagonismo às afrodiáspóricas e aos afrodiáspóricos, outrora estepes ou subalternos no palco dos brancos. Realizou dez peças e contemplou dezenas de atores, produtores, escritores, diretores e cenógrafos.

Participaram ativamente desse projeto atrizes e atores como Léa Garcia, Ruth de Souza, Elza Sousa, Mercedes Batista, primeira bailarina negra a atuar no Theatro Municipal do Rio de Janeiro; Augusto Temístocles, o Tião Macalé, Haroldo Costa, Claudiano Zani, Sebastião Bernardes de Souza Prata, o Grande Otelo, dentre muitos outros.

Dentre as ações políticas do TEN, cabe destacar a realização de congressos e as tentativas de modificar a legislação vigente para incluir a população negra nas políticas públicas. Nesse sentido, entre os anos 1945 e 1946, aconteceram as Convenções Nacionais do Negro nas cidades de São Paulo e no Rio de Janeiro, respectivamente (NASCIMENTO, A., 2004). O documento final resultante desses dois encontros trazia uma série de reivindicações para serem apresentadas à Assembleia Constituinte de 1946. Sobre essas demandas, destacamos

a criminalização do racismo e o incentivo à concessão de bolsas de estudo para os afrodescendentes.

Outra ação relevante é a criação do Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo, uma parceria entre o compositor Antônio Candeia Filho e sambistas amigos, dentre os quais podemos citar: Clementina de Jesus, Paulinho da Viola, Elton Medeiros, Nei Lopes e Monarco. Além disso, frequentavam o espaço estivadores, operários, trabalhadores da construção civil, donas de casa, estudantes, jornalistas, crianças etc. Esse espaço foi gestado como projeto político coletivo, que objetivava resgatar a essência do samba sem os apelos mercadológicos; focava, portanto, nos valores de união e resistência atribuídos ao quilombo dos Palmares.

Além disso, abrigava o centro de pesquisa sobre arte negra, mantenedor de um projeto educativo que promovia palestras, exibição de filmes, rodas de conversa e música para aqueles que desejavam se abrigar da repressão e compartilhar da cultura negra. (CUNHA, 2009). Outra ação notável dessa instituição foram as tentativas de suas diretoras em “desmistificar a figura e a “profissão” de mulata, assim como o processo de exploração comercial e de folclorização sofrido pelas escolas de samba tradicionais”. (GONZÁLEZ, 2020, p. 75).

Em 1976, Lélia González deu início ao Curso de Cultura Negra no Brasil, na Escola de Artes Visuais no Parque Lage, que posteriormente se desdobrou em mais dois: danças afro-brasileiras e capoeira. O objetivo destas aulas era “analisar as instituições e os valores culturais negros, assim como sua presença na formação cultural brasileira” (GONZÁLEZ, 1982, p.40).

A partir desses cursos houve a abertura de espaço para que professores, escritores, cineastas, músicos, poetas apresentassem seus trabalhos anualmente durante o mês de novembro, no que ficou conhecido como “Ciclo do Negro – Homenagem a Zumbi”. Desses encontros participavam, além dos alunos e professores da Escola de Artes Visuais, “os irmãos e companheiros do Olorum Baba Min, do IPCN, do CEBA, da SINBA, da Zona Norte, da Zona Sul, e dos subúrbios, das favelas e até mesmo da África”. (GONZÁLEZ, 1982, p.41).

Esses antecedentes históricos são fundamentais para percebermos que as ações que antecederam a formação do Movimento Negro Unificado já mostravam o entendimento da importância de resgatar e valorizar a cultura afrodiaspórica, de desenvolver estratégias coletivas para a conquista da emancipação, e, sobretudo, experienciar práticas educativas que tentassem sanar os muitos anos de exclusão dentro do sistema que ditava obediência e embranquecimento.

Esses núcleos não surgiram a partir de grandes planos; sua formação se dava de forma espontânea na maioria das vezes. Além disso, precisaram se salvaguardar dos agentes da repressão estatal e lidar com ideias conflitantes, pois, como já observamos, a comunidade é

pluriversal, assim como são as subjetividades. De fato, não deixemos de mencionar as diferenças de gênero, classe e sexualidade que constituem a identidade dos indivíduos.

Nesse sentido, a busca da unidade dentro da diversidade, as dúvidas quanto ao caminho a seguir, as alianças com outros movimentos sociais e a participação de aliados são nuances que atravessam o caminho do movimento negro contemporâneo.

Deve o negro assimilar e reproduzir tudo que é eurobranco? Ou só transar o que é afronegro? Ou somar os dois? Ou ter uma visão crítica de ambos? Deve o negro lutar pra vencer na vida através de seu esforço pessoal para, desse modo, provar que é tão capaz quanto o branco? Ou lutar com e pelo conjunto da população negra? Juntamente com não-negros também oprimidos? Ou não? Por um espaço nesta sociedade? Ou pela transformação da mesma? (GONZÁLEZ, 1982, p.19)

Apesar desses dilemas, houve fluxo de contatos entre as organizações do Rio de Janeiro e São Paulo, que juntas, em 1978, depois de denúncias do assassinato de outro trabalhador negro, Robson Silveira da Luz, por policiais, e do impedimento de jovens atletas de frequentarem o Clube de Regatas Tietê em mais um expediente racista, fazem convocação para que as entidades negras e a população se organizassem para protestar:

As discussões se dariam em torno de uma questão fundamental: a criação de um movimento negro de caráter nacional. E foi assim que começaram a ser lançadas as bases do Movimento Negro Unificado Contra Discriminação Racial, O MNU. Sua criação efetiva, que se daria em junho de 78 em São Paulo, resultou de todo um trabalho dos setores mais consequentes das entidades cariocas e paulistas, empenhados numa luta política comum. (GONZÁLEZ, 1982, p. 42).

Lélia González, que participou ativamente desse processo, transcreveu a carta convocatória para o ato público que daria início ao Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR):

(...) Fazemos um convite especial a todas as entidades negras do país, a ampliarem nosso movimento. As entidades negras devem desempenhar o seu papel histórico em defesa da Comunidade Afro-Brasileira; e, lembramos, quem silencia consente. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro, sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra as perseguições constantes da polícia, sem dar uma resposta. **TODOS AO ATO PÚBLICO CONTRA O RACISMO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA A OPRESSÃO POLICIAL PELO FORTALECIMENTO E UNIÃO DAS ENTIDADES AFRO BRASILEIRAS.** (GONZÁLEZ, 1982, p.44).

Da leitura do trecho desse documento depreendemos que a situação de marginalização racial e social naquele momento deveria se sobrepujar ao medo e às diferenças ideológicas. Em 07 de julho de 1978, cerca de duas mil pessoas em sua maioria negras ocuparam as escadarias

do Theatro Municipal de São Paulo, em meio a um clima de compartilhamento de dissabores e esperanças. “Vale dizer que a fundação do MNU não contou com a participação de nenhuma grande personalidade, mas resultou do esforço de uma negrada anônima, dessas novas lideranças forjadas sob o regime ditatorial militar” (GONZÁLEZ, 1982, p. 42).

Durante esse evento, os participantes receberam uma cópia da Carta Aberta à População brasileira, texto que reiterava a importância de dismantelar as estruturas racistas que combinadas com os efeitos do capitalismo e do colonialismo eram responsáveis por gerar precárias condições socioeconômicas como desemprego, crise de moradia, educação e saúde deficitárias e os crimes raciais.

É necessário buscar formas de organização. É preciso garantir que este movimento seja forte instrumento de luta permanente da comunidade, onde todos participem de verdade, definindo os caminhos do movimento. Por isso chamamos todos a engrossarem o MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL. (GONZÁLEZ, 1982, p. 49).

A partir desse encontro foi estabelecida a necessidade de dialogar com entidades de outros estados, definir a agenda reivindicatória, o Estatuto e as estratégias a serem adotadas. Houve, ainda, a adição “do significante negro ao nome do movimento” (GONZÁLEZ, 1982, p. 51), que passou então a se chamar Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUDCR). Ainda em 1978 ficou decidido que 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, seria o marco anual de luta, o Dia Nacional da Consciência Negra.

Nesse sentido, havia o desejo de "aglutinar todos os grupos negros que lutavam por um país com equidade, na distribuição dos direitos sociais, livre da discriminação racial. Desenvolveu-se, assim, a proposta de unificar a luta de todos os grupos antirracistas do país" (AMORIM, 2011, p.108), a exemplo da Frente Negra Pernambucana e do Centro de Cultura Afro-brasileiro, ambos de Pernambuco; da imprensa negra que reaparecera à época com vários jornais²⁴ (AMORIM, 2011).

Ademais, não poderíamos deixar de mencionar o empenho das mulheres na criação e desenvolvimento do movimento, pois elas foram incansáveis na articulação da agenda comum e na produção de conteúdos sobre as especificidades que atravessavam a experiência histórica das afrodiásporas:

Também nós, mulheres negras, além de denunciar a ideologia do branqueamento do homem negro, em termos de casamento, discutimos os problemas relativos à educação de nossas crianças, controle da natalidade, assim como nossa participação no processo

²⁴ Destacam-se os jornais: SINBA (1977), Africus (1982), Nzinga (1986), no Rio de Janeiro; O Saci (1978), Abertura (1978), em São Paulo; Nagô, em Salvador (1981); Tição (1977), no Rio Grande do Sul (DOMINGUES, 2007, *apud* AMORIM, 2011, p.107).

de libertação do povo negro e na luta contra o racismo. Analisamos também a situação da mulher negra enquanto empregada doméstica no quadro da reprodução do racismo (inclusive por parte de muitas militantes brancas do movimento de mulheres).

Além disso, com as experiências dos núcleos femininos como o Aqualtune (1979), Luísa Mahín (1980), Grupo Mulheres Negras do Rio de Janeiro (1982), já se assentavam as bases para o movimento das mulheres negras. Ainda em 1982, o MNU se aproxima da central das favelas, o FAVELÃO, e resolve firmar parcerias para concorrer aos pleitos eleitorais. A partir dessa ideia, Benedita da Silva, Jurema Batista e Lélia González alinham as ideias para as campanhas e juntas concorrem a vagas no parlamento pelo Partido dos Trabalhadores PT.

Apesar do resultado desfavorável, a experiência foi bastante proveitosa por ter conseguido delinear o ponto de convergência entre “(...) a profunda consciência dos problemas e das necessidades concretas da comunidade” de Benedita e Jurema e “(...) a consciência da discriminação racial e sexual enquanto articulação da exploração” de Lélia. Essas lideranças femininas acordaram que teriam em comum em seus programas o combate à violência policial. (GONZÁLEZ, 2020, p. 138).

O diálogo entre as duas organizações se intensificou, especialmente entre as participantes femininas, culminando na fundação em 1983 do grupo Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras, que funcionava na sede da Associação de Moradores do Morro dos Cabritos. Esse coletivo conseguiu começar a dar visibilidade a causa antirracista nos encontros dos movimentos feministas que aconteciam naquele momento, bem como formalizar propostas de políticas que atentassem às necessidades da população periférica.

Vale salientar que nessa fase o Movimento Negro Unificado atuava em várias frentes, isto é, além de dialogar com as associações de moradores, participava do Movimento pela Anistia, das manifestações em favor da Amazônia, dos encontros nacionais e internacionais de mulheres, na defesa dos trabalhadores e da população carcerária etc. Essa rede de comunicação com outros movimentos sociais foi importante para fortalecer e demarcar as particularidades dessa organização.

Dessa feita, em 1982, depois de muitos embates e negociações, foi lançado o plano de ação do MNU, que segundo Domingues (2007) objetivava o desmantelamento da matriz de opressão e, o mais importante, já refletia sobre a importância da inserção da História da África e da diáspora nos currículos escolares:

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador;

organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Destaca-se o combate feito pelo MNU à narrativa referente à “democracia racial”, “crença de que o racismo inexistente em nosso país graças ao processo de miscigenação” (GONZÁLEZ, 2020, p. 59). A propagação desse mito é o sustentáculo para a ideologia do branqueamento, que, por sua vez, apregoa a superioridade cultural e racial branca em detrimento da marginalização de outros grupos.

Amplamente divulgado pelos aparelhos ideológicos como escola, meios de comunicação e igrejas, os valores supremacistas brancos acabam por incutir nas pessoas negras o sentimento de inferioridade e, ao mesmo tempo, escamoteia o racismo estrutural, fazendo até a esquerda progressista acreditar que as latentes desigualdades seriam explicadas apenas pelo critério social. Daí a assertiva de Lélia González de que em suas análises o MNU “combina problemas de raça e classe como foco de sua preocupação”. (GONZÁLEZ, 2020, p. 147).

É mister saber que, além da prática política, havia o incentivo à divulgação e à discussão dos textos relacionadas às questões raciais de intelectuais como Abdias do Nascimento, Lélia González, Beatriz Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Hamilton Cardoso, Neusa Santos, e de autores internacionais como Cheikh Anta Diop, Frantz Fanon e muitos outros, que apresentavam a contranarrativa de África e da diáspora.

Naturalmente, essa ligação com a África torna-se fundamental para o MNU, sobretudo na década de 1980, quando os aspectos de ressignificação identitária são popularizados. A exemplo disso temos a nomenclatura “*Afro*”, que posteriormente tornou-se uma palavra adjetiva (inserida através de acréscimos prefixais), cujo uso está relacionado às práticas e movimentos que envolvem temáticas negras.

Dessa forma, a memória africana é fulcral para potencializar as lutas do Movimento Negro Unificado aqui no Brasil (SILVA, 2007). Outra influência marcante continua sendo o Movimento Negro norte-americano. Para além das referências de caráter estético-cultural, vindas do movimento “*Black is Beautiful*”, oriundo da África do Sul, as músicas e as estratégias políticas usadas nos Estados Unidos aparecem de forma latente durante os anos de 1990.

A crença em uma memória da cultura africana guardada no inconsciente que poderia ser resgatada só faz sentido ao falarmos em negritude ou africanidade. Algo, por assim dizer, peculiar e inerente aos negros, portanto naturalizado no nível do discurso e que os diferencia dos demais ou dos “outros”. (SILVA, 2007, p. 102).

Nessa perspectiva, apesar das diferenças entre as estruturas racistas dos países e até dos continentes, buscavam-se pontos de convergência como a exclusão sistemática, a violência estatal e a necessidade da valorização dos sujeitos históricos e da ancestralidade. Segundo Silva (2010, p.12-13), “o estreitamento dos laços entre os vários Movimentos (...) com o Movimento Negro norte-americano foi, sem dúvida, um importante passo para a definição conceitual das bases unificadoras das lutas contra o racismo no mundo ocidental.

Nesse ínterim, os preparativos para a Assembleia Nacional Constituinte alavancaram as discussões sobre a aproximação inerente entre cidadania e identidade, pois “não nascemos negros, nos tornamos negros. É uma conquista tornar-se negro” (GONZÁLEZ, 2020, p. 308). Como sabemos, ao longo da História, o controle político esteve nas mãos da supremacia branca, de modo que as hierarquias sociais estavam bem demarcadas em função da raça/cor, por isso, os não brancos são aliados dos processos de escolha, dos direitos sociais, da saúde, da educação e despojados até do senso de humanidade.

Nesse vicioso processo excludente, a cidadania pensada por brancos objetiva favorecer seu grupo ou aqueles que aceitassem embranquecer, isto é, adotar os valores culturais brancos. Daí a importância de pensar as duas categorias como interdependentes.

Temos necessidade de refletir sobre a questão da cidadania do negro brasileiro porque essa cidadania só se dá para aqueles neguinhos que são pinçados para o modelo da democracia racial, se dá à custa da negação de si mesmo, da negação da própria identidade. (GONZÁLEZ, 2020, p. 319)

Movidos pela vontade política e esperança da conquista da cidadania plena, o MNU e outros movimentos negros realizam em 1986 a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”. Durante esse evento, os participantes elencaram as prioridades da comunidade que seriam apresentadas em 1987, durante o transcurso da constituinte. Figuravam entre as reivindicações: a remuneração do trabalho da população encarcerada, a criminalização do racismo, a inclusão da História Africana e Afro-brasileira nos currículos, o combate à violência policial, a construção de programas obstétricos que respeitassem o corpo e as escolhas das mulheres negras e medidas compensatórias ao processo de exclusão.

A inserção do negro no mercado de trabalho, na política, na universidade e na educação básica, as reivindicações pelos direitos à saúde, a não violência, e pela igualdade social, passaram a ser reivindicadas na perspectiva do povo negro e, por isso, foram politicamente vinculadas à superação do racismo. (GOMES, 2017, p. 105-106)

Essas demandas foram apresentadas à “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”. Apesar do empenho dos deputados da bancada negra composta por Paulo Paim (PT/RS), Edmilson Valentim (PCdoB/RJ), Carlos Alberto Caó (PDT/RJ) e Benedita da Silva (PT/RJ), bem como dos discursos das professoras Lélia González e Helena Theodoro, que juntas expuseram os meandros do racismo brasileiro, a violência simbólica, bem como reforçaram a necessidade de ter assegurada a cidadania e igualdade de direitos para os afrodescendentes, as petições de parte significativa dos grupos minoritários foram preteridas em nome dos princípios da igualdade universal.

No entanto, a discussão dessas problemáticas antes tidas como tabus nos meios institucionais foram iniciadas e o racismo no texto final da Constituição Federal do Brasil de 1988 não só foi criminalizado, como considerado delito grave de caráter inafiançável e imprescritível. Ademais, o respeito à diversidade racial, religiosa e cultural de afrodescendentes e indígenas, bem como a garantia do direito ao usufruto da terra aos povos tradicionais e quilombolas, figuram no texto constitucional.

