



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA - UNILAB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG  
INSTITUTO DE HUMANIDADES - IH  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - MIH

**FEMINISMO NEGRO COMO PROPOSIÇÃO CURRICULAR E DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICA AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE  
HUMANIDADES DA UNILAB**

VITÓRIA RAMOS DE SOUSA

REDENÇÃO – CE  
2021

VITÓRIA RAMOS DE SOUSA

**FEMINISMO NEGRO COMO PROPOSIÇÃO CURRICULAR E DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICA AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE  
HUMANIDADES DA UNILAB**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira.  
Coorientadora: Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva.

Redenção – CE  
2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Sousa, Vitória Ramos de.

S713f

Feminismo negro como proposição curricular e didático-pedagógica aos cursos de graduação do Instituto de Humanidades da UNILAB / Vitória Ramos de Sousa. - Redenção, 2021.  
145f: il.

Dissertação - Curso de , Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vitor Macêdo Pereira.  
Coorientador: Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva.

1. Currículo. 2. Feminismo. 3. Negras. 4. UNILAB. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 375

---

VITÓRIA RAMOS DE SOUSA

**FEMINISMO NEGRO COMO PROPOSIÇÃO CURRICULAR E DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICA AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE  
HUMANIDADES DA UNILAB**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira.  
Coorientadora: Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva.

Aprovado em: 30 / 07 / 2021

**BANCA EXAMINADORA**

**Participação por Videoconferência**

---

Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira (Orientador)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB

**Participação por Videoconferência**

---

Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva (Coorientadora)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB

**Participação por Videoconferência**

---

Profa. Dra. Matilde Ribeiro (Examinadora Externa ao Programa)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB

**Participação por Videoconferência**

---

Profa. Dra. Joalice Santos Conceição (Examinadora Externa ao Programa)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB

**Participação por Videoconferência**

---

Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva (Examinadora Externa ao Programa)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB

## **DEDICATÓRIA**

À Mirtes Renata Santana de Souza, mãe do menino Miguel (in memoriam), cuja dor estampa as marcas das opressões interseccionais de raça, gênero e classe.

## AGRADECIMENTOS

Minha singela gratidão:

Aos meus pais, Rita Ramos e Zequinha Ginuca, pelo zelo e atenção com minha formação escolar/acadêmica, ética e humana;

À minha filha, Emilly Ramos, pelo amor de boa filha, mulher honrada, honesta, profissional competente e ética. Sua existência é minha maior motivação para continuar na caminhada de lutas;

Às minhas irmãs - Liduína, Guilhermina e Rita - e ao meu irmão Francisco Ramos (extensivo às minhas sobrinhas e aos sobrinhos) por todo cuidado, apoio e carinho que sempre me dedicaram desde os primeiros momentos de vida até hoje;

Ao companheiro de vida e de estrada, Dario Júnior, grande incentivador, ao lado de quem tenho o privilégio de realizar muitos sonhos;

Ao orientador, Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira, pelo acolhimento, generosidade e excelência na orientação;

À coorientadora, Prof. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva, pela serenidade, leveza e ricas contribuições;

Às professoras Dra. Matilde Ribeiro, Dra. Joalice Santos Conceição e Dra. Geranilde Costa e Silva, pela cuidadosa avaliação desta dissertação;

Ao colegiado de professoras/es do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB, especialmente à/aos que ministram as disciplinas que cursei: Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira, Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, Dr. Kennedy Cabral Nobre, Dr. Arilson Santos Gomes e Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro;

Às/aos companheiras/os colegas da turma 2009.1 do MIH pela partilha de experiências;

Às/aos amigas/os que a UNILAB me presenteou, com as/os quais tenho a oportunidade de dividir mais que a jornada de trabalho - partilhamos respeito, afeto, amizade: José Veríssimo, Nasário Gomes, Renata Aguiar, David Ferreira, Bianca, Fábio Paulino, Margarida Firmino, Afra Sampaio, D. Valdiana e Sandra. Agradeço ao apoio que cada um de vocês têm me oferecido.