Nesse sentido, concordamos com Nilma Lino Gomes ao afirmar que:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (GOMES, 2017, p. 33)

Com a chegada dos anos 1990, o Movimento Negro Unificado procurou estabelecer diálogos com as esferas do poder público no sentido de denunciar as lacunas nas políticas públicas que garantissem o acesso à educação, à segurança pública, à moradia e a empregos dignos.

A comunidade negra organizada começa a perceber, cada vez mais, que para ser considerado um cidadão de direitos o negro deveria reivindicar o reconhecimento e sua história e sua cultura. Isso significa a articulação entre uma demanda social mais ampla e a especificidade étnico-racial. A inserção do negro no mercado de trabalho, na política, na universidade e na educação básica, as reivindicações pelos direitos à saúde, a não violência, e pela igualdade social, passaram a ser reivindicadas na perspectiva do povo negro e, por isso, foram politicamente vinculadas à superação do racismo. (GOMES, 2017, p. 105- 106).

No ano de 1995, Fernando Henrique Cardoso assume a presidência da República; fato que coincidiu com o ano do tricentenário do falecimento de Zumbi dos Palmares. Para marcar a data e levar tanto o poder público quanto a sociedade a refletir sobre a continuidade das estruturas racializadas e da marginalização social, o MNU articulou, junto a outros movimentos

antirracistas brasileiros, políticos, artistas e apoiadores, a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo pela Igualdade e a Vida*.

A intelectual Luíza Bairros foi uma das vozes presentes, e sua fala sintetiza a importância desse momento.

Estamos apostando hoje na possibilidade de disputar não mais um espaço dentro de outros projetos para as nossas questões, que são tidas como menores. Mas nós estamos apostando na possibilidade de que, através de nossas questões, nós consigamos efetivamente tocar, e tocar muito fundo, nas questões que dizem respeito à sociedade como um todo. (BAIROS, 1996, apud. PINTO e FREITAS, 2017, p.249).

Esse ato levou às ruas de Brasília cerca de vinte mil pessoas, fazendo com que este seja “o fato político mais importante do movimento negro contemporâneo.” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 345). Nesse evento, a comitiva recebida no Palácio do Planalto entregou ao presidente as reivindicações sobre direitos historicamente negados aos afrodiáspóricos, inclusive a falta de demarcação dos territórios quilombolas e a urgência da implementação de políticas públicas reparativas.

Pressionado, FHC admite que de fato havia problemas sociais acentuados em virtude da raça e institui o Grupo de Trabalho para a Valorização da População Negra (GTI), sob a chefia da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH). A conquista desse órgão é simbólica, pois, apesar da postura conservadora do presidente e das tentativas de reafirmar a democracia racial, o fato é que pela primeira vez o governo brasileiro passa a debater diretamente com membros do movimento negro as questões raciais, tornando-as pauta dentro das discussões de políticas públicas. (SANTOS, 2005).

No ano 2000, a SNDH cria o Comitê Nacional de preparação para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata das Nações Unidas, a ser realizada em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Nesse contexto, os debates iniciados nos anos anteriores sobre identidade negra estavam mais internacionalizados, sendo então essa identidade concebida como transnacional ou como já denunciado por Beatriz Nascimento transatlântica.

Por meio de seminários e reuniões, o comitê e os representantes dos movimentos negros produziram relatórios sobre as condições de vida da população negra e das configurações das relações sociais racializadas. (SANTOS, 2005). Com escrita conduzida por Edna Roland, militante ativa do MNU, que posteriormente foi escolhida como Presidente e Relatora-Geral da Conferência da ONU, o documento foi apresentado na Conferência Regional das Américas, que aconteceu entre os dias 25 a 27 de outubro, em Santiago do Chile, ainda no ano 2000.

Essa primeira experiência serviu como preparo para a participação dos movimentos negros brasileiros na Conferência Mundial de Durban. Nesse processo de preparação, destacou-se a participação das mulheres negras, que já vinham assumindo posturas assertivas nas discussões em prol da implantação das ações afirmativas, no combate ao racismo e ao machismo estruturais.

Dessa feita, o acúmulo de capital político das Organizações não Governamentais (ONGs) de mulheres negras, como *Geledés*²⁵, *Criola*²⁶, *CFEMEA*²⁷, *Articulação Brasileira de Mulheres*²⁸ e a *Casa de Cultura da Mulher Negra*²⁹ (CCMN) e *Fala Preta*³⁰, que desde os preparativos da *IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Desenvolvimento e Paz da ONU*, realizada em Beijing (China), no ano de 1995, vinham atuando em conjunto na defesa das pautas antirracistas e feministas, foram primordiais para o êxito deste evento (SANTOS, 2005).

²⁵ Geledés é o Instituto da Mulher Negra. Foi criado em 30 de abril de 1988 tendo como fundadoras as integrantes Solimar Carneiro, Edna Roland, Sueli Carneiro, Ana Lucia Xavier Teixeira e Maria Lucia da Silva. A sua missão institucional é “a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral.” A ONG recebeu esse nome em referência ancestral às mulheres yorubás que reuniam-se em sociedades secretas religiosas denominadas de geledé. Com mais de trinta anos de história como organização de mulheres negras, o Geledés é uma importante ferramenta de disputa de narrativa que atua nas áreas da educação antirracista e antissexista, bem como traz pautas como saúde da população negra e discussões político-econômicas. Além disso, incentiva a cultura, divulga intelectuais negros e, sobretudo, denuncia o epistemicídio e o genocídio da população negra.

²⁶ A ONG CRIOLA é uma organização da sociedade civil fundada em 1992 e conduzida por mulheres negras. Sua missão é: “instrumentalizar as mulheres negras – jovens e adultas, cis e trans – para o enfrentamento ao racismo, sexismo, lesbofobia e transfobia. E ainda para atuar nos espaços públicos, na defesa e ampliação dos seus direitos, da democracia, da justiça e pelo Bem Viver.” Fonte: <https://criola.org.br/onepage/quem-somos/>

²⁷ O CFEMEA - organização não governamental feminista e antirracista, de caráter público e sem fins lucrativos - foi fundada em Brasília, em julho de 1989, por um grupo de mulheres feministas, que assumiram a luta pela regulamentação de novos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. Para o desenvolvimento do seu trabalho, o Centro adotou, ao longo dos últimos 25 anos, algumas estratégias que envolvem: sensibilização e conscientização; articulação e mobilização; advocacy (promoção e defesa de ideias); comunicação política; acompanhamento e controle social. Desenvolve, ainda, a difusão das plataformas feministas na mídia e em seus veículos próprios de comunicação, e produz textos para reflexão e expansão do debate feminista. Fonte: <https://www.cfemea.org.br/index.php/cfemea/nossa-historia>

²⁸ A Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) é um movimento feminista, antirracista, anticapitalista, antipatriarcal e não partidário. Lutamos pela democratização radical do Estado brasileiro e da vida social. Estamos organizadas em diferentes estados do Brasil em redes, fóruns, articulações e coletivos de mulheres e atuamos a partir de Coletivas de Luta e com o apoio de uma Coordenação Nacional. Fonte: <https://ambfeminista.org.br/quem-somos/>

²⁹ A Casa de Cultura da Mulher Negra foi inaugurada em 30 de junho de 1990, na cidade de Santos, São Paulo. Essa instituição oferece assistência jurídica e atendimento psicológico a mulheres e crianças que sofreram violência doméstica e sexual. Nos casos de episódios de racismo o público rotineiro é ampliado e são atendidos também homens negros. Além da assistência jurídica e psicológica a CCMN oferece atividades culturais para crianças e adultos como o coral de crianças negras Omó Oyá e o Grupo de Dança Afro Ajaína e a revista Eparrei, todas idealizadas pela diretora da instituição Alzira Rufino, referência em atuação no Movimento Negro e no Movimento das Mulheres Negras, enfermeira, escritora e editora da revista Eparrei.

³⁰ Fala Preta! Fundada em abril de 1997, a missão da Fala Preta! é promover o desenvolvimento humano sustentável buscando a eliminação de todas as formas de discriminação e violência, especialmente a discriminação étnico-racial e de gênero, com base nos princípios éticos da igualdade, equidade e justiça, na promoção da qualidade de vida e no respeito aos direitos humanos e reprodutivos.

Na conferência de Durban, movimentos sociais e governantes de diversos países reuniram-se para discutir questões que envolviam a intolerância, a xenofobia e o racismo. A representação dos países do sul global como os da América Latina, Índia, países africanos e árabes demonstrava a um só tempo a potência de suas análises ainda marginalizadas e as atrocidades cometidas nesses territórios em nome do capitalismo, da religião ou de valores imperialistas.

Nesta perspectiva, durante esse evento foram redefinidas as estratégias compensatórias e de combate aos mecanismos simbólicos e materiais das desigualdades, como explicitado no trecho da Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001, p. 10):

32. Reconhecemos o valor e a diversidade da herança cultural dos africanos e afrodescendentes e afirmamos a importância e a necessidade de que seja assegurada sua total integração à vida social, econômica e política, visando a facilitar sua plena participação em todos os níveis dos processos de tomada de decisão; 33. Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, reconheçam a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e a reconhecerem a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades sócio-econômicas que os afeta.

A visibilidade internacional das pautas raciais brasileiras defendidas nas reivindicações e propostas das conferencistas e dos conferencistas, além de influenciar na construção da agenda internacional, repercute na cena nacional, ao passo que o governo brasileiro, ao aceitar participar do Plano de Ação de Durban, “reconheceu internacionalmente a existência do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação” (GOMES, 2017, p. 34).

No contexto Pós-Durban, se intensificaram os debates sobre a adoção de políticas afirmativas, no intuito de oficializar de maneira concreta a população afrodiáspórica como sujeitos históricos e políticos de direitos. Ao mesmo tempo, o Estado brasileiro entende a necessidade de implementar as demandas dos movimentos negros que há décadas lutam por medidas compensatórias, ainda que mínimas, para os muitos séculos de alijamento sistemático a que o povo negro foi submetido.

Dessa feita, a longa luta em busca da equidade e justiça reparativa, empreendida pelos negros desde as primeiras décadas do século XX, só começa a se transformar em políticas públicas, efetivas especialmente em termos de mudanças no campo educacional, a partir de

2003. São exemplos dessas ações afirmativas: a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/2003); a promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país.

Além disso, foi feita a instituição, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Outra medida importante foi o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2010 pelo Congresso Nacional, depois de mais de uma década de tentativas.

E ainda, a promulgação da Lei 12.711/2012, mais conhecida como lei de cotas. Este dispositivo garante que no mínimo 50% das vagas em cursos de graduação, de instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, estejam reservadas para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. Estas vagas serão preenchidas por pretos, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência.

Sobre essas ações afirmativas, diz a professora Nilma Lino Gomes, que luta incansavelmente para a concretização desses dispositivos legais:

Nunca a universidade, os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação, produziram, debateram e aprenderam tanto sobre as desigualdades raciais como no atual momento da luta pelas ações afirmativas. Tais ações afirmativas tocam, de maneira nuclear, na cultura política e nas relações de poder. (GOMES, 2017, p. 114).

Apesar das contestações dos setores reacionários, através da efetivação dessas políticas públicas, percebem-se transformações significativas na luta contra os mecanismos racistas, pois, “ao colocarem jovens negros lado a lado com os da classe média e da elite branca, entra em curso um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil. São também uma forma de garantia de direitos. Nisso reside seu potencial emancipatório” (GOMES, 2017, p. 116).

4 QUANTAS PERGUNTAS ME FAÇO: AS MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA ENSINADA

Em sendo mulher negra, percorrer as páginas deste livro é ter a alma devastada e dilacerada pela dor, pela memória de infundáveis humilhações, suplícios e punições por carregar simultaneamente uma cor de pele e um sexo considerados a marca do pecado original, raiz de todos os males e dores dos homens. Somos testemunhas, sobreviventes dessa história em que uma raça e um sexo condenados compõem uma unidade que aprisiona o corpo feminino negro deslocando-o para o domínio do não-ser. Antítese do ser hegemônico, os homens brancos; antítese do ideal feminino, as mulheres brancas. (CARNEIRO, 2006, p.7)

No Brasil, país que protagonizou o episódio escravocrata mais extenso e com o maior número de viventes expatriados da História, os rastros nefastos desse processo estão profundamente arraigados no nosso imaginário e em nossas práticas sociais hierarquizantes. Os meandros dessas construções ideológicas devem ser pensados a partir do estudo do modelo colonial aqui seguido, que impôs neste território a matriz de referência europeia, que concebia como sujeito de direitos o elemento masculino, branco e cristão.

Nesse sentido, é mister saber que a normatividade colonialista, ainda tão pujante entre os setores dominantes brasileiros, assentou suas bases na teoria do racismo científico e no patriarcado:

O colonialismo europeu, nos termos com que hoje o definimos, configura-se no decorrer da segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período, o racismo se constituía como a “ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação. (GONZÁLEZ, 2020, p. 169)

Em contrapartida, os grupos dissonantes desse padrão civilizatório, os lidos como *Outros*, como as mulheres, povos indígenas, a população afrodiáspórica, as pessoas com deficiência, dissidentes de gênero, eram marginalizados, silenciados, reprimidos e até eliminados. “O padrão global moderno impôs estas alegorias humanas de Outros, diferenciadas na aparência, em que preconceitos de cor, geração e capacidade física aperfeiçoam opressões antinegros e antimulheres” (AKOTIRENE, p. 23).

Assim, nesse território de dominação masculina, as mulheres negras em particular são sub-representadas, excluídas das narrativas históricas e da política institucional. Quando mencionadas é prática contumaz serem associadas aos contextos escravocratas, objetificadas e desumanizadas, como nos diz Sônia Maria Giacomini.

Inseridos nesse contexto estão as mulheres negras escravas, que sem dúvida estavam colocadas em um nível social inferior, tanto por ser mulher, como por ser negra e,

também escrava. Ser mulher, e ser escrava dentro de uma sociedade extremamente preconceituosa, opressora e sexista, é reunir todos os elementos favoráveis à exploração, tanto econômica quanto sexual, e também ser o alvo de humilhações da sociedade nos seus diferentes segmentos. (GIACOMINI, 1988, p.26).

Sabemos que o fim do período escravocrata não foi acompanhado por um projeto de sociedade que incluísse ou concebesse as negras e negros e como cidadãs e cidadãos. Como resultante disso, a tradição de hierarquizar pessoas por cor, gênero e classe não cessou com o fim da colonização ou da escravatura, e infelizmente está bem consolidada, sob bases racistas, colonialistas, machistas e capitalistas que se manifestam em práticas excludentes na política institucional, na cultura, na educação e nas profundas desigualdades sociais.

Essa temática foi estudada por Lélia González na obra *Lugar de Negro* (1982), escrita por em parceria com Carlos Hasenbalg. Para ela, a estrutura racista persiste impávida no Brasil, definindo silenciosamente os lugares sociais ocupados por negros e brancos. Graças às distorcidas noções autoritárias heteropatriarcais, os sobreviventes ao cativo e seus descendentes continuaram a ser alijados das necessidades fundamentais à sobrevivência e ao desenvolvimento humano.

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (GONZÁLEZ, 1982, p. 13).

Na mesma linha de pensamento, apontava que o grupo detentor do controle econômico costuma impor seus padrões de representação na religião, na cultura, nas políticas públicas como saúde, educação e segurança:

Hierárquica do ponto de vista das relações de classe; hierárquica do ponto de vista das relações sexuais, porque sabemos o papel da mulher dentro desta sociedade, fundamentalmente da mulher negra; e hierárquica do ponto de vista social. Porque se no vértice superior desta sociedade, que detém o poder econômico, político e social, de comunicação, educação e cultural, neste vértice superior se encontra o homem branco ocidental, no seu vértice inferior vamos encontrar, de um lado, o índio, e do outro lado o negro. (GONZÁLEZ, 2020, p. 327).

Para modificar as estruturas excludentes, há que se construir projetos emancipatórios e inclusivos. Com esse intuito enfatizamos a potencialidade da educação escolar em geral e da disciplina de História em particular como ferramentas políticas de enfrentamento ao machismo,

ao racismo, ao capitalismo e a outras formas de hierarquização e exclusão social. Nessa perspectiva, a professora Azoilda Loretto da Trindade traz uma importante contribuição para o debate sobre educação libertária:

O fazer pedagógico carece de uma nova orientação que permita a estudantes de todas as etnias, gêneros e grupos sociais usufruir das mesmas oportunidades, em igualdade de condições, visando à cidadania plena. Passemos a uma elaboração possível desse trabalho em sala de aula, respeitando a nossa africanidade. (TRINDADE, 2006, p.97).

Nessa senda, a escola precisa atentar para a importância de abordar as narrativas contra-hegemônicas, de apresentar a pluriversalidade da história e da cultura africana e afrodiáspórica. Além disso, nos cabe compreender que os estudantes são sujeitos históricos, portanto, detentores de experiências prévias sobre os marcadores: de raça, de classe, de gênero, de violência, de desigualdades sociais, de afetividade, de religiosidade etc.

Portanto, concordamos com Selva Guimarães Fonseca e Marcos Antônio da Silva (2010, p.24) ao afirmarem que “ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos”. Nesse sentido, o ambiente escolar é território de intercruzamento de avenidas identitárias, e nesse cenário desafiador sempre haverá disputa de narrativas, contradições, diversas corporeidades, epistemes desobedientes, ausências, emergências e vozes insubmissas.

Enquanto professores de História, é fundamental promovermos espaços de acolhimento às diferenças, formas de acesso aos saberes históricos insurgentes, bem como incentivar reflexões, e, por conseguinte, o desenvolvimento de ações sobre as estruturas patriarcais, imperialistas, capitalistas e supremacistas brancas. A finalidade é então ensinar a transgredir. Paradigma consolidado pela professora bell hooks, sua adoção requer que o ensino de História seja radicalmente democrático.