## RESUMO

Ante a necessidade da materialização de igualdade e justiça social, para grupos e indivíduos historicamente excluídos em nossa realidade, a educação antirracista e antissexista torna-se uma premissa fundamental. Na articulação dos processos de conscientização e construção de novas identidades positivas para as mulheres negras, essa educação traduz-se igualmente como compromisso institucional da UNILAB: para a promoção de um projeto educacional decolonial, em parceria com os países da integração - PALOPs -, e alinhada à produção de novos saberes, de epistemologias afro-perspectivadas, contra hegemônicas, de igualdade de gênero, e de reconhecimento e valorização dos anseios e agendas dos movimentos populares. Diante disso, esta pesquisa perfaz uma análise documental dos currículos e diretrizes didático-pedagógicas dos cursos do Instituto de Humanidades da UNILAB, em busca à evidenciação quanto à compreensão e ao compromisso de seu ensino de graduação com as pautas históricas e políticas do feminismo negro. Parte-se da indagação sobre se esses cursos têm, de fato, promovido a valorização histórica e o reconhecimento epistemológico das bases, das lutas, dos movimentos sociais e das produções intelectuais e científicas das mulheres negras: em combate aos preconceitos e às opressões as quais lhes são estruturalmente contrárias, e em formação ao seu efetivo empoderamento. O procedimento metodológico utilizado é o da análise documental de natureza qualitativa, na perspectiva da pesquisa interdisciplinar em Humanidades. Na discussão teórica, dialogamos com HOOKS (1952-), COLLINS (1948-), DAVIS (1944-), ANZALDÚA (1942-2004), LUGONES (1944-2020), GONZÁLEZ (1935-1994), CARNEIRO (1950-), GOMES (1961-), RIBEIRO (1960-), entre outras. Os resultados alcançados demonstram a incidência de políticas educacionais e curriculares antirracistas e antissexistas. Entretanto, denota-se a necessidade da ampliação de diretrizes e disposições nesse sentido, dada a dimensão estrutural e funcional das violências interseccionais de raça e gênero, ora plenamente vigentes em nossas sociedades.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação antirracista e antissexista. Feminismo negro. Mulheres Negras. UNILAB.

## ABSTRACT

Faced with the need to materialize equality and social justice, for groups and individuals historically excluded in our reality, anti-racist and anti-sexist education becomes a fundamental premise. In the articulation of awareness processes and construction of new positive identities for black women, this education also translates into UNILAB's institutional commitment: to promote a decolonial educational project, in partnership with the integration countries - PALOPs -, and aligned with the production of new knowledge, of Afro-perspectivated epistemologies, against hegemonic ones, of gender equality, and of recognition and valorization of the aspirations and agendas of popular movements. Therefore, this research makes a documental analysis of the curricula and didactic-pedagogical guidelines of the courses of the Institute of Humanities at UNILAB, in search of evidence regarding the understanding and commitment of its graduation teaching with the historical and political agendas of Black Feminism. It starts with the question whether these courses have, in fact, promoted the historical appreciation and epistemological recognition of the bases, struggles, social movements and intellectual and scientific productions of black women: in combating prejudice and oppression which are structurally contrary to them, and in formation for their effective empowerment. The methodological procedure used is that of document analysis of a qualitative nature, from the perspective of interdisciplinary research in the Humanities. In the theoretical discussion, we dialogued with HOOKS (1952-), COLLINS (1948-), DAVIS (1944-), ANZALDÚA (1942-2004), LUGONES (1944-2020), GONZÁLEZ (1935-1994), CARNEIRO (1950-), GOMES (1961-), RIBEIRO (1960-), among others. The results achieved demonstrate the incidence of anti-racist and anti-sexist educational and curricular policies. However, there is a need to expand guidelines and provisions in this regard, given the structural and functional dimension of racial and gender intersectional violence, which is now fully in force in our societies.

**Keywords:** Curriculum. Anti-racist and anti-sexist education. Black Feminisms. Black Women. UNILAB.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
ALBA	Alternativa Bolivariana para os Povos da Nossa América
AMNB	Articulação de Organizações de Mulheres Negras do Brasil
BHU	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviços
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENSUP	Censo da Educação Superior
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
ENMN	Encontro Nacional de Mulheres Negras
EUA	Estados Unidos da América
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IH	Instituto de Humanidades
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQTQIA+	Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transsexuais; Queer; Intersexo; Assexual; E Outros Grupos e variações de sexualidade e gênero.
PALOPs	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
WASP	<i>White Anglo-saxon protestant</i>