Em síntese, as ações educativas transgressoras dizem respeito ao enfrentamento do sistema de opressões combinadas, a desconstrução de hierarquias de saberes e de relacionamentos interpessoais, para que assim consigamos criar experiências de respeito, justiça, afeto e bem estar. Dessa feita, partindo da premissa de que a aprendizagem se constrói através da partilha de experiências entre docentes e discentes, a autora nos apresenta a teoria da “Pedagogia Engajada”, que “tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total realização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente” (hooks, 2020, p. 33).

Nesse contexto, há que se reposicionar as hierarquias tradicionais dos processos educativos e “fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam que a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da educação transformadora” (hooks, 2013, p. 28). Além disso, a pedagogia engajada é amorosa e acredita que o acolhimento, o respeito e a escuta são indispensáveis para produzir novas formas de resistência. Nessa perspectiva, é uma experiência formativa libertária ao passo que:

(...) não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (HOOKS, 2013, p. 35).

Outrossim, bell hooks considera o espaço-tempo das aulas oportunidades para desenvolver estratégias de enfrentamento à educação reprodutivista e de fomentar a insurgência contra o sistema mantenedor das desigualdades.

(...) A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade. (HOOKS, 2013, p. 273)

Essa episteme e prática insubmissa é o resultado da articulação da sua experiência enquanto estudante, mulher e professora negra em uma sociedade racista e segregacionista, bem como de seu profícuo diálogo com Paulo Freire e sua educação como prática de liberdade:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p.23).

Destarte, a concepção de educação histórica aqui delineada, além de pensada como prática de liberdade, é ainda devedora da epistemologia feminista negra ao passo que ela se propõe a dismantlar a matriz de pensamento hegemônico, demarcar a humanidade e a agência do povo negro em geral e das mulheres negras em particular.

Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual, logo é pensar projetos, novos marcos civilizatórios para que pensemos em um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual

de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm pensando em resistências e reexistências. (RIBEIRO, D., 2017, p. 9)

Ademais, o feminismo negro inclui em seus projetos coletivos os corpos abjetos dentro da lógica do sistema de opressões combinadas inscritas na discriminação de gênero, raça, classe, etariedade e orientação do desejo.

(...) 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 e transexuais (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. (AKOTIRENE, 2018, p. 16)

Assim, longe de ser um empecilho intransponível, essa multiplicidade de vozes que emergem nas aulas de História, materializadas em diferentes corporeidades e pontos de vista, oportunizam ao grupo conhecer e respeitar outras experiências. “Visto isto, não poderemos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nestes grupos, vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo” (AKOTIRENE, 2018, p. 16).

Acima de tudo, possibilitam o conhecimento acerca da historicidade dos nossos ancestrais, que, por sua vez, pode nos ajudar a libertar nossas mentes das concepções capitalistas, machistas e racistas, para aprendermos a gestar atitudes respeitadas para conosco, com o outro e com o mundo. Outrossim, concordamos com Ronilda Ribeiro ao afirmar que:

O contato com a Ética e a Estética africanas necessariamente induzem sentimentos de orgulho de pertença étnica e racial nos afrodescendentes e nos brasileiros em geral. Resgatar a importância da mão e da voz africanas na construção física e simbólica desta terra brasileira é tarefa inadiável, à qual somos chamados hoje, como nunca antes. Lembrando o que foi ensinado por nossos ancestrais africanos: na grande rede de participação que caracteriza o universo estamos todos indelevelmente ligados. (RIBEIRO, R., 1998, p. 65).

Dessa feita, a educação histórica traz no seu bojo a força do encantamento, que nesse caso em particular é a possibilidade de criar outros mundos tal qual nos explica o filósofo Eduardo Oliveira:

O Olhar encantado re-cria o mundo. É uma matriz de diversidade dos mundos. Ele não inventa uma ficção. Ele constrói mundos. É que cada olhar constrói seu mundo. Mas isso não é aleatório. Isso não se dá no nada. Dá-se no interior da forma cultural. O encantamento é uma atitude diante do mundo. É uma das formas culturais, e talvez uma das mais importantes, dos descendentes de africanos e indígenas. O encantamento é uma atitude frente à vida. (OLIVEIRA, 2006, p. 162).

Encarar a vida com encantamento está em comunhão com a assertiva de bell hooks quando nos fala sobre a importância de abrimos a mente e o coração para celebrar a educação “que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas”. (HOOKS, 2013, p. 273). Afinal de contas, almejamos deslocar as mulheres negras das margens discursivas e colocá-las no centro das narrativas históricas escolares.

Após esse breve preâmbulo, nos dedicaremos a refletir sobre a importância das aulas de História no processo de autodefinição das meninas negras, por isso é importante realizarmos uma breve retrospectiva sobre o desenvolvimento dessa disciplina. Desde os primórdios, a História escolar foi pensada como instrumento de propagação do projeto de nação. Assim, é necessário atentarmos ao sustentáculo ideológico do Estado brasileiro: autoritarismo, negação de conflitos raciais, segregação institucionalizada dos grupos subalternos, epistemicídio³¹ e necropolítica.

De acordo com a professora Kátia Abud (2017), a História como disciplina escolar surge formalmente no período imperial, quando da fundação do Colégio Pedro II, que objetivava preparar os infantes da nobreza para comandar o país. No mesmo período, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que, por sua vez, tinha por finalidade disseminar os valores supremacistas brancos do Estado Nacional em ascensão.

Nesse sentido, os pesquisadores do IHGB se dedicavam a estudar a genealogia e a exaltar os feitos dos heróis brancos, responsáveis por civilizar e modernizar este território. Ao mesmo tempo, os intelectuais associados ao instituto acumulavam a função de professores do Colégio Pedro II, e durante suas aulas apresentavam aos estudantes episódios da História europeia e a síntese dos seus estudos. A partir dessa experiência, foi instituído o currículo nacional da disciplina que “privilegiava a organização cronológica linear, por meio de fatos, marcos da história europeia integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira, sob o signo da ideologia do progresso. (FONSECA e SILVA, 2010, p. 18).

³¹ Epistemicídio é uma ferramenta de dominação colonial que simbolicamente significa eliminar o conhecimento histórico dos povos dominados. Boaventura de Sousa Santos (1995), aponta que junto com o genocídio, o epistemicídio norteou o processo colonizador, posto que deslegitimava a intelectualidade, a cultura, a tecnologia dos negros e indígenas e difundia o conhecimento europeu como superior e universal. Segundo Santos: “O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).” (1995, p. 328).

Se a educação era pensada para corroborar o poderio das elites, não é surpreendente que a população negra e pobre tivesse dificuldade em frequentar e se manter na escola; na verdade, pretas e pretos letrados representavam exceções. Vigorava nessa época a legislação que interditava o acesso à educação: “(...) são proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2º - os escravos e pretos ainda que livres ou libertos” (GOMES, 2001 p. 4).

Com a abolição da escravatura, milhares de corpos abjetos foram defenestrados das senzalas e plantados nas ruas ou nas favelas. Regurgitados pela pátria mãe, sem cidadania, sem compensação financeira, moradia, saúde ou educação. Outrossim, o advento da República reforçou o despótico projeto de nação, e este continuou seu curso de exclusões, ao passo que não houve a preocupação em realizar significativas mudanças estruturais. Assim, a maior parte da população continuou alijada do poder decisório e econômico.

Enquanto isso, os dispositivos racializados tornaram-se mais sofisticados, a fim de reafirmar o que para os brancos tornara-se natural: aos negros cabia o lugar da servidão e da subserviência. “Continuamos marginalizados na sociedade brasileira que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, à marginalidade, negando-nos o direito à educação, à saúde e à moradia decente”. (GONZÁLEZ, 2020, p.399-400).

Para compreendermos os meandros desse processo, é interessante atentarmos para a sofisticação da violência simbólica³² perpetrada contra os afrodescendentes. Silenciosa e eficaz, ela alia discursos supremacistas e práticas segregacionistas para justificar a manutenção das desigualdades e hierarquias sociais. Dessa feita, os intelectuais que arquitetaram o projeto de nação se ancoravam em teorias higienistas e eugenistas, para reiteradamente associarem as imagens das pessoas negras à sujeira, à indolência, ao banditismo e à degeneração.

Em contrapartida, as virtudes, a inteligência, a beleza, a limpeza, a honestidade eram associadas à brancura. Nessa seara de argumentos falaciosos, culpabilizavam todos aqueles não

³² A violência simbólica é aquela não coercitiva, responsável por práticas sutis de dominação e exclusão social. A sua eficácia se dá por acontecer através da naturalização dos esquemas de organização social, da adoção de crenças e valores do grupo dominante, bem como pela constância na propagação dos discursos que mantêm a ordem pré-estabelecida. Segundo Pierre Bourdieu: A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/ baixo, masculino/ feminino, branco/ negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim, naturalizadas, de que seu ser social é produto. (Bourdieu, 1999, p. 47). No caso das pessoas negras, o discurso científico é pensado para naturalizar a discriminação racial. Assim, as estruturas sociais racializadas de forma constante associam a cor da pele a inferioridade biológica, a pobreza, a perversão sexual e ao banditismo.

enquadrados no ideário de raça, classe e corporeidade por atravancar o progresso do país. Então, para resolver o “problema do negro”, a miscigenação, a assimilação e o embranquecimento eram largamente incentivados, pois se encarregariam de extinguir essa mácula do Estado em construção.

No entanto, essa tríade serve apenas para escamotear as reminiscências da cultura escravocrata que a burguesia nacional insistia em manter vivas, apesar do esmero em propagar o mito da democracia racial. Lélia González estudou essa problemática de maneira aprofundada, por isso conseguiu dismantlar nosso mito fundador ao apontar como a miscigenação é devedora de recorrentes episódios de violência perpetrada contra as mulheres escravizadas. “Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava” (GONZÁLEZ, 2020, p.266).

Em igual medida, a assimilação utilizada nesse discurso, em total descompasso com as contribuições culturais indígenas e africanas, defende a necessidade da adoção do arcabouço cultural dos brancos. Assim, o projeto de modernidade em vias de construção, pautando o argumento do progresso, cimentou a necessidade de estreitar os laços com a cultura europeia vista como contraponto aos costumes silvícolas e africanos, símbolos de atraso.

Para tanto, a repressão policial aos corpos e aos elementos culturais dos afrodescendentes, bem como a expulsão dos grupos populares dos centros das cidades se tornaram cenas rotineiras, pois estes eram “incompatíveis com a imagem civilizada que se queria atribuir ao país” (NEPOMUCENO, 2012, p.488). Em contrapartida, a migração europeia era vista com bons olhos, pois estes elementos inteligentes e educados tinham as habilidades necessárias para auxiliar no desenvolvimento dessa civilização mestiça, por isso, ao contrário dos recém-libertos, receberam incentivos para ocupar os postos de trabalho na indústria, no comércio e nos campos.

Se a normatização dos corpos dissonantes era imperativo para a burguesia brasileira, o desafio maior era controlar as mulheres negras, ao passo que elas destoavam das imagens de feminilidade recatada, trajadas à moda francesa e silenciosas transeuntes, tão caras aos ideólogos da nação. Dessa maneira, as “‘negras pobres’ com suas ‘roupas amarfanhadas’, ‘chinelinhas’, ‘carregando criancinhas de peito’ deveriam sumir não só do ‘asfalto polido’ da Avenida Central, mas da paisagem do país” (NEPOMUCENO, 2012, p.488).

Em igual medida, a perseguição e as tentativas de controle se estendiam às organizações chefiadas por afrodiáspóricas, bem como ao seu conhecimento nas artes do cuidado e da cura. Assim, eram rotineiras “as incursões policiais contra terreiros de candomblé e de macumba e

as perseguições a benzedeadas, curandeiras, herbaristas e parteiras, associadas à superstição e ao charlatanismo” (NEPOMUCENO, 2012, p.488).

Não poderíamos deixar de reforçar o papel dos aparelhos ideológicos como produtores e reprodutores do discurso embranquecedor, que diz respeito “à ideologia do branqueamento, lógica da dominação que visa a dominação da negra mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais” (GONZALEZ, 2020, p.114). Nessa senda, as escolas, as igrejas, os meios de comunicação, assim como as propagandas de maneira constante e incisiva tentavam a um só tempo manter o povo negro na subalternidade e exaltar a brancura como ideal a seguir.

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos dos estilhaçamentos, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (limpar o sangue, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. (GONZALEZ, 1988b, p.73).

Nesse contexto, a escola enquanto principal *locus* dos processos formativos e da socialização dos jovens é especialmente suscetível ao poder hegemônico, isto é, não há neutralidade nessas instituições. Grosso modo, as experiências educativas são demarcadas por classe social, gênero, raça, localização geográfica e faixa etária. Especificamente as crianças marginalizadas socialmente enfrentam historicamente várias barreiras para frequentar esses espaços.

No pós-abolição, o Estado brasileiro utilizou a escola como meio de propagação de seus ideais progressistas. Nesses termos, a educação das camadas populares seria o meio mais eficiente de livrar o Brasil do atraso representado especialmente pelo arcabouço cultural dos afrodescendentes, isto é, todos tinham que aprender os códigos de conduta, o vocabulário, o trajar-se e comportar-se segundo o padrão dos brancos. De acordo com o historiador Willian Lucindo:

A República valorizou em seus discursos a educação popular, considerando que a eliminação do analfabetismo significava colocar o Brasil entre as civilizações notáveis. Os Grupos Escolares foram símbolos da importância dada à escola e mais um agente de mistificação da instrução, que veio a se transformar em uma espécie de regeneradora da nação. (LUCINDO, 2016, 314)

Nessa concepção, a instrução passou a ser sinônimo de ascensão social. “Deste modo, era preciso que as populações afrodescendentes aproveitassem as oportunidades criadas, procurassem a instrução para ter a ascensão social e moral necessária” (LUCINDO, 2016, 314). No entanto, por partir da premissa do sujeito universal, esses projetos educativos passavam ao largo das especificidades das pessoas negras.

As crianças afrodiáspóricas, por exemplo, eram tidas como problemas numéricos, que o poder público quase sempre ignorava ou, ainda mais grave, permitia que suas infâncias fossem roubadas, enquanto eram exploradas e violadas nas lavouras, nas fábricas, nas cozinhas das famílias burguesas ou nas ruas das grandes cidades.

Ora, ao longo de todo esse período, a República seguiu empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura, alegando que ela era “o melhor imigrante”. No início do século, com a explosão do crescimento urbano em cidades como São Paulo, esses jovens, detritos do que fora o fim do escravismo, encheram as ruas. Passaram a ser denominados “vagabundos”. Novidade? Mais uma vez não. (DEL PRYORE, 1999, p. 12)

Nessa perspectiva, embora não houvesse mais impedimento legal como no pretérito, os sorrateiros mecanismos classistas e racistas acabavam por dificultar a permanência das crianças negras nesses espaços. Assim, pesavam no tempo de escolarização as necessidades financeiras da família, o código de vestimenta que exigia fardamento completo, a alimentação que muitos pais não podiam prover, o material didático não gratuito, além da discriminação dos professores e das famílias das crianças brancas.

Apesar da situação adversa, é importante lembrar das iniciativas educacionais gestadas no interior dos grêmios, das associações, nos clubes e divulgadas nos jornais da “imprensa negra”. Grosso modo, durante os primeiros anos, “a esfera pública letrada de afrodescendentes” chegou a acreditar no desejo do poder público de tornar todas e todos sujeitos de direitos. Por isso, incentivavam seus membros a frequentar as escolas primárias estatais, ou diante das dificuldades de aceitação desse grupo nos espaços convencionais, desenvolviam projetos educativos próprios. (LUCINDO, 2016).

Dessa maneira, era largamente divulgada a importância da alfabetização, das aulas de educação moral e cívica, bem como adquirir formação profissional como costureira, bordadeira, sapateiro, mecânico, tipógrafo etc. (LUCINDO, 2016). Contudo, logo os afrodescendentes letrados perceberam que não havia reais intenções de permitir a ascensão social, na verdade, objetivava-se silenciar ou controlar as corporeidades negras dentro de espaços institucionais para evitar possíveis atos de insurgência.

Nesse sentido, o Estado tentava ludibriar a população marginalizada, enquanto mantinha vivo o mito da democracia racial. Se para a população negra era difícil conseguir ser entendida como cidadãs e cidadãos, tampouco sobre sua agência se aprendia nas aulas de História. Com alterações pouco significativas em sua abordagem positivista, essa disciplina continuou a

apresentar narrativa unívoca e factual, exaltando feitos de grandes heróis, prioritariamente brancos, valentes e garbosos.

Ao analisar os principais livros didáticos adotados no país, Circe Bittencourt (2008) observa que, durante a maior parte do século XX, esses materiais espelharam o projeto de nação das elites. Para tanto, através de discursos maniqueístas narravam o heroísmo dos homens brancos, aos indígenas destinavam o lugar de bons selvagens, posto que teriam aceitado pacificamente a colonização. Já os negros, propensos à violência e à maldade, foram salvos da barbárie graças à galhardia dos brancos:

Os acontecimentos são apresentados de forma mais amena e emotiva, com personagens divididos entre bons e maus, heróis, vítimas e carrascos, que se movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar objeto de interpretação, de questionamento e indagações sobre os sujeitos e suas ações. (BITTENCOURT, 2008, p. 74-75)

Nessa senda, os grupos marginalizados de maneira geral e os afrodiaspóricos em particular continuaram aliados de representações positivas nas salas de aulas:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de: sexismo, racismo e elitismo. (GONZÁLEZ, 2020, p. 119)

Nessa conjuntura, as mulheres negras são atravessadas pela lógica das relações racializadas, então, além dos estereótipos relacionados ao gênero, estavam sujeitas aos estigmas raciais. Atuando em conjunto, esses marcadores acabavam por relegá-las à condição de objetos sexuais, anomalias da natureza, ou seres predestinados à servidão. De acordo com a historiadora Giovana Xavier, para justificar a interiorização e as contínuas violências perpetradas contra essas agentes, os ideólogos do projeto de nação se apoiaram nos argumentos do racismo científico e nas imagens consolidadas pela literatura do século XIX.

Ao longo dos oitocentos, suas imagens foram utilizadas por diferentes escritores como metáfora da patologia, da corrupção e do primitivismo, configurando o corpo feminino negro como doente e, portanto, nocivo a saúde de uma nação em construção. Dezenas de narrativas ficcionais da época convergem para a mesma direção: o esforço em demonstrar a confluência entre traços físicos “anormais” e o caráter “duvidoso” como a principal marca da mulher “de cor” e do seu corpo. (XAVIER, 2012, p.67).

Doravante, a trajetória de insurgência, a inventividade, a ancestralidade, a tecnologia, a experiência histórica das mulheres negras era silenciada. No seu lugar, “nasceram tipologias literárias como as da bela mulata, da crioula feia, da escrava fiel, da preta resignada, da mucama sapeca ou ainda da mestiça virtuosa” (XAVIER, 2012, p.67). Essa personificação atravessa os limites do texto e se inscreve no imaginário social, consagrando-se em estereótipos ainda difíceis de ser desconstruídos na contemporaneidade.

Sobre estas desabonadoras imagens, Lélia González (1984,2020), ao analisar os discursos canônicos sobre a suposta democracia racial, aponta a existência da “neurose cultural brasileira”, que consiste na negação da existência do racismo e na supressão da humanidade de pessoas negras. Isso acontece por medo de confrontar as contradições que permeiam nossa sociedade e admitir as vantagens sociais da branquidão.

Ora, sabemos que o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalçamento. Na verdade, o texto em questão aponta para além do que se pretende analisar. No momento em que fala de alguma coisa, negando-a, ele se revela como desconhecimento de si mesmo. (GONZÁLEZ, 1984, p. 232)

A falaciosa inexistência do racismo é constatada quando percebemos como foi natural, para a sociedade brasileira do período pós-abolicionista, associá-los ao lugar da servidão, da lascívia e da incapacidade. Nesse ínterim, para a elite, pessoas negras naturalmente serão trabalhadoras domésticas, motoristas, babás, faxineiras, copeiras, delinquentes etc. Devido a essas práticas e representações, são alijados dos direitos básicos como andar pela cidade sem medo da polícia ou não ter o corpo lido como objeto de prazer ou a serviço dos brancos.

Lélia aponta ainda que a “neurose cultural brasileira” incide especialmente sobre a mulher negra, pois, por ser atravessada pelo racismo e sexismo, será duplamente desqualificada e anulada para caber nos estereótipos de mulata, doméstica e mãe preta. Estes, por sua vez, são sintomáticos de lugares sociais de exploração econômica, de trabalho ou sexual. Disso decorre a negação da humanidade e a objetificação desses sujeitos, que invariavelmente são usados e falados por outros. (GONZÁLEZ, 1984, 2020).

A doméstica e a mulata são a mesma personagem, inseridas em contextos diferentes: a primeira está todos os dias nos interiores das casas burguesas onde trabalha até a exaustão, mas antes de lá chegar precisou fazer tarefas em sua residência e garantir o cuidado com parentes. Todavia, quando acontece o carnaval ela se transfigura em símbolo nacional e objeto de desejo sexual exacerbado dos brancos. “E é nesse instante que a mulher negra se transforma única e exclusivamente na rainha”, deusa de sambas: “ela perde seu anonimato e se transfigura na

Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la” (GONZÁLEZ, 2020, p. 101-102).

Para a autora supracitada, esse lapso no tempo vem dotado de “culpabilidade branca”, por isso, longe de representar o ideal de amor romântico, as relações entre homens brancos e mulheres negras não ultrapassam o caráter de relações sexuais ilícitas e pontuais. Já a “mãe preta” seria a babá, responsável pelo cuidado e criação da prole das famílias brancas, enquanto aos seus filhos elas não conseguem assistir com tanto zelo como gostariam.

Em contrapartida, nesse processo de convívio social intenso entre a elite neurótica e os valores culturais marginais dessas mães pretas, parte significativa desses últimos acabam por ser aprendido pelas crianças e acabam por compor o que Lélia chama de cultura nacional. “A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente” (GONZÁLEZ, 2020, p. 112).

Apesar dessa função importante, sabemos que até a contemporaneidade as contribuições na língua, na culinária, na tecnologia, em termos de força produtiva, na religião e na cultura de maneira geral ainda não são devidamente creditadas às mulheres negras. Ainda mais grave: são exploradas mercadologicamente, enquanto as responsáveis por salvaguardar saberes ancestrais vivem confinadas à subalternidade.

Só que na hora de mostrar o que eles chamam de “coisas nossas”, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí fora. Quando querem falar do charme, da beleza da mulher brasileira, pinta logo a imagem de gente queimada da praia, de andar reboativo, de meneios no olhar, de requebros e faceirices. E culminando, pinta este orgulho besta de dizer que a gente é uma democracia racial. Só que quando a negrada diz que não é, caem de pau em cima da gente, xingando a gente de racista. Contraditório, né? Na verdade, para além de outras razões, reagem dessa forma justamente porque a gente pôs o dedo na ferida deles, a gente diz que o rei tá pelado. E o corpo do rei é preto e o rei é Escravo. (GONZÁLEZ, 1984, p.237-238).

Como desdobramento da marginalização social, a história oficial dá continuidade ao epistemicídio, que, como estabeleceu a filósofa Sueli Carneiro (2005), além de menosprezar o arcabouço cultural dos não brancos, é responsável pelo conjunto de práticas e representações racistas normalizadas pela sociedade; sobretudo, cria mecanismos impeditivos de acesso a lugares diferentes da subserviência e da sub-representação.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da interiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de

deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Dessa maneira, personagens como: rainha Nzinga, Aqualtune, Dandara dos Palmares, Anastácia, Tereza de Benguela, Tereza do Quariterê, Zacimba Gaba, Luísa Mahin, Na Agontimé ou Maria Jesuína, Xica Manicongo, Inês Joaquina, Maria Filipa de Oliveira, Maria Firmina dos Reis, Adelina Charuteira, Esperança Garcia, Antonieta de Barros, Almerinda Farias Gama, Tia Ciata, Laudelina de Campos Mello, Carolina Maria de Jesus dentre tantas outras aqui não nomeadas, simbolizam as possibilidades de narrativas contra-hegemônicas de resistência/sobrevivência às diversas formas de opressão e busca incessante pela liberdade.

Nessa perspectiva, ao eleger o viés eurocêntrico como único plausível na condução das narrativas, a História escolar desconsiderava o continente africano enquanto detentor de organismos sociais, línguas, escritas, mitos, religiosidades, cosmologias, saberes e fazeres legítimos desde tempos imemoriais. Sobre essa problemática, vale lembrar a reflexão da filósofa Djamilia Ribeiro:

(...) quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, D., 2017, p. 16).

A historiadora Beatriz Nascimento sofreu durante toda a vida os efeitos perversos dos mecanismos racistas e sobre eles realizou estudos pormenorizados, inclusive sobre identidade, autodefinição, solidão, insurgência e agência do povo negro. Ao narrar sua experiência como aluna negra fica evidente o caráter excludente desse ambiente.

Eu estudava numa escola que era num terreno arrendado de minha avó, era em frente à casa dela; pois bem, eu muitas vezes inventava um dor de barriga e fugia, sabe por quê? Porque tinha pouquíssimas crianças negras, iguais a mim na escola. E esse fenômeno acontece comigo até hoje [...] Acho que muita criança negra tem esse mesmo problema e é por isso que não estuda, muitas vezes não passa de ano, tem dificuldade na escola por causa de um certo tipo de isolamento que não é facilmente perceptível. É aquela mecânica de educação que não tem nada a ver com esses grupos de educação familiar, a mecânica, da leitura, onde você não sabe quem é, porque não está nos livros. (NASCIMENTO, B., 1982, p. 96-97).

A estrutura racializada permanece sólida e é visível quando, apesar da formação universitária, de cumprir os ritos acadêmicos e da dedicação à construção de arcabouços

teóricos sólidos, com potencial para ajudar a recontar a História do Brasil sob o ponto de vista dos marginalizados, as mulheres negras são menosprezadas por sua linguagem, abordagens teórico-metodológicas, corporeidade e idiosincrasia.

Esse desprezo é a personificação do racismo e sexismo institucionais, que por tantos anos reproduziu os cânones ocidentais e até hoje dificulta o reconhecimento das mulheres negras enquanto intelectuais, por isso, também no circuito universitário e científico, são recorrentes as práticas epistemicidas:

Não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Essa ferramenta de deslegitimação da intelectualidade negra e evocação a uma suposta superioridade cultural e histórica branca é evidenciada quando intelectuais como: Lélia González, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, Sueli Carneiro, Carla Akotirene, Conceição Evaristo, Jaqueline Gomes de Jesus, Giovana Xavier, Djamila Ribeiro, Vilma Piedade e outras centenas ainda não são leituras rotineiras nos cursos de Ciências Humanas.

Pelo exposto, as mulheres negras na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na História ensinada, por muito tempo não conseguiram espaços de representação ou enunciação. Todavia, o engajamento dos movimentos sociais negros, do movimento de mulheres negras, a dedicação à pesquisa, ao ensino e à escrita de narrativas insubmissas, possibilitaram conquistas importantes como a inclusão de conteúdos curriculares relacionados ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a menção ainda que fugaz a algumas personagens históricas e a certeza de que há muito a conquistar.

Hoje elas surgem em cena como aliadas na resistência à violência, protagonistas na negociação e na sobrevivência: são negras de tabuleiro, mucamas, prostitutas, feitiçeras, mães e amas, escravizadas e chefes de domicílio cujos nomes encontram-se nos testamentos (como parte do espólio e como proprietárias), nos processos eclesiásticos, nos registros policiais e nas disputas de tutela. (ROCHA, 2000, p. 153)

Para nos ajudar a compreender a importância do currículo antirracista e inclusivo quanto ao protagonismo histórico das mulheres negras, partimos da premissa estabelecida pelos historiadores Selva Guimarães Fonseca e Marcos Antônio da Silva, para quem a disciplina de

História está em constante transformação, e o seu currículo resulta das escolhas de indivíduos ou grupos que porventura tenham o poder de construí-lo ou modificá-lo:

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. (FONSECA e SILVA, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, distante da neutralidade, o currículo da disciplina reverbera a instabilidade política, as tensões entre grupos progressistas e a ascensão do conservadorismo, a necessidade da desconstrução das velhas certezas junto à crítica historiográfica que aborda grupos socialmente excluídos, e as diversas negociações entre os atores envolvidos no processo educativo. Assim, além da consolidação de políticas antirracistas, é inegável que a polarização política, os tensionamentos entre discursos divergentes durante a confecção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as disputas de narrativas entre professores e os produtores de conteúdo digitais ecoam na concepção atual da disciplina.

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realização de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Como explica a professora Fernanda Françoso, o desafio que se coloca para nós professores, portanto, é pensar esse documento segundo princípios democráticos e inclusivos:

O currículo e todo o seu aparato de materiais e atividades necessitam criar oportunidades para que os/as estudantes dialoguem, compreendam e contestem as injustiças que permeiam as relações de poder entre raça, gênero, classe, assim como o processo de construção social dos discursos e representações que inferiorizam e discriminam certos grupos sociais. É possível até mesmo o questionamento das representações claramente enviesadas e veiculadas pelo próprio currículo e materiais didáticos, o que se constitui como um exercício valioso de crítica dos conteúdos ali presentes. (FRANÇOSO, 2017, p. 42).

Sobre essa temática o professor Tomaz Tadeu da Silva (2005) traz em sua obra *“Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo”* contribuições fundamentais para a compreensão desse campo de estudo. Dentre elas está a sua percepção de

inseparabilidade entre as teorias curriculares e o objeto currículo. Embasado no pensamento pós-estruturalista, percebe o objeto como invenção discursiva.

Nessa perspectiva, “uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve”. (SILVA, 2005, p.12). Agregado a essa ideia, ele analisa a multiplicidade discursiva que o currículo adquiriu ao longo do século XX e XXI. Assim, são contempladas as chamadas teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Para o objeto de pesquisa: *A relação entre a presença de mulheres negras na História ensinada e a autodefinição de meninas negras*, os meandros da trama pós-crítica apresentam significativas contribuições, pois nela há a abordagem das relações de gênero e étnico-raciais nas construções curriculares. Esse diálogo entre essas categorias é importante, pois, como evidenciado, o currículo de História é a materialização das relações saber/poder entre grupos hegemônicos, movimentos sociais e educadores, por isso, acaba por criar identidades.

Ao historicizarmos gênero, partimos da premissa estabelecida por Joan Scott, para quem essa categoria de análise é fundamental que compreendamos como se estabelecem as diferenças nos papéis sociais e culturais atribuídos a homens e mulheres. Para tanto, ela rejeita o “determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” e se debruça sobre a dinâmica das relações histórico-sociais no contexto eurocêntrico (SCOTT, 1995, p. 72).

Com efeito, Joan alude que os mecanismos patriarcais reificaram a falácia da naturalização do binarismo oposicional homem-mulher, porém essa contraposição foi historicamente construída, ao passo que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. (SCOTT, 1990, p.21).

Como categoria analítica, o gênero trouxe contribuições inestimáveis para o feminismo ocidental, especialmente por dismantelar parte significativa das hierarquias e divisões sociais baseadas em diferenças anatômicas. No entanto, em momento inicial de sua construção, por estar baseada na relação dominação e subordinação, não abarca experiências históricas de outros espaços-tempo, ou tampouco se detém sobre os arranjos sociais dos povos não brancos, portanto, não deve ser tomada como universal.

Acerca da limitação desse conceito, a intelectual yorubana Oyèrónké Oyèwùm argumenta que o gênero é uma categoria sociocultural do mundo ocidental que não se ajustaria à análise de sociedades com estrutura familiar não-generificada, como a sociedade Yorubá.

Dentro da família Iorubá, *omo*, a nomenclatura para a criança, é melhor traduzida como prole. Não há palavras que denotem individualmente menina ou um menino em primeira instância. No que diz respeito às categorias de marido e esposa dentro da família, a categoria *oko*, que normalmente é registrada como o marido em Inglês, não é especificada por gênero, pois abrange ambos machos e fêmeas. *Iyawo*, registrada como esposa, em Inglês refere-se a fêmeas que entram na família pelo casamento. A distinção entre *oko* e *iyawo* não é de gênero, mas uma distinção entre aqueles que são membros de nascimento da família e os que entram pelo casamento. (...) Assim, os relacionamentos são fluidos, e papéis sociais, situacionais, continuamente situando indivíduos em papéis modificativos, hierárquicos e não hierárquicos, contextuais que são. (OYÈWÙMÍ, 2004, p.06).

Nessa senda, além de problematizar o gênero, é importante pensar sobre a categoria “mulher” enquanto sujeito universal. O patriarcado definiu a mulher em contraposição ao homem, e o feminismo hegemônico, por ter se constituído em contextos liberais e burgueses, não conseguiu romper com a tradição eurocêntrica do discurso universalista. Por isso, ao definir a opressão feminina tomando como referências a sujeição à família nuclear, à falta de participação política e econômica, falavam sobre a experiência histórica das mulheres brancas, nobres ou burguesas.

Destarte, as feministas negras apontam que há outras formas de opressão dentro do mundo cisheteropatriarcal, como a raça e a classe, portanto, nessa imagem de mulher confinada ao lar e submissa ao pátrio poder, não cabe as diferentes experiências históricas das corporeidades negras. Outrossim, Oyèrónké Oyèwùmí chama atenção para os impactos adversos do capitalismo sobre os territórios do sul global, isto é, ao “imperialismo, à colonização e a outras formas locais e globais de estratificação, que dão peso à afirmação de que gênero não pode ser abstraído do contexto social e de outros sistemas hierárquicos (OYÈWÙMÍ, 2018, p. 173).

Dessa maneira, desconsiderar essa conjuntura é colaborar para que as estratificações se mantenham intactas, e para que as mulheres negras continuem na base da pirâmide social. Buscando desmitificar a mulher como categoria universal, Lélia González comenta:

Quando esta [Simone de Beauvoir] afirma que a gente não nasce mulher, mas que a gente se torna (costumo retomar essa linha de pensamento no sentido da questão racial: a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc., mas tornar-se negra é uma conquista). Se a gente não nasce mulher, é porque a gente nasce fêmea, de acordo com a tradição ideológica supracitada: afinal, essa tradição tem muito a ver com os valores ocidentais. (GONZÁLEZ, 2020, p. 357).

Então, a despeito das conquistas alcançadas pela mobilização dos movimentos feministas, dos movimentos negros e dos movimentos de mulheres negras, as afrodiáspóricas ainda figuram entre os grupos sociais mais explorados “(...) mulheres brancas ganham 30% a

menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos”. (RIBEIRO, D., 2017, p. 24).

Não obstante, as hierarquias sociais persistem mesmo que elas sejam pioneiras nos projetos políticos emancipatórios, como apontado por Djamila Ribeiro, “historicamente estavam produzindo insurgências contra o modelo dominante e promovendo disputas de narrativas” (RIBEIRO, 2017, p. 26). Na mesma trilha, Lélia González, ao estudar o protagonismo feminismo das líderes negras, postula que desenvolver estratégias para garantir a sobrevivência da família ou da comunidade é uma prática ancestral herdada das quilombolas. Assim:

(...) como Dandara e Luísa Mahín, de Tia Ciata e Mãe Senhora; mas sobretudo da grande massa anônima que na casa-grande ou na senzala, no eito ou nos quilombos, no candomblé ou na umbanda, nos ranchos ou nos afoxés garantiu a sobrevivência de todo um povo enquanto raça e cultura. (GONZÁLEZ, 2020, p. 263).