### **LISTA DE TABELAS E GRÁFICO**

Tabela 1	Disciplinas que tratam das temáticas de raça e/ou gênero, no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades do IH/UNILAB
Tabela 2	Disciplinas que tratam das temáticas de raça e/ou gênero, no curso de Bacharelado em Antropologia do IH/UNILAB
Tabela 3	Disciplinas que tratam da temática de raça e/ou gênero, no curso de Licenciatura em História do IH/UNILAB
Tabela 4	Disciplinas que tratam da temática de raça e/ou gênero, no curso de Licenciatura em Pedagogia do IH/UNILAB
Tabela 5	Disciplinas que tratam da temática de raça e/ou gênero, no curso de Licenciatura em Sociologia do IH/UNILAB
Gráfico 1	Disciplinas que tratam interseccionalmente das temáticas de raça e gênero, nos cursos de graduação do IH/UNILAB - Percentuais por curso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>1. BASES SÓCIO-HISTÓRICAS DAS LUTAS DO MOVIMENTO FEMINISTA NEGRO E SEUS DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS</b>	18
1.1. A especificidade histórica da luta feminista negra	19
1.2. A trajetória da luta das mulheres negras: a organização social do movimento feminista no Brasil	27
1.3. As políticas públicas afirmativas das lutas e das identidades das mulheres negras no Brasil e as leis 10.639/03 e 11.645/08	43
<b>2. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	60
2.1. Caracterização da pesquisa	78
2.2. Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos de análise	84
<b>3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E ANTISSEXISTAS NOS CURRÍCULOS DO INSTITUTO DE HUMANIDADES DA UNILAB</b>	88
3.1. As políticas antirracistas e antissexistas expressas nos PPCs dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades/ IH-UNILAB	96
3.2. Os PPCs dos cursos de graduação do instituto de humanidades e a sua contribuição para a (re)construção da identidade das mulheres negras	103
3.2.1. Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades – BHU	105
3.2.2. Bacharelado em Antropologia	111
3.2.3. Licenciatura em História	115
3.2.4. Licenciatura em Pedagogia	122
3.2.5. Licenciatura em Sociologia	126
<b>CONCLUSÃO</b>	130
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	136

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa problematiza a composição curricular do ensino de graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB, tendo como recorte os cursos de graduação do seu Instituto de Humanidades - IH: Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em História e Licenciatura em Sociologia. O objetivo consiste em verificar se esses currículos, desses precisos cursos, promovem a valorização histórica e o reconhecimento político-epistemológico das bases e das lutas, dos movimentos sociais e das produções científicas e intelectuais das mulheres negras: em formação ao seu efetivo empoderamento e em combate aos preconceitos e às violências que lhes seguem estruturalmente contrários.

Atualmente, a despeito dos recentes golpes à nossa democracia, as representações e as inserções do feminismo negro têm conseguido conquistar novos espaços de discussão, formação e atuação política no país. Na presente conjuntura de cerceamento às liberdades e salvaguardas republicanas, com persistente luta e resistência, as mulheres negras têm mantido as suas causas e agendas de reivindicações, mobilizando, sem se intimidar, diversas pautas e postulações por direitos e garantias sociais no Brasil. Todavia, novas manifestações de ódio, de violação de direitos e de preconceitos têm igualmente se seguido, e ainda geram sistemáticas ameaças à vida, à liberdade e à dignidade dessas mulheres.

Diante dessa realidade, acreditamos que a UNILAB - por intermédio do seu projeto de educação afro-brasileira, afro-referenciada e de formação cidadã decolonial global, em cooperação com os países parceiros da integração (notadamente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOPs) - agrega em sua missão o combate a todas as formas de injustiças, preconceitos e desigualdades: precisamente por meio da formulação e da materialização de políticas, planejamentos e disposições educacionais as quais efetivamente contribuam na luta contra o racismo e o sexismo em nossas sociedades.

A criação da UNILAB no ano de 2010, assim como a implementação de seu projeto educacional antirracista e antissexista - com foco nas epistemologias do Sul -, correlaciona-se à política de integração internacional do governo à época, através da qual o Brasil buscou intensificar esforços na construção de um papel de protagonismo, na cooperação solidária entre os países do Hemisfério Sul. Atendeu ainda ao propósito de expansão, descentralização

e interiorização do ensino superior - através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI -, cuja finalidade era ampliar o acesso e a permanência de estudantes, até então sem quaisquer perspectivas de formação no ensino superior.

Dessa forma, a UNILAB se instala no interior do Ceará - no Maciço de Baturité, região que, apesar de figurar como pioneira na libertação dos/as escravizados/as, segue desde sempre estagnada economicamente, além de profundamente racista, injusta e desigual com a maioria de sua população. Esses aspectos são perceptíveis nas formas do cotidiano, tanto quanto nas políticas patrimoniais de monumentos e museus - os quais promovem a dissimulação histórica dessa libertação. Muitos desses monumentos reforçam os estereótipos de escravização da população negra, reduzindo-a simbolicamente a um falso ideário abolicionista e branco, que associa - notadamente as mulheres negras e os seus corpos - a uma condição de inferioridade e humilhação. É o que, por exemplo, se denota do monumento da Negra Nua, à entrada da cidade, entre um engenho que presentifica a escravização e o racismo e a sede administrativa da UNILAB (*Campus da Liberdade*): inteiramente alusivo à subalternidade da mulher negra, a quem as mãos do senhorio branco *outorgam a liberdade*.