Por conseguinte, ao constatar que as definições e ações políticas não contemplavam suas especificidades, as feministas negras reivindicam para si a sofisticação das ferramentas políticas e analíticas. Nessa senda, dissertando sobre a importância de enegrecer o feminismo Sueli Carneiro argumenta que não pode haver emancipação sem a superação do racismo ou enquanto as mulheres brancas mantiverem privilégios em detrimento da exploração das afrodiáspóricas. “(...) a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira” (CARNEIRO, 2001, p.2).

Diante do exposto, é importante lembrar que a construção da nossa sociedade foi pautada na naturalização da dominação masculina, colonial e capitalista. Graças a isso, convencionou-se organizar o mundo ocidental como dualista, onde se pensa a masculinidade como negação da feminilidade, a racionalidade dos homens em detrimento da emotividade das mulheres, a autoridade masculina e a obediência feminina.

Por conseguinte, refletir sobre esses aspectos é imprescindível para questionarmos a estrutura heteronormativa, os lugares sociais, os papéis socialmente atribuídos, as condições educativas e profissionais, bem como as características emocionais consideradas masculinas e femininas. Sobretudo, faz-se necessário atentar às especificidades e a diversidade de subjetividades inscritas na construção social gênero, especialmente, quando atravessada por opressões combinadas.

Sobre as crenças limitantes acerca do que representa ser mulher, nos diz a filósofa burquinense Sobonfu Somé:

Ser mulher não significa que a pessoa não tem nada a ver com a energia masculina. Da mesma forma, ser homem não quer dizer que a pessoa não tem nada a ver com o feminino. (...) Nossa vida é influenciada pela presença, dentro de nós, das energias masculina e feminina. É importante que essas energias estejam em harmonia dentro de nós. (SOMÉ, 2003, p. 48).

Ademais, nas últimas décadas testemunhamos a crescente onda de ocupação feminina nos espaços públicos, e parte significativa dessas agentes tem se proposto a tensionar as desigualdades provocadas pelo machismo estrutural. Dessa feita, são visíveis as mudanças sociais, em especial no campo profissional e no cenário geopolítico, antes compreendido como território exclusivamente masculino, a exemplo da política, ciência, tecnologia, economia, religião etc.

Apesar dos muitos conflitos entre mulheres que atuam no espaço público de forma assertiva e homens com posturas autoritárias que a todo o momento tentam desautorizar suas falas, podemos notar sutis, porém importantes alterações nas relações de poder e nas subjetividades. “Avanços podem ser contabilizados também nos campos da sexualidade, dos direitos reprodutivos, dos relacionamentos familiares e da liberdade de expressão”. (NEPUMECENO, 2012, p. 486).

Com efeito, no que se refere à educação de modo geral e à disciplina de História em particular, precisamos ter a sensibilidade de repensar a escola e o currículo, de modo que corporifiquem a crítica e a tentativa de superação do limitante binarismo homem-mulher. De acordo com T. T. Silva (2005):

O currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências das mulheres. (SILVA, 2005, p. 94)

Por certo, abordar as categorias gênero e mulheres é fundamental para que o currículo e as nossas aulas não sejam instrumentos de reprodução de estereótipos ou práticas de dominação e controle do universo patriarcal. Nesse sentido, faz-se necessário analisar diferentes maneiras de experimentar o gênero, assim como discutir a multiplicidade e a historicidade da categoria mulher. Ademais, nos ajuda combater as práticas discriminatórias quanto às identidades de gênero e orientações do desejo, além de refletir sobre a construção de arquétipos para os corpos femininos e masculinos.

À vista disso, urge a necessidade de oportunizar espaços de narrativas contra-hegemônicas para incluir a agência das mulheres em geral e das mulheres negras em particular, em diferentes momentos históricos.

Com isso, pretende-se também, refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes, o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva. (RIBEIRO, D., 2017, p. 70).

Em igual medida, precisamos propiciar momentos de problematização acerca das rupturas e continuidades da estrutura heteropatriarcal, pois, assim, nossas estudantes e nossos estudantes aumentarão o repertório discursivo e se fortalecerão enquanto sujeitos políticos.

(...) problematizar a história consiste em mobilizar conteúdos que não tenham caráter estático, desvinculados no tempo e no espaço, como fins em si mesmos, mas que permitam aos estudantes compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre contextos, identificarem rupturas e sujeitos da história, porque a compreendem e nela intervêm. (BITTENCOURT, 2008, p. 76)

Outra reflexão pertinente ao nosso objeto de pesquisa diz respeito à abordagem das relações étnico-raciais nos currículos de História. Com efeito, esse diálogo materializado em parte significativa dos documentos curriculares atuais resulta da demanda histórica dos movimentos negros, que há décadas era postergada em nome da manutenção da estrutura política e econômica dominante.

Assim, as narrativas históricas tradicionais expressavam a pretensão de superioridade cultural branca em detrimento da população negra e indígena.

Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os africanos escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. (LUGONES, 2014, p.235).

Como herança do processo de colonização temos o racismo, “construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial. Enquanto discurso de exclusão que é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado, de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam” (GONZÁLEZ, 2020, p.64-65). Multifacetado e complexo, de acordo com o professor Sílvio Almeida ele “constitui todo um complexo

imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”. (ALMEIDA, 2018, p. 24).

Ademais, ele é: “individualista, institucional e estrutural” (ALMEIDA, 2018, p. 24). Aglutinadas e interdependentes, essas três facetas aprisionam corpos e mentes, impossibilitando relações sociais saudáveis, excluindo quem difere da supremacia branca e ceifando vidas. Para tentar superar a marginalização social outrora imposta e ainda persistente, é necessário continuar a dismantelar as estruturas e os discursos racistas, responsáveis pela manutenção de estereótipos, pelas hierarquizações sociais, bem como pela discriminação visíveis nas políticas públicas de saúde, de educação, de gestão financeira, de encarceramento e de organização espacial.

Se a nossa sociedade é racializada, conseqüentemente o são nossas instituições, além disso, estamos discutindo o racismo tendo como norte o viés interseccional que, como já dissemos, tem a sensibilidade analítica de perceber que, em territórios outrora expropriados pelo colonialismo, as opressões combinadas são causadoras de desigualdades e violências. Nesse sentido, quando pensamos em caminhos para a superação das disparidades, é importante ter em vista projetos coletivos que respeitem a pluralidade e especificidades dos sujeitos subalternizados.

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas. (AKOTIRENE, 2018, p. 29).

No centro dessa discussão deve estar a construção do currículo antirracista, instrumento político capaz de auxiliar na desconstrução do preconceito contra o povo negro e ao mesmo tempo fomentar a valorização de sujeitos históricos marginalizados. “Um currículo crítico deveria (...) centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo”. (SILVA, 2005, p. 103).

Nas últimas décadas, graças ao empenho da militância negra em seus vários segmentos e dos congressistas negros, passos importantes foram dados, como políticas institucionais de combate ao racismo e reparação histórica, bem como aumento de práticas educativas pautadas

na reeducação para as relações étnico-raciais, crescimento do interesse intelectual pela história da afrodiáspora, pelas vozes e epistemologias negras.

Na prática, tais mudanças, ainda que pontuais, servem para investigar e combater as bases da tríade causal da discriminação racial: instituições, história e discurso. Dentre as discussões mais relevantes está a questão da identificação, ao passo que as conquistas de espaços sociais, políticos e de enunciação antes interditos, bem como a valorização da intelectualidade e da estética, levaram ao aumento significativo de pessoas que assumem sua negritude.

Nessa perspectiva, vale lembrar que a experiência histórica da diáspora, os trânsitos atlânticos, a ancestralidade, o epistemicídio, a necropolítica e as epistemes insurgentes nos ajudam a pensar sobre a complexidade da identidade. No bojo dos estudos culturais, Stuart Hall pensa este conceito a partir da diáspora e da globalização. Assim, ele a concebe como uma trama fluida, norteadada pelo processo histórico e construída através de discursos narrativos que identificam algo ou alguém.

Acredita ainda que ela não está restrita à imaginação e se materializa constantemente no mundo real. Desta maneira, as identidades estão submetidas a constantes transformações e sujeitas ao jogo contínuo das relações entre cultura e poder. Para Hall (2010, p.108):

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. [...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Destarte, na análise cultural contemporânea, as identidades, bem como as diferenças, são fluidas e dependentes, portanto, do processo histórico e discursivo. Então, “diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa” (SILVA, 2005, p.101). No Brasil, graças à perversão do escravismo capitalista, o racismo, enquanto era negado, determinava o padrão identitário vigente. Sob forte influência europeia, semiologicamente hierarquizante, ele é masculino, heterossexual, branco e cristão.

Nessa senda, a diferença e a igualdade acabam por serem categorias maniqueístas. O repúdio a outras corporeidades e subjetividades e a litania dos darwinistas sociais fomentam ações excludentes guiadas pela oposição *civilização europeia, branca, cristã e ocidental versus a barbárie de África e América*. Dessa maneira, “(...) as desigualdades são criadas pelo modo

como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimentos de outros” (RIBEIRO, D., 2017, p.20). Logo, os discursos e as práticas representativas assimétricas consolidaram as relações de poder nas quais ser e agir diferente do padrão era sinônimo de estigmatização e marginalização.

Diante do exposto, depreende-se que no interior do simbolismo perverso da modernidade é gestado o racismo. Daí a assertiva de Beatriz Nascimento “a ideologia do racismo tem raízes tão profundas na formação social brasileira que temos que levar em conta uma série de formas de comportamento, de hábitos, de maneira de ser e de agir inerentes não só ao branco (agente) como ao negro (paciente)”. (NASCIMENTO, B., 2007, p.101).

Diante do exposto, as feministas negras, desejosas de aprofundar o conhecimento sobre os mecanismos racializados, propuseram-se a analisar os meandros da *psiquê* humana. Essa preocupação é fundamental para entendermos a perversidade do projeto colonialista e para forjarmos ferramentas para tentar superar os traumas psíquicos. Nesse sentido, o ponto de partida foi compreender como atuam o mito da democracia racial, que por sua vez traz no bojo a “neurose cultural brasileira”, e sua correlata, a denegação da existência do racismo.

Essas tecnologias discursivas são o amálgama de práticas excludentes, pois segundo o ordenamento jurídico, todos os brasileiros são livres e iguais, então não há conflitos raciais ou sociais, sobretudo, porque devido à mestiçagem e ao embranquecimento os negros tendem a desaparecer. Ademais, se a população negra encabeça os índices de pobreza, de violência, de evasão escolar, de desemprego, de falta de acesso a direitos básicos, é porque seus ancestrais foram escravizados, e essas discrepâncias se resolverão com o passar dos anos.

Dessa maneira, os receptores dessas imagens de controle são constantemente lembrados da sua inadequação de cor e sentem a necessidade de negar a própria identidade para sobreviver. Como disse Beatriz Nascimento, ao dissertar sobre as especificidades da experiência histórica dos afrodiáspóricos, “ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, a prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo”. (NASCIMENTO, B., 2007, p.99).

Em contrapartida, ao negar a participação de africanos e afrodescendentes na formação cultural nacional, o discurso da supremacia branca, enquanto devedor do epistemicídio e da necropolítica, tenta esconder ou disfarçar o medo de perder seu poder e conforto, bem como o desejo de negar que a maioria da população não tem costumes, fenótipo, crenças ou linguagem europeia. Por isso, o “racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter

negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas”. (GONZÁLEZ, 2020, p.172).

Já Grada Kilomba aponta como a alienação da negritude é um processo complexo e virulento. Através da negação e da projeção, os atos de violação do colonialismo são negados pelos sujeitos brancos enquanto tomam posse e rechaçam a humanidade dos sujeitos negros. Assim, os algozes se identificam como vítimas e projetam no outro a tirania que praticam. Nessa perspectiva, há uma cisão do ego do sujeito branco que passa a encerrar no “eu” características honrosas e benevolentes, isto é, a leitura da branquitude sobre si é positiva.

Enquanto isso, distancia-se das características desonrosas, como agressividade e sexualidade, enxergadas então como partes do outro. Logo, “o sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer em si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o” (KILOMBA, 2019, p.37). Nessa sistemática, a identidade da branquitude está amalgamada na negação ou dessemelhança em relação às pessoas negras e à “Outridade”³³, isto é, a negritude tal qual está posta é construção dos brancos e concentra aspectos negativos que eles rejeitam.

Em contrapartida, pretas e pretos sofrem existências marginais, ao passo que são alijados do processo de autodefinição e representação.

As imagens de negritude as quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tampouco gratificantes. Que alienação, ser-se forçada/o a identificar-se com os heróis, que aparecem como brancos, e rejeitar os inimigos, que aparecem como negros. Que decepção ser-se forçada/o a olhar para nós mesmas/os como se estivéssemos no lugar delas/es. Que dor estar preso numa ordem colonial. (KILOMBA, 2019, p.39)

Organismo complexo, o racismo “é a combinação do preconceito e do poder” (KILOMBA, 2019, p.76). Destarte, a análise da autora incentiva a reflexão sobre como a sistemática racista persiste em práticas de violência psicológica, física e simbólica. Portanto, é urgente questionarmos o argumento de que essa prática política é gestada pelo desconhecimento do outro, pois, na realidade, a racialização da estrutura social é sintomática dos problemas inerentes ao projeto da modernidade.

³³ Em Grada Kilomba, o termo outridade diz respeito a como o colonialismo enxerga pessoas negras sempre como objeto, nunca como sujeitos. Nesse sentido, a identidade e a história dos negros foram contadas através dos olhares e da escrita de outros. Nessa perspectiva, sair desse lugar de outridade implica tornar-se sujeito e escrever a própria história. De acordo com Kilomba: Tal posição de objetificação que normalmente ocupamos, esse lugar de Outridade, não indica, como se acredita uma falta de resistência ou de interesse, mas sim a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade negra. Não é que nós não tenhamos falado, mas as nossas vozes graças ao racismo como sistema têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido. (KILOMBA, 2016, p. 51)

Conceitualmente branca, lógica e assentada em relações hierárquicas, projeta nos negros as perversões, as falhas e instintos escondidos nos recônditos de suas mentes. Principal responsável pelas desigualdades sociais no Brasil. o racismo é sistêmico. Segundo Almeida:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam. (ALMEIDA, 2018, p.22).

Todavia, a cultura é por excelência espaço de disputas, devir e resistência. Então, apesar das tentativas de eliminar os grupos não enquadrados no padrão hegemônico, eles conseguem desenvolver estratégias de sobrevivência, se resignificar, subverter a ordem e persistir. Dentre elas está o repertório teórico engendrado por intelectuais negros para pensar questões como a identidade, dado que “graças aos trabalhos de autores africanos e amefricanos (...) sabemos o quanto a violência do racismo e de suas práticas despojaram-nos do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade (...)”. (GONZÁLEZ, 2020, p.198).

É assim que surge a afrocentricidade: território de encontro entre centralidade, conscientização e agência, esse paradigma desloca africanos e afrodiaspóricos das costureiras margens discursivas para o lugar central da narrativa. Ao passo que questiona a versão hegemônica da História, essa ferramenta convida expandir a compreensão para outras versões históricas, cosmológicas, epistemológicas, culturais e psíquicas que compõem a essência do ser negro.

Expoente da episteme afrocêntrica, o professor Molefi K. Asante acredita que o eurocentrismo descentrou os sujeitos africanos. O desrespeito às alteridades, os deslocamentos forçados, a subalternização como prática cotidiana, as diversas formas de violência imputadas às corporeidades pretas exemplificam como o projeto colonizador se configurou. Para ele, os efeitos sombrios dessa cultura racista são visíveis quando pessoas negras reproduzem opressões contra seus pares e se posicionam no mundo a partir das epistemes hegemônicas.

Nesse sentido, a afrocentricidade reivindica a oportunidade de reescrever a trama valorizando a agência e o conhecimento gestado em África. Enquanto isso, centraliza a mente, o corpo e a alma a fim de fortalecer identidades e animar africanos e diaspóricos a desenvolverem estratégias de luta na contemporaneidade. “Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses”. (ASANTE, 2009, p.93).

Destarte, modificar a estrutura racializada requer o deslocamento da percepção mental de marginalização, a conscientização da importância de África e o entendimento de que, mesmo preteridos, negros são agentes históricos. Para tanto, é necessário romper com a tradição historiográfica de interligar o continente africano ao escravismo, à dependência, ao atraso, pois é notório que o capitalismo e seus asseclas por séculos tingem terras transatlânticas com sangue, suor e lágrimas, enquanto despojam existências em nome de riquezas materiais.

As narrativas afrocentradas contam a História da África e da diáspora sob a perspectiva dos africanos e afrodescendentes. Tal fato implica em perceber a África como lugar de origem da humanidade, berço de complexas civilizações, lugar de agentes históricos plurais, conflituosos e inteligentes. Sobretudo, significa compreender que o amplo repertório cultural, filosófico, tecnológico africano influenciaram sobremaneira o mundo ocidental.

Como exemplo de narrativa contra-hegemônica, podemos citar a expansão do conceito de História, ao passo que:

Na África, tudo é “História”. A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopeia), a História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante. (BÂ, 2010, p.184).

Outrossim, na perspectiva evolucionista eurocentrada, o futuro é projetado como o tempo mítico do bem-estar, da ciência e da tecnologia. Em contrapartida, em África, o passado é fundamento, pois é território de conhecimento e ancestralidade. Lá foram forjados laços inquebráveis entre a comunidade e a natureza que tudo ensina, pois tudo sabe. Nessa leitura de mundo, retomar narrativas ancestrais significa sagrar a natureza e renovar a vida. Assim, as experiências do ensinar e aprender são indissociáveis da própria existência.

Explica-se tanto o simbolismo de seu corpo quanto a complexidade de seu psiquismo: “As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa”, dizem as tradições bambara e peul. Ensina-se qual deve ser seu comportamento frente à natureza, como respeitar-lhe o equilíbrio e não perturbar as forças que a animam, das quais não é mais que o aspecto visível. (BÂ, 2010, p.184).

Infelizmente, aspectos como ancestralidade, harmonia com a natureza, unidade do ser, tradicionalmente não são parte da educação histórica. Ao contrário, prevalecem na História ensinada às práticas coercitivas e de silenciamento quanto à experiência diaspórica. Essa falta de lugar de enunciação e de representação nas aulas e nos livros acaba por tornar a escola um ambiente hostil para as crianças já machucadas pela estrutura racista.

Embora a afrocentricidade entenda a importância dos fundamentos, esse paradigma não se interessa pelo retorno a uma África idílica, pois reconhece a necessidade de atentar ao processo histórico. Assim, tradição e atualidade necessitam dialogar para que a pluralidade das subjetividades não seja escamoteada pela supremacia branca:

Uma ética assertiva entre os afrocentristas para deslocar o discurso em direção a uma abordagem mais orientada para a agência, para a análise, exames, investigações e fenômenos. Portanto, para demonstrar a ideia de culturas ao lado umas das outras, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente. (ASANTE, 2016, p.11)

Em tempos de identidades fraturadas, a afrocentricidade propõe o retorno às origens atlânticas, pois é importante entender o caminho percorrido, as estratégias desenvolvidas na travessia e os passos que conduziram a jornada.

Adotar o Atlântico como lócus de opressões cruzadas, pois acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e a migração forçada de africanas e africanos. As águas, além disto, cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa manifestas nas etnias traficadas como mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos. No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravidão, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano. (AKOTIRENE, 2018, p.15).

Nessa perspectiva, a professora Ama Mazama acredita que a identidade afrocentrada resulta da confluência de História, cultura e ancestralidade. “Esta, por sua vez, determina nossa localização, nosso centro, nosso lugar na vida, tanto material quanto espiritual” (MAZAMA, 2009, p. 122). Do mesmo modo, ela é o reencontro amoroso e curativo entre os corpos abjetos, mentes aprisionadas e almas castigadas pela estrutura cisheteropatriarcal.

Para encarar essas feridas, para curá-las, as pessoas negras progressistas e nossos aliados nessa luta devem estar comprometidos em realizar os esforços de intervir criticamente no mundo das imagens e transformá-lo, conferindo uma posição de destaque em nossos movimentos políticos de libertação e autodefinição. (HOOKS, 2019, p.36-37).

Todavia, há uma diferença capital na identidade afrocentrada, ao passo que o individualismo é deveras valorado no ocidente. O paradigma afrocentrado é projeto político, libertário e comunitário. Assim, “a afrocentricidade se dedica fundamentalmente ao eu coletivo e, portanto, está proativamente engajada na criação e recriação da pessoa em grande escala”. (ASANTE, 2009, p. 104).

Pensar a educação afrocentrada é importante, pois os deslocamentos dos corpos escravizados deixaram marcas indeléveis na alma da população diaspórica, acima de tudo, fomentou o sentimento de inadequação e não pertencimento experienciado desde a infância.

(...) o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano (...); pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. (CARNEIRO, 2011, p.92-93).

Destarte, para romper com esse ciclo de marginalização é importante repensar a visão de África como reduto de escravos e pobreza para território que alicerça parte significativa da História da humanidade. Ademais, afrocentrar a educação é celebrar as africanidades e valorizar as experiências dos que desde tempos pretéritos contribuem para a construção do Brasil. “O escravo negro, assim como o negro atual, não só participou da formação social do Brasil com seu trabalho, com seu sofrimento, participou também da mesa, da cama, do pensamento e das lutas políticas do colonizador e de seus descendentes”. (NASCIMENTO, B., 2007, p.99).

Acreditamos que, no processo de formação de estudantes negras e negros, imagens positivas sobre ancestralidade são fundamentais para o conhecimento das origens, para a autodefinição e para a tomada de consciência da agência. Na perspectiva afrocentrada, a agência “é a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana”. (ASANTE, 2009, p.94).

No Brasil, o discurso hegemônico renega a existência do racismo enquanto perpetua mecanismos de marginalização por raça, classe, gênero, etariedade e menospreza subjetividades atlânticas com binarismos identitários. Nesse cenário adverso, ferramentas como a Afrocentricidade são fundamentais para pensar a consolidação da luta por direitos, a construção de discursos históricos inclusivos, bem como o fortalecimento das mulheres negras, agentes históricas que gestam epistemes insubmissas e são fundamentais à resistência.

Assim, de acordo com Carla Akotirene: “sem dúvida, mulheres negras foram marinheiras das primeiras viagens transatlânticas, trafegando identidades políticas reclamantes da diversidade, sem distinção entre naufrágio e sufrágio pela liberdade dos negros escravizados e contra opressões globais” (AKOTIRENE, 2018, p. 20). Acima de tudo, o paradigma afrocêntrico serve de amálgama para a forja de outras ferramentas analíticas, como a Amefricanidade e a Interseccionalidade, tão caras a este trabalho.

Urdida por Lélia González, a Amefricanidade é a temática do texto intitulado: *A categoria político-cultural da amefricanidade* (2020). Nesse trabalho, a autora discute a articulação entre racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos, que, como sabemos, em terras atlânticas desencadeiam fraturas identitárias, discriminação, epistemicídio e necropolítica. Em contrapartida, apesar dos esforços da supremacia branca, não se pode negar a contribuição dos grupos subalternos na cultura da América.

Dessa feita, a Amefricanidade é uma ferramenta metodológica que modifica a narrativa de subalternidade dos povos tradicionais e diaspóricos ao reconhecer a importância deles como agentes históricos fundamentais para a formação do continente. Assim, enquanto desloca corpos negros e indígenas para o centro da narrativa, reconhece o lugar de enunciação desses sujeitos. “A América, enquanto um sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirada em modelos africanos”. (GONZÁLEZ, 2020, p.177).

Para tecer esse conceito, a supracitada autora, especialista no arcabouço cultural brasileiro, estudou os fluxos de contatos entre América e África, tendo como norte, além da afrocentricidade, a percepção das especificidades da América Latina ou como ela renomeou América Ladina.

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: América Ladina. (GONZALEZ, 2020, p. 166).

Nessa perspectiva, a América é território de encontros entre grupos heterogêneos, que devido a invasões e sequestros acabaram por partilhar experiências históricas em comum e gerar práticas insurgentes.

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. (GONZALEZ, 1988b, p.76).

Além disso, é um discurso que afirma e valoriza a identidade dos grupos marginais, nomeados pela autora de amefricanas e amefricanos. Logo, esse termo “designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo”. (GONZÁLEZ, 2020, p.177).

No entanto, a valorização de agentes históricos marginalizados não implica desconsiderar as subjetividades ou estabelecer sujeitos universais, mas sim interessa buscar as experiências em comum aos afrodiaspóricos, aos povos originários e demais grupos subalternos, percebendo que na América foram gestados organismos sociais e culturais complexos e dinâmicos para além do que nos conta a História oficial.

Nesse sentido, se interpretarmos o Brasil a partir do paradigma americano, teremos possibilidades significativas de desestabilizar o aparato da democracia racial e o poderio da supremacia ainda tão presentes em nosso cotidiano. Quando abordamos e valorizamos a tecnologia, a intelectualidade, a agência histórica, a filosofia e demais formas de existência/resistência/sobrevivência gestados nessa civilização transatlântica, encontramos um ponto de partida para prosseguir a jornada emancipatória.

Contudo, a emancipação proposta pela Afrocentricidade e pela Amefricanidade apenas acontecerá se formos agentes da escrita e da transmissão de nossas histórias. Dessa feita, vale reiterar a importância da educação histórica plurívoca e inclusiva, pois só assim, buscando nossas memórias ancoradas, revisitando a trajetória de nossos ancestrais, percebendo a vastidão do nosso arcabouço cultural e acessando as chaves interpretativas gestadas por intelectuais insubmissas, poderemos deslocar pessoas negras das margens discursivas e abordá-las, por fim, como protagonistas.

Como postulou Chimamanda Ngozi Adichie:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p.32).

Essa conquista de *locus* narrativo tem sido uma jornada longa, que tem demandado organização e união.

Diante do Estado Democrático de Direito, o regulador oficial das relações sociais, temos pleitos políticos, propomos secretarias de igualdade racial, reivindicamos direitos humanos, aceitamos ser cotas de partidos políticos brancos, nos tornamos ativistas da sociedade civil organizada, votamos políticas públicas nas conferências. (AKOTIRENE, 2018, p.64)

Nesse ínterim, as mulheres negras foram imprescindíveis na busca por conquistas sociais, ao passo que historicamente ocupam as margens discursivas e sociais. Nessa senda, precisaram gestar mecanismos de resistência política e intelectual que lhes possibilitassem demarcar o lugar de agentes históricas e não objetos de discurso normatizador ou corporeidades

abjetas. “Notemos que mulheres negras, na condição de Outro, propuseram ação, pensamento e sensibilidade interpretativa contra a ordem patriarcal racista, capitalista, sem nenhuma convivência subjetiva com a dominação masculina” (AKOTIRENE, 2018, p.20).

Movimentar as profundas estruturas racistas, machistas e desiguais que propagam a falsa democracia racial é uma empreitada deveras complexa. Todavia, graças à insubmissão de suas ações conseguiram consolidar políticas públicas que objetivam garantir o direito à memória e à justiça reparativa. Nesse sentido, entende-se que a escola está no centro da política emancipatória: a educação escolar democrática, afrocentrada e inclusiva é fundamental para desmantelar o racismo sistêmico outrora lá difundido sem nenhum temor.

De acordo com Rodrigues (2005, p.61):

O Movimento Negro propõe uma ação educativa que permita a valorização da cultura africana e afro-brasileira, a sua história e a trajetória de seus personagens na história do mundo e do Brasil, com o objetivo de ampliar o conhecimento de crianças e jovens brasileiros sobre a cultura e história dos negros e assim, de forma educativa, desconstruir os estereótipos negativos em que negros são representados na sociedade.

Dentre as conquistas mais relevantes está a Lei 10.639/2003, que modifica a Lei 9.394/1996, que reconstrói o currículo escolar frente às questões étnico-raciais, com a incorporação do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Para direcionar o processo de modificação dos currículos e a efetivação dos mecanismos, legais foram criadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-

se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004).

Além disso, o Decreto nº 4.886/2003 criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), para coordenar as ações necessárias à implantação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O Decreto nº 4.887/2003, de novembro de 2003, ainda regulamenta e agiliza o direito à terra às comunidades quilombolas. Outro importante êxito é a Lei n.º 11.645/2008, que determina a inclusão obrigatória no currículo do Sistema Nacional de Ensino o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Os objetivos desses aparatos legais “são combater as desigualdades, equalizar as oportunidades para os diferentes grupos étnico-raciais, reconhecer e valorizar a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros. Configuram-se então como políticas afirmativas” (FRANÇOSO, 2017, p.74). Na prática, esse conjunto de mudanças ultrapassa a adição de conteúdos, pois apresenta a possibilidade de alteração do paradigma das representações históricas ainda embasadas no ponto de vista do colonizador.

Nessa perspectiva, Françaoso é categórica ao pontuar a necessidade de questionar e desconstruir as narrativas tradicionais, e incentivar as novas tessituras.

Nossa história foi contada a partir do ponto de vista do colonizador europeu, do qual visões distorcidas e superficiais a respeito de negros e negras foram construídas. Muitas vezes, a imagem deste grupo étnico em tais materiais, quando não ausente, ficou restrito ao sofrimento, à indolência e à miséria, ligados ao contexto da escravidão. É necessário superar tais representações a partir de uma nova história. Considerar a história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros é reconhecer suas lutas, suas culturas e a participação do povo negro na construção da sociedade brasileira. (FRANÇOSO, 2017, p.75)

Apesar dessas mudanças na legislação educacional contabilizarem quase duas décadas, a realidade é que os impactos ainda são pontuais. Sem deixar de lado as experiências exitosas, ainda é comum que alunas e alunos negros sejam discriminados no ambiente escolar ou sintam-se pouco representados pelas escolhas temáticas, pois não há em parte significativa das escolas públicas práticas diárias, adequação curricular e uso de materiais didáticos pensados para tentar superar o pensamento colonial limitante e excludente.

Enquanto a escola continua a privilegiar as epistemes brancas e masculinas, estudantes negras e negros são contemplados apenas em ações pontuais em novembro. Aliás, até esse momento é desconectado do corpo escolar, porque geralmente fica a cargo apenas das Ciências Humanas e das Linguagens, sem que haja, portanto, projetos interdisciplinares e práticas de fato antirracistas.

Esses mesmos resultados nos apontam o quanto os educadores e as educadoras encontram-se desatentos/as ao fato que a educação, a raça e o gênero são relações imersas na alteridade. É preciso compreender que os sujeitos envolvidos no processo educacional – professores, professoras, alunos, alunas, pais e mães – constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida e profissional. A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. (GOMES, 1996, p.68)

Nesse ínterim, inviabilizamos a percepção de que culturas não deveriam ser hierarquizadas, pois são construções plurais, por isso contam com a participação de indígenas, brancos, negros, mulheres cis, mulheres trans e travestis, crianças, idosos, pessoas com deficiência etc. Dessa maneira, urge aprofundar as discussões sobre a recusa das escolas em pensar maneiras efetivas de trabalhar com a Reeducação para Relações Étnico-Raciais e problematizar as dificuldades no cumprimento da legislação antirracista.

Mas a existência do texto legal só se transformará em direito para toda comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente os que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro. (GOMES, 2001, p.90).

Se o projeto colonialista engendrou maneiras de desumanizar a população negra, quando nós escolhemos abordar a Educação Histórica que não contempla a diversidade de corpos e subjetividades presentes em nossas aulas e marginalizados socialmente, estamos contribuindo para a manutenção da matriz de referência branco-centrada. Além disso, ainda que não percebamos, silenciemos a maioria dos atores envolvidos no processo educacional. “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum”. (ADICHIE, 2019, p.14).

Acima de tudo, colaboramos para a falta de questionamento acerca da continuidade da marginalização pela cor da pele, fenótipo, gênero, lugar de moradia, práticas culturais etc. Diante dessa complexa empreitada, cabe valer-mos dos ensinamentos de bell hooks ao ressaltar a importância de pensarmos os processos educativos como atos revolucionários. Assim, o “reconhecimento da diversidade cultural”, “repensar os modos de conhecimento”, a “desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos”, são preocupações necessárias para transformarmos nossas aulas em espaços democráticos e acolhedores. (hooks, 2017, p.45).

Nesse sentido, cabe a nós pensarmos a História escolar de maneira disruptiva, que se proponha a libertar os afrodiáspóricos do passado escravista, da segregação, da marginalidade, dos estereótipos desabonadores e se preocupe em narrar a importância de África e América, bem como das amefricanas e amefricanos enquanto sujeitos históricos. “Ensine-lhe a sentir orgulho da história dos africanos e da diáspora negra. Encontre heróis e heroínas negros na história. Existem” (ADICHIE, 2017, p. 20).

Quanto à reflexão sobre a autodefinição étnico-racial de meninas negras, partimos da premissa estabelecida por Patrícia Hill Collins, para quem essa complexa operação “envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas” (COLLINS, 2016, p.102). As tecnologias coloniais foram especialmente perversas para com as mulheres negras, ao passo que são constantemente colocadas como a *outra*, a personificação das características negativas e desumanas que os brancos denegam possuir.

Definidas e faladas por outros, elas representam “(...) essa antítese de branquitude e masculinidade”, por isso sobre seus corpos recai “o olhar tanto de homens brancos e negros e mulheres brancas”, e embora nessa sociedade hierárquica quase todos sejam oprimidos, a mulher negra segue confinada “num local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado” (RIBEIRO, D., 2017, p.26). Nesse sentido, urge ressignificar as identidades e diferenças no sentido de apresentar narrativas positivas sobre personagens femininas negras, isto é, desvinculadas da servidão, do silêncio e da submissão.

No processo histórico e cultural brasileiro, o negro, sobretudo as mulheres negras, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo. Porém, não basta apenas para o negro brasileiro avançar do polo da rejeição para o da aceitação para que compreenda e valorize a riqueza da sua cultura. Ver-se e aceitar-se negro toca em questões identitárias complexas. Implica, sobretudo, a ressignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo. (GOMES, 2003, p. 81).

Mulheres amefricanas, segundo Lélia González, ou mulheres atlânticas, de acordo com Beatriz Nascimento, são identidades possíveis para essas agentes pouco lidas, vistas e ouvidas nas aulas de História. Essa mudança paradigmática é chamada por Patrícia Hill Collins de autoavaliação, ferramenta que “ênfatisa o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras”. (COLLINS, 2016, p.102).

Em nossa sociedade tão apegada ao patriarcado e a seus heróis brancos, essas substituições ainda são incipientes, por isso, embora saibamos que as afrodiáspóricas são “donas de riquíssimas

trajetórias (...) a despeito de alguns trabalhos, suas biografias estão ausentes na história acadêmica e nos conteúdos da história escolar, simbolizando as ‘culturas negadas e silenciadas no currículo’”. (XAVIER, 2015, p.2).

Essa lacuna historiográfica corrobora com o projeto de apagamento de personagens, que como vimos ao longo desse trabalho são responsáveis por gestar projetos políticos emancipatórios e epistemes disruptivas. Nessa perspectiva, “pensar a história das mulheres negras é refletir como esse sujeito social foi historicamente construído a partir destes embates e estratégias de sobrevivência na diáspora, nas sociedades pós-coloniais racializadas”. (CARDOSO, 2008, p.6).

Dessa forma, são mantenedoras do arcabouço cultural afrodiaspórico, enquanto lutam constantemente pela sobrevivência da comunidade. Mulheres negras anônimas, mães, tias, avós, que partilham laços afetivos ou sanguíneos com nossas alunas e alunos, as esquecidas pelas políticas de saneamento, perdidas na universalização da categoria mulher dentro das práticas da saúde pública, as pequenas comerciantes, diaristas, cozinheiras, que em silêncio ou em comunidade traçam estratégias de insurgência.

Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência nos transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mais ainda porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel, apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder. (GONZÁLEZ, 2020, p.75).

O currículo e as aulas de História pensados a partir das epistemes feministas negras estão atentos às opressões que se inter cruzam no espaço escolar e permeiam a vida de nossas e nossos estudantes. Dessa maneira, marcadores das diferenças como gênero, raça, classe e sexualidade servem para justificar desigualdades, e “se estamos comprometidas com um projeto de transformação social, não podemos ser coniventes com posturas ideológicas de exclusão, que só privilegiam um aspecto da realidade por nós vivida”. (GONZÁLEZ, 2020, p.359).

Nessa perspectiva, é importante demarcar que “a interseccionalidade é a autoridade intelectual de todas as mulheres que um dia foram interrompidas”. (AKOTIRENE, 2018, p.114), por isso, através dela pode-se nomear agentes históricas silenciadas e denunciar opressões sistemáticas, bem como propor justiça reparativa para honrar as memórias das mais velhas e, acima de tudo, incentivar meninas negras a tornarem-se protagonistas de suas próprias histórias.

Vale ressaltar que o feminismo negro é comprometido com projetos políticos coletivos, não hierárquicos e interdependentes de conhecimentos ancestrais, portanto, ao pensarmos o currículo nutrido por essas epistemes precisamos nos aproximar da pedagogia engajada.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (HOOKS, 2013, p.36).

Em diálogo com bell hooks, reiteramos a importância de retirar as mulheres negras das margens discursivas da modernidade colonialista para que elas inspirem-nos e às nossas estudantes a exercermos a liberdade. Distante do individualismo capitalista, a pedagogia engajada se interessa pela coletividade, pela escuta, pela partilha de sonhos e objetivos.

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. (HOOKS, 2020, p.51).

Nesse sentido, a sala de aula é solo fértil para exercermos nosso senso de comunidade, descobrirmos nossas potencialidades e nos tornarmos mais fortes para intervir no mundo. A filósofa Sobonfu Somé nos ensina que:

A comunidade é o espírito, a luz-guia da tribo; é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar umas das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E, sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e receber as dádivas dos outros. (SOMÉ, 2007, p.35)

Se entendermos nossa sala de aula como comunidade, enxergaremos as potencialidades de nossos estudantes de maneira geral e das meninas negras em particular. Isso é deveras importante porque “quando não descarregamos nossos dons, vivenciamos um bloqueio interior que nos afeta espiritual, mental e fisicamente, de muitas formas diferentes. Ficamos sem ter um lugar para ir, quando temos necessidade de ser vistos”. (SOMÉ, 2007, p.35-36).

Em tempo, a pedagogia engajada e a filosofia de Sobonfu Somé dialogam com o conceito de empoderamento desenvolvido por Joice Berth (2019). Longe das apropriações indevidas ligadas ao poder individual e liberdade em relação à família patriarcal, essa episteme

negra diz respeito ao resgate dos ensinamentos ancestrais sobre a necessidade de nos libertar das amarras da dominação e da opressão. Seu objetivo principal é fortalecer a comunidade através do desenvolvimento pessoal de seus membros.

Para tanto, exige que sigamos coletivamente os fluxos de desconstrução de estereótipos e reconstrução de imagens positivas junto com a vontade de desobedecer e questionar a ordem estabelecida. Assim, é uma ferramenta de emancipação política, social e emocional dos grupos marginalizados:

Quando assumimos que estamos dando poder em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política. (BERTH, 2019, p.21).

A experiência histórica das meninas negras na escola não tem sido acolhedora, ao contrário, lá elas são constantemente atravessadas pela perversão das práticas racistas, pois seus corpos, cabelos, traços fenóticos costumam ser alvos de chacota e zombaria desde a mais tenra infância.

Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como “olha a mãe da Djamila aí”. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata – me encolhia na carteira tentando me esconder. (RIBEIRO, D., 2018, p.8).

Essas práticas de inferiorização da aparência e da estética negra representam a perpetuação de estratégias racistas que sustentam não apenas o padrão de beleza branco, mas privilégios sociais justificados pelo requisito da “boa aparência” e da superioridade cultural. Para combater essas práticas, a escritora Chimamanda Ngozi Adichie ressalta a importância de educarmos crianças feministas:

Esteja atenta também em lhe mostrar a constante beleza e capacidade de resistência dos africanos e dos negros. Por quê? A dinâmica do poder no mundo fará com que ela cresça vendo imagens da beleza branca, da capacidade branca, das realizações brancas, em qualquer lugar onde estiver. Isso estará nos programas de TV a que assistir, na cultura popular que consumir, nos livros que ler. Provavelmente também crescerá vendo muitas imagens negativas da negritude e dos africanos. (ADICHIE, 2017, p.20).

Quando pensamos sobre empoderar meninas negras, precisamos através de nossas práticas pedagógicas intermediar o contato de nossas alunas com personagens que se pareçam

com elas, pois este reconhecimento é capaz de gerar encantamento, aumento da autoestima, bem como fomentar o desejo de assumir suas feminilidades e negritude. “Percebi que pessoas como eu, meninas com pele de cor de chocolate, cujo cabelo crespo não dava pra fazer rabo de cavalo, também poderiam existir na literatura”. (ADICHIE, 2019, p.14).

Ademais, imagens positivas sobre a autoimagem das nossas estudantes se somam com o conhecimento e conseqüentemente a valorização da herança da ancestralidade negra. Dessa maneira, personagens como: rainha Nzinga, Aqualtune, Dandara dos Palmares, Anastácia, Tereza de Benguela, Tereza do Quariterê, Zacimba Gaba, Luísa Mahin, Na Agontimé ou Maria Jesuína, Xica Manicongo, Inês Joaquina, Maria Filipa de Oliveira, Maria Firmina dos Reis, Adelina Charuteira, Esperança Garcia, Antonieta de Barros, Almerinda Farias Gama, Tia Ciata, Laudelina de Campos Mello, Carolina Maria de Jesus dentre tantas outras aqui não nomeadas, simbolizam as possibilidades de narrativas contra-hegemônicas de resistência/sobrevivência às diversas formas de opressão e busca incessante pela liberdade.

Cabe lembrar que a falta de domínio da linguagem formal e da escrita é fator de exclusão social e mais um mecanismo da tecnologia de desumanização. Por isso, trazer para a sala de aula as reminiscências das memórias que conseguiram sobreviver ao epistemicídio descortina para professores e estudantes outras formas de viver, pensar e intervir no mundo. Por isso, é importante trabalhar com narrativas orais e com as performances do corpo, pois essas são dimensões de conexão com a ancestralidade e de afirmação da humanidade.

De acordo com a professora Leda Martins:

Nas culturas predominantemente orais e gestuais, como as africanas e as indígenas, por exemplo, o corpo é, por excelência, o local da memória, o corpo em performance, o corpo que é performance. Como tal esse corpo/corpus não apenas repete um hábito, mas também institui, interpreta e revisa o ato reencenado. (...) o conteúdo imbrica-se na forma, a memória grafa-se no corpo, que a registra, transmite e modifica dinamicamente. (MARTINS, 2003, p.78).

Nesse sentido, revisitar as epistemes, os ritmos, os ritos, as narrativas míticas, o vocabulário, as grafias dos corpos negros, representa atos catárticos e de desobediência dentro do currículo e nas aulas de História. Nesses espaços dialógicos há menos assimetria, racismo, machismo e intolerância com as diferenças. Ao mesmo tempo, reafirmamos nosso compromisso de acolher as subjetividades dos nossos alunos de maneira geral e das meninas negras em particular.

Diante do exposto, a educação histórica não deve se apegar ou perpetuar padrões ou estereótipos, que reafirmam a democracia racial, a superioridade cultural branca ou análises

historiográficas baseadas no processo histórico europeu dos Estados Unidos. Nossas narrativas precisam ser, sobretudo, disruptivas dos cânones e inclusivas dos pontos de vistas das subalternas e subalternos.

Nessa senda, apesar das dificuldades em construir e materializar currículos que expressem as vozes escamoteadas e consiga conciliar as disputas ideológicas de maneira democrática, esse é um exercício fundamental e até catártico para a comunidade escolar. Dessa maneira, enquanto professoras e professores engajados não podemos nos furtar de abordar agentes históricas(os) dissidentes dos padrões de gênero, de raça, de classe, de sexualidade, de etariedade que por diversas vezes foram relegados à marginalidade pelas narrativas historiográficas tradicionais.

Visibilizar as trajetórias de vida e utilizar como amálgama a produção intelectual das mulheres negras possibilita que percebamos outras possibilidades interpretativas para as persistentes opressões combinadas, além de preencher lacunas sobre seus pontos de vista e agência histórica. Acreditamos que esse contato das meninas com o arcabouço cultural das afrodiáspóricas lhes fornecerá instrumentalidade e inspiração para se posicionarem na sociedade e contarem suas próprias histórias.

5 QUANTOS CAMINHOS VIVI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

ROTAS

Quantos caminhos percorro.
 A quantos choros recorro
 Ao fim de cada cansaço
 O que é aquela cama
 Que daqui observo?
 Vazia e desfeita como o acontecido?

Quantas perguntas me faço
 Se certo ou errado,
 ou pura desatenção?
 Se procedente ou contrário
 Sem chegar à decisão
 De abandonar de uma vez
 Sonho há muito acumulado

O que é aquela cama no
 escuro?
 Manchada de tantas culpas
 Que caminham como víboras
 E sugam aos poucos meu corpo?
 Quem saltará sobre ela
 Para ir em meu socorro?

Quantos caminhos vivi
 Em quantas veredas sofri
 A ânsia de ser feliz?
 Como me encontro agora
 Errantes como sempre foram
 As sendas que escolhi.

(Beatriz do Nascimento, 2015, p.66).

É chegado o momento de pausar nosso percurso sobre a relação entre a presença de mulheres negras na História ensinada e a autodefinição étnico-racial de meninas negras. Para demarcar essa cartografia trouxemos o poema *Rotas*, de autoria de Beatriz Nascimento, que sintetiza o longo caminho, as incertezas, as angústias, mas acima de tudo as fragilidades, o cansaço de sempre precisar ser forte e resistente, sentimentos comuns às narrativas em primeira pessoa que acessamos durante essa empreitada.

Agentes históricas insubmissas, amefricanas têm utilizado a escrita como denúncia do intercruzamento de opressões, que, desde a travessia atlântica, atravessa a vida da população em diáspora, seja com as práticas da necropolítica, com os mecanismos do epistemicídio ou os complexos meandros das hierarquias raciais demarcadas socialmente. Sobretudo, as negras escrituras são catarses individuais ou coletivas, pois prioritariamente se debruçam sobre as histórias e humanidades negadas.

Sobre essa temática, a intelectual Gloria Anzaldúa reitera a importância do protagonismo que assumimos ao contar nossas histórias.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. (ANZALDÚA, 2000, p. 232)

Nesse sentido, ao pensarmos nesse trabalho não poderíamos deixar de recordar a episteme de Conceição Evaristo, já que as obras aqui utilizadas são as grafias da síntese do conhecimento ancestral, bem como do que falam, pensam, sentem e performam mulheres negras, portanto, são fragmentos de escrevivência. Ademais, quando escrevemos e contamos as nossas histórias, mudamos o paradigma eurocentrado que nos coloca como objetos e nunca como agentes históricas cognoscentes, produtoras de teorias, metodologias e práticas para interpretar e ressignificar as desigualdades dessa América.

Sobretudo escrevemos porque, apesar das feridas profundas, temos esperança e muito a contar

Existe algo em mulheres negras ligado aos ossos ancestrais, soterrados no fundo do mar. Algo que faz com que cotidianamente nos reinventemos. Talvez, por isso, o presente brasileiro, embora assustador, não seja considerado algo novo para nós. De fato não é. O novo aqui é o direito de contar nossas histórias com as definições que criamos e a partir dos nossos interesses. (XAVIER, 2020, p.73)

Outra reflexão importante, trazida pelo aludido poema e pelas reflexões das autoras supracitadas, diz respeito a como nos discursos hegemônicos há a naturalização junto com a sagração de estereótipos de desumanização e subalternidade. É comum, por exemplo, associá-las ao trabalho braçal ou manual. Da mesma forma, é natural quando estas “negras guerreiras” acumulam funções e jornadas de trabalho, pois são vistas como muito fortes e quiçá inabaláveis.

Todavia, como toda tecnologia racista, essas premissas reproduzidas desde tempos pretéritos são reminiscências do passado escravocrata e exemplificam a preservação das relações sociais hierarquizadas. Enquanto são pensadas como predispostas a labuta, suas características humanas como dores, cansaço, fragilidades, angústias, medo dentre tantas outras são sistematicamente negadas.

Das mulheres negras espera-se disposição e complacência enquanto as emoções são preteridas. Sobre essa temática, a filósofa Djamila Ribeiro, na obra “*Quem tem medo do feminismo negro?*”, aponta como são severas as feridas emocionais ocasionadas pelo contínuo processo de desumanização, e em igual medida nos fala sobre a importância de contrariar as expectativas da supremacia branca e assumir nossas fragilidades, bem como cultivar a troca de afetos.

Somos fortes porque o Estado é omissivo, porque precisamos enfrentar uma realidade violenta. Internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer. Reconhecer fragilidades, dores e saber pedir ajuda são formas de restituir as humanidades negadas. Nem subalternizada nem guerreira natural: humana. (RIBEIRO, D., 2018, p.20-21)

Mostrar fragilidade, falar sobre traumas, mágoas e frustrações ainda são tabus. Entretanto, essas marcas são provas da nossa pluriversalidade, já que somos o resultado das nossas experiências históricas e de como somos afetados pelos mecanismos opressores. Nessa perspectiva, cabe reiterar que expressar no gesto, na fala e até mesmo mostrar as cicatrizes cartografadas em nossos corpos contribui para dismantelar as estruturas hierárquicas e para o esfacelamento da matriz de referência hegemônica.

Esse preâmbulo é importante porque nesse trabalho buscamos evidenciar mulheres negras enquanto agentes históricas. Dessa maneira, distante de estereótipos desabonadores ou da posição de objetos estudo que só existem condicionadas aos homens negros ou às mulheres brancas, as afrodiáspóricas como aqui foram apresentadas são potências insurgentes que podem ocupar com suas narrativas, saberes e fazeres espaços regulares nas aulas de História.

Vale lembrar que crianças negras ou não precisam de referências positivas e acolhimento no ambiente escolar. No entanto, estudantes não brancos e pobres representam o não lugar, pois embora sejam a maioria do contingente da educação pública, são sub-representados nas políticas institucionais e nas práticas pedagógicas. Nessa senda, as narrativas contra-hegemônicas resultantes da atuação dos movimentos negros e de mulheres negras fazem emergir personagens e experiências que preenchem a lacuna da identificação e da representatividade.

Como educadores sabemos que esses são aspectos fundamentais para despertar o interesse nas aulas, assim como para desenvolver ou intensificar o sentimento de orgulho de pertencer à comunidade. Além disso, contribuem ainda com os processos de autodefinição e autoavaliação das meninas negras. Assim, não podemos nos furtar da responsabilidade de consolidar as conquistas da militância negra “responsável por trazer a arte, a corporeidade, o

cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade” (GOMES, 2017, p.18).

Parte significativa desse trabalho é desdobramento da legislação educacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Documentos que ressaltam a impossibilidade de coexistência da democracia com relações sociais racializadas. Por isso, enfatizam o papel das instituições educativas, dos professores, pais e alunos no processo de reeducação para as relações étnico-raciais.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004).

Perceber que na África havia História, diferentes povos, línguas, culturas e tecnologia antes da Europa impor seu marco civilizacional, sua narrativa e calendário unívoco, já representam mudanças significativas. Em igual medida, quando escravizadas as pessoas não perdiam sua humanidade, por isso, vale lembrar que o povo negro em geral e as mulheres negras em particular foram fundamentais não apenas como mão de obra, mas, sobretudo, como construtores do arcabouço cultural dessa Civilização Atlântica.

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Mahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros). (BRASIL, 2004)

Nessa perspectiva, apresentamos ao longo desse texto fragmentos de trajetórias de mulheres que, de modo individual ou coletivo, gestaram projetos políticos inspiradores. Durante essa jornada, navegamos ainda por caminhos pouco conhecidos, que acabaram por ressignificar os contornos deste trabalho, da nossa prática pedagógica e da nossa identidade. Dessa maneira, somos devedores do pensamento disruptivo das mais velhas e diálogo com as epistemes das mais novas.

Esse entendimento não representa ingenuidade, ao contrário, sabemos das dificuldades que eventualmente podem limitar o aprofundamento desse estudo. Nesse contexto, não poderíamos deixar de mencionar que ensinar História é tarefa árdua, pois exige dedicação constante, habilidades de negociação, diálogo, planejamento, e, sobretudo, compromisso político.

Escolher trabalhar com a educação histórica a partir dos paradigmas antirracistas, antimachistas, anticapitalistas, anticapacitistas e combativos dos demais sistemas de opressões demanda que tenhamos compromisso com a pesquisa e interesse pelas epistemologias desobedientes. Além disso, requer sensibilidade para enxergar as necessidades das estudantes e dos estudantes, sagacidade para selecionar os temas mais relevantes para o grupo, flexibilidade ao planejar e avaliar.

Significa, ainda, que estamos comprometidos com o projeto de sociedade que assenta suas bases e concebe suas práticas em princípios como liberdade, pluralidade e democracia. Nesse ínterim, que possamos colaborar para que nossas alunas e nossos alunos sejam livres e ao menos dentro da escola não tenham medo de assumir suas identidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Emilia Vieira de. Professora Leolinda Daltro: **Uma proposta de catequese laica para os indígenas do Brasil: 1895-1911**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe Maria. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291>. Acesso em: 12/10/2020.
- ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 28-41.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para Educar Crianças Feministas: um manifesto**. Trad. de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **O Que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte (MG): Feminismos Plurais, 2018.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, A. Araújo (Org.). **Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007.
- ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. **O sexo devoto: normatização e resistência feminina no império português XVI-XVIII**. Editora Universitária UFPE, 2005.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é Feminismo**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1985.
- AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. 317 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4159>. Acesso em: 15/03 /2021.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2013.
- ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n. 1, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 14/01/2022.
- AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/religiao/suma-teologica-pdf>. Acesso em: 12/06/2020.

ARAÚJO, Juliana Leandro de. **Obìnrin-yabás, suas joias e adornos contemporâneos**. Coleção inspirada nas principais orixás femininas da umbanda, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/156795>. Acesso em 28/03/2020.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

AZEREDO, Edson. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico-raciais**. 2018. 80f. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432029/2/Edson%20Azeredo.pdf>. Acesso em: 25/01/2020.

BÁ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/gratuito-historia-geral-da-africa-em-8-volumes-7357-paginas-em-pdf/> Acesso em: 12/05/2020.

BAIROS, Luíza. Nossos Feminismos Revisitados. In: **Revista de Estudos Feministas** volume 3 nº 2 Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS/UFRJ Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>. Acesso em 10/02/2020.

BARRETO, Raquel de Andrade. **“Enegrecendo o feminismo” ou “Feminizando a raça”:** **narrativas de libertação em Angela Davis e Lélia González**. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ Detalhe ObraForm.do?select_acti on=&co_obra=37196. Acesso em: 15/ 06/ 2020.

BARROS, José d’Assunção. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. In: **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revista%20instrumento/article/view/18708>. Acesso em: 21/21/2020.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. História da Educação da População Negra: Entre Silenciamento e Resistência. In: **Pensar a Educação em Revista. História da educação da população negra** – Ano 3, v.4, n.1 Jan-Mar/2018. Disponível em: <http://pensaraeducacaremrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2018/04/Hist%C3%B3ria-daEduca%C3%A7%C3%A3o-e-da-Popula%C3%A7%C3%A3o-Negra-Surya-Pombo-deBarros.pdf>. Acesso em: 18/11/2020.

BARROS, José Flávio Pessoa de e MOTA Clarice Novaes da. Como a jurema nos disse: representações e drama social afro-indígena In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. Elisa Nascimento. Grupo editorial summu, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia E Técnica, Arte E Política** - Vol.1. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 253 p.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil: teorias da descolonização e saberes Subalternos**. Tese (doutorado em Sociologia). Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/40596351_sindicatos_das_trabalhadoras_domesticas_no_Brasil_teorias_da_descolonizacao_e_saberes_subalternos. Acesso em: 25/10/2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Editora Jandaíra Selo Sueli Carneiro, 2019.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. In: **Revista de Estudos Avançados**, n° 32(93), p. 127-149. USP, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/10890>. Acesso em: 21/01/2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28/02/2021.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho: aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. 262 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 01/07/2019

BRASIL. Decreto-Lei nº 37, de 2 de dezembro de 1937. Dispõe sobre partidos políticos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro 04/12/1937. Disponível em: <https://www.psicologiasdobrasil.com.br/13-animacoes-que-abordam-questoes-humanas-e-que-todo-adulto-deveria-assis-tir/#ixzz42jCCVhN4>. Acesso em: 01/07/2019.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01/07/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15/06/2020.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A Escrita da História: novas perspectivas (org.)**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2015.

CARDOSO, Cláudia Pons. História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões. In: **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST69/Claudia_Pons_Cardoso_69.pdf Acesso em: 27/10/2020.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nca3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> Acesso em: 29/09/2020.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 13/09/2019.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf> Acesso em: 13/09/2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli & CURY, Cristiane Abdon. O Poder Feminino no Culto dos Orixás. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. Elisa Nascimento. Grupo editorial summu, 2014.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjetivação. Moçambique**. Sociedade Editorial Ndjira, Ltda., 2010. 1ª Edição.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org). **Pensamento feminista - conceitos fundamentais**, Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp: 271 - 312.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRESPO, F. N. **O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história**. Dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174828>. Acesso em: 29/09/2020.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**, São Paulo, Graal, 2011.

DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997, 678 p.

DIAS, Maria Odila. “Resistir e sobreviver”. In: PEDRO, Joana M.; PINSKY, Carla B. **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DUBY, Georges e Michelle PERROT. **História das Mulheres, Vol. II A Idade Média**, Org. Christiane KLAPISCH-ZUBER, Porto, Afrontamentos/ São Paulo, Eubrasil, 1994.

EVARISTO, Conceição. “O que nós conquistamos não foi porque a sociedade abriu a porta, mas porque forçamos a passagem”. Entrevista concedida a Kamille Viola. In: Revista Marie Claire, maio de 2018. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/mulheres-do-mundo/noticia/2018/05/conceição-evaristo-o-que-nós-conquistamos-não-foi-porque-sociedade-abriu-porta-mas-porque-forçamos-passage.html>. Acesso em: 26/05/ 2021

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro. Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio. 1ª. ed.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>. Acesso em: 25/10/2020.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5117?loca le=fr>. Acesso em: 25/10/2020.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antônio da. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSP HSvJYRmf83hS/?format=pdf& lang=pt>. Acesso em:04/07/2021.

FONTÃO, Luciene. **Nos passos de Antonieta. Escrever uma vida**. 2010. 483 f. (Tese de Doutorado em Literatura). Centro de Comunicação e Expressão. UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93991>. Acesso em: 23/01/2022.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? In: **Revista QG Feminista**. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeed092dae3a>. Acesso em: 11/04/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia E Técnica, Arte E Política** - Vol.1. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 253 p.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Editora Claridade, 2011.

GIACOMINI, M.S. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, v. 16 n. 47, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22/02/2021.

GOLBERG, A. Feminismo no Brasil Contemporâneo: o percurso intelectual de um ideário político. In: **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: ANPOCS, n. 28, p. 43, 1989. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-28/409-feminismo-no-brasil-contemporaneo-o-percurso-intelectual-de-um-ideario-politico/file>. Acesso em: 11/04/2020.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Política e Sociedade**, Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº. 23 Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 14/02/2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZÁLEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/modresource/content/1/Gonzalez.Lelia%281983-original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf. Acesso em: 14/05/2020.

GONZÁLEZ, Lélia. "A categoria político-cultural de amefricanidade". In: **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade-1.pdf>. Acesso em: 14/05/2020.

GONZÁLEZ, Lélia. "Por um feminismo afrolatinoamericano". In: **Revista Isis Internacional**. Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afrolatinoamericano.pdf Acesso em: 14/05/2020.

GONZÁLEZ, Lélia. "Nanny". In: **Humanidade. Brasília**, v. 17, ano IV, p. 23-25, 1988c.

GONZÁLEZ, Lélia "A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social". In: **Raça e Classe**. Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988d.

GONZALEZ, Lélia. "Mulher negra". In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GONZÁLEZ, Lélia Por um feminismo afro-latino-americano. In: **Ensaio, intervenções e diálogos**. Organização: RIOS, Flávia e LIMA, Márcia. Editora Zahar, 2020.

GOUGES, Olympe de. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. França, 1791. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/documentos-antigos-%c3%a0-cria%c3%a7%c3%a3o-da-sociedade-das-na%c3%a7%c3%b5es-at%c3%a9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>. Acesso em: 25/07/2020.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África I. Metodologia e Pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. In: **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ; PPCIS/UERJ, v. 3 n. 2, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/arti%20cle/view/16465> Acesso em: 25/02/2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C (Orgs). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas: Criola; [San Francisco, Calif.]: Global Exchange, 2000. 256 p.

IPEPAFRO. Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, Ano 2, n. 9, p. 4, mai. 1950. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no09/> Acesso em: 14/11/2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África I. Metodologia e Pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010

KRAMER, H. & SPRENGER, J. **O Martelo das Bruxas: Malleus Maleficarum**. Brasil, 2007 (Tradução de Alex H.S) Disponível em: <https://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/malleus-maleficarum-portugues.pdf>. Acesso em: 22/04/2020.

LUCINDO, Willian R. S. A Vontade Também Consola: a formação da esfera pública letrada de afrodescendentes e o debate sobre educação. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Org.). **História da Educação dos Negros no Brasil**. 1ª ed. Niterói: EdUFF, 2016, v. 1, p. 305-328.

MACHADO, Aldibênia Freire. Linguagem e identidade africana-afro-brasileira. In: **Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista** v. 3, n. 2 p. 201-219 jul./dez.2011. Disponível em: https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/adilb%C3%AAnia_freire_machado_-_linguagem_e_identidade_africana-afro-brasileira.pdf. Acesso em: 23/04/2021.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. In: **Letras**, n. 26, p. 63-81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 30/01/2022.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MELO, Hilda Pereira de; MARQUES, Teresa Novaes. Partido Republicano Feminino– A construção da cidadania feminina no Rio de Janeiro. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 23/12/2020.

MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1978. p. 119. v. 30. (Coleção Estudos brasileiros).

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. In: **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/jea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25/01/2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Editora Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 1980. Disponível em: <https://estudoseticosraciaisufabc.files.wordpress.com/2016/02/09-b-nascimento-o-quilombismo-pág-1-280-1.pdf> . Acesso em: 27/052021.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. In: RATTIS, Alecsandro (Alex) J.P. **Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 102-105. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em: 20/08/2020.

NASCIMENTO, Beatriz. Historiografia do Quilombo. 1977. In: **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. Introdução ao conceito de Quilombo. 1987. In: **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. In: **Revista Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro: CEAA/UCAM, v. 6-7, p. 259-265, 1982.

NASCIMENTO, Beatriz. Negro e Racismo. In: RATTTS, Alecsandro (Alex) J. P. **Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 98-102. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em: 20/08/2020.

NASCIMENTO, Beatriz. ORI. Documentário. Direção e Produção de Raquel Gerber. Roteiro e narração Beatriz Nascimento. Angra Filmes Ltda.;Fundação do Cinema Brasileiro. São Paulo: Raquel Gerber, 1989. Disponível em: [https:// negrasoulblog.wordpress.com /2016/08/25/309/](https://negrasoulblog.wordpress.com/2016/08/25/309/). Acesso em: 25/01/2020.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTTS, Alecsandro (Alex) J. P. **Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 93-97. Disponível em: [https:// www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf](https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf). Acesso em: 20 /08/2020.

NASCIMENTO, Beatriz. Quilombos: mudança social ou conservantismo? 1976. In: **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. 1981. In: **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NEPOMUCENO, Bebel. “Mulheres Negras - protagonismo ignorado” In: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

NOGUEIRA, Renato. A questão do autoconhecimento na filosofia de Orunmilá. Dossiê: AFROFILOSOFIAS E SABERES DIASPÓRICOS: FILOSOFIAS PRETAS NAS PALMAS DAS MÃOS. In: **Odere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade** – UESB. Ano 2018, Volume 3, número 6, Julho –Dezembro de 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4328>. Acesso em: 27/03/2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**. Número 18: maio-out/2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456>. Acesso em 25/10/2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da ancestralidade. S.d. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira__epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em 25/10/2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia. In: **Revista Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 109-126, jan./abr., 2019 educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%3%a8r%3% b3nk%3% a9oy %c4%9bw%3%b9mc3%adconceitualizandoog%3%aanero.osfundamentoseuro%3%aantricosdosconceitosfeministaseo desafio das epistemologias africanas.pdf>. Acesso em: 24/08/2020.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. A trajetória de uma intelectual negra: uma voz subalternizada? In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Salvador de 7 a 11 de agosto, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/321076709/a-trajetoria-de-uma-intelectual-negra-uma-vozesubalternizada-ana-claudiapacheco>. Acesso em: 02/09/2020.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: Notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, p. 949-964, setembro-dezembro, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/VqyFt8Z Pb5vLyGzfD7YFDXv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 05/06/2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dezembro, 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/o-que-pode-o-ensino-de-historia-sobre-o-uso-de-fontes-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 15/10/2020.

PERROT, Michelle. **As Mulheres ou os silêncios da História**. Bauru, SP, EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M.S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007 a.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução de Denise Bottmann. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção: diálogos da história com a literatura. In: **Revista de História das Ideias**, vol. 21. Coimbra: Faculdade de Letras, 2000, pp. 32-57. Disponível em: https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41745/1/Fronteiras_da_ficcao.pdf. Acesso em: 24/09/2020.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PICHARDO, Ochy Curiel. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. In: *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Organizadoras: Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion, Jokin Azpiazu Carballo, 2014. Disponível em: <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otrasformasdereconocer.pdf?148853936>. Acesso em: 10/08/2020.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

PINTO, Elisabeth. **Etnicidade, Gênero e Educação: A Trajetória de Vida de D^a Laudelina de Campos Mello (1904-1991)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1993, p.421. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253758>. Acesso em: 24/06/2019.

RAGO, M. Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos. In: LIMA, C. C. **Poéticas e Políticas Feministas**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2004.

RARA, Preta. **Eu, empregada doméstica**. Editora Letramento, 2020. Edição do Kindle.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. **Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em: 20/08/2020.

RATTS, Alex e GOMES, Bethânia (Org.). **Todas [as] distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015. Disponível em: <https://criola.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Alex-Ratts-Bethania-Gomes-Beatriz-Nascimento-2015-todas-as-dista%CC%82ncias.pdf>. Acesso em: 35/01/2021.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: De Bertioga a Beijing. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, nº 2, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16459> Acesso em: 25/05/2020.

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

ROCHA, Elaine. A captura de novos sentidos na História – Gênero e Etnia. In: **Diálogos, DHI/UEM**, vol. 4, n. 4, 2000, p. 145-160.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Emprego Doméstico e Capitalismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3852810/mod_resource/content/1/Saffioti%281979%29%20Emprego%20dom%C3%A9stico%20e%20capitalismo-A%20venir.pdf. Acesso em: 25/05/2020.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Márcio A. de Oliveira. **A Persistência Política dos Movimentos Negros Brasileiros: Processo de Mobilização à 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo**. Rio de Janeiro: UERJ/ PPGCS, 2005. (Dissertação de Mestrado).

SÃO PAULO, Estatutos da Frente Negra Brasileira. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 04/11/1931, p 12. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/do/busca_do_2001documento_11_4.aspx?link=%2f1931%2fdiario%2520oficial%2fnovembro%2f04%2fpag_0012_55r9spbdsciuked76kl4cof980h.pdf&pagina=12&data=04/11/1931&caderno=di%c3%a1rio%20oficial&paginaordenacao=100012. Acesso: 25/05/2021.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Tradução de Élvio Antônio Funck. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002. 312p.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. In: **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/arti cle/view/S0104-026X2005000100002/7778>. Acesso em: 14/01/2020.

SILVA, Marcelo L. da. **A história no discurso do Movimento Negro Unificado: os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo**. Campinas, SP, 2007. Dissertação. (Programa de pós-graduação em História).

SILVA, Fátima Aparecida. **A Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um dos seus fundadores: José Vicente Lima - década de 1930. 2008**. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **A História da África na escola, construindo olhares. “outros”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife/PE, 2018. 137 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 60/02/2021.

SOUZA, Marina de Mello e. A rainha Jinga de Matamba e o Catolicismo: África Central, século XVII. In: **Marlyse Meyer nos caminhos do imaginário**. São Paulo: EDUSP; 2009.

TELES, M.A. **A Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TENÓRIO, Patrícia Cibele. Nossos passos vêm de longe: Almerinda Farias Gama e o ativismo político de uma mulher negra na construção da luta feminista brasileira. In: **Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM n° 42 ano 2021, Territoires féministes en Amérique latine: voix périphériques II**. Disponível em: <https://journals.openedition.org/alhim/10424>. Acesso em: 25/01/2022.

THEODORO, Helena. **Mito e Espiritualidade: mulheres negras**. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

TRINDADE, A. L. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, A. P. (coord.). **Saberes e fazeres: modos de ver, v. 1. Projeto A Cor da Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

VIANA, Elizabeth do Espírito Santo. **Relações raciais, gênero e movimentos sociais: o pensamento de Lélia Gonzalez (1970-1990)**. Dissertação (Mestrado em História Comparada). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/34/teses/ElizabethDoEspiritoSantoViana.pdf>. Acesso: 12/08/2020.

XAVIER, Giovana. **Maria de Lourdes Vale Nascimento: uma intelectual negra do pós-Abolição**, Niterói: EDUFF, 2020. Disponível em: <http://www.eduff.uff.br/ebooks/personagens-do-p%C3%B3saboli%C3%A7%C3%A3o-v5-Maria-de-Lourdes-Vale-Nascimento.pdf>. Acesso: 12/08/2021.

XAVIER, Giovana. Entre personagens, tipologias e rótulos da "diferença": a mulher escrava na ficção do Rio de Janeiro no século XIX. In XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.) **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Trad. de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.