Assim como na região acima citada, no dia-a-dia de todas as sociedades ex-coloniais e ex-escravocratas parecem prevalecer duas matrizes de dominação (de raça e gênero), as quais seguem interseccionalmente agindo nos expedientes de opressão e de exploração das mulheres negras. Desde o período colonial moderno até o tempo presente, mantém-se, de fato, a dinâmica de incoercíveis e atualíssimas estruturas, sistemas e instituições de preconceitos e violências: as quais, de maneira extensa, profunda e perversa, têm historicamente reproduzido privilégios e concessões (além de valores, crenças, práticas, hábitos e comportamentos), associados invariavelmente a injustiças e desigualdades de raça e gênero.

As mulheres negras são, de fato, o segmento populacional mais sacrificado e injustiçado no Brasil, precisamente pelas causas históricas de manutenção dessas matrizes de dominação colonial e patriarcal. Em decorrência dessas causas históricas de desigualdades, às mulheres negras lhes são criadas as piores configurações e perspectivas - de ordem econômica, educacional, profissional, tributária, de representação política e eleitoral; reduzindo-as, de modo implacável, à pobreza e às situações de vulnerabilidade; expondo-as, sem anteparos, às diversas formas de violência, preconceito, inferiorização e invisibilidade.

Podemos comprovar essa precarização e desvalorização da vida das mulheres negras mediante mesmo os dados de feminicídios, reportados pelo *Atlas da Violência 2020*, no qual se registra que, no ano de 2018, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Destaca-se ainda que, nesse mesmo ano, o número total de feminicídios apresentou redução de 8,4%. Entretanto, a situação melhorou apenas para as mulheres não negras: enquanto entre as brancas a taxa de feminicídio foi de 2,8 por 100 mil, entre as negras essa mesma taxa chegou a 5,2 por 100 mil, configurando praticamente o dobro de mortes. Registra-se ainda que o estado do Ceará computou uma taxa de feminicídios entre as mulheres negras quase quatro vezes maior do que entre as mulheres brancas (IPEA, 2020, p. 37). Isso comprova que a desigualdade racial entre as mulheres é maior do que a que se verifica entre os homens, e é ainda maior quanto mais pobres e precárias forem as condições locais de vida.

Diante disso, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa verificar se a disposição das políticas didático-curriculares, bem como das ementas de disciplinas dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Humanidades da UNILAB estão, de fato, se dando em consideração a valores, princípios, diretrizes e premissas: os quais promovam/agenciem - de maneira eficiente - o combate aos preconceitos e às violências de raça e gênero contra as mulheres negras, ao mesmo tempo em que buscando cumprir a formação para o seu empoderamento político, social e econômico.

No que corresponde aos objetivos específicos, individuamos os seguintes propósitos: (1) identificar as políticas de bases ou orientações curriculares adotadas nos PPCs dos cursos sob análise, com foco nas abordagens interseccionais de gênero e raça; (2) listar as disciplinas e ementas que discutem gênero e raça, com ênfase na produção das intelectuais negras e; (3) cotejar os conteúdos programáticos das disciplinas/ ementas - as quais discutem gênero e raça - com as agendas do movimento feminista negro, no sentido de avaliar se a formação em Humanidades da UNILAB apresenta-se, de fato, em consonância ao empoderamento das mulheres negras, e aos seus caminhos de luta e resistência à dominação patriarcal de gênero e raça.

Em vista à realização desses objetivos, coube-nos entender as especificidades do movimento feminista negro e de suas pautas de luta e resistência social contra as opressões e violências interseccionais de gênero, raça e classe. Destacamos, inicialmente, que esse movimento surge do entendimento de que o feminismo hegemônico estabelece como agenda

central a luta apenas contra o sexismo, negando, todavia, a exploração e os preconceitos raciais e de classe, decorrentes historicamente dos processos de colonização e escravização.

Para hooks (2015, p. 196), o discurso feminista das mulheres brancas “tem pouca ou nenhuma compreensão acerca da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista”. As feministas brancas costumavam agir, segundo a autora, como se as mulheres negras desconhecessem, não compreendessem ou não pudessem perceber a opressão machista, e como se lhes estivessem oferecendo um *programa de libertação total*, em condições de suposta e indistinta igualdade para todas.

Do que desde já se percebe, as motivações desse movimento feminista não contemplavam a realidade material, social e histórica da maioria das mulheres negras - as quais nunca foram vistas, nem pelos homens brancos nem pelos negros, como *sexo frágil* ou como sem condições de exercer os mesmos trabalhos subalternos - os quais eles também poderiam exercer, caso não existissem as negras.

Vê-se, então, que um movimento feminista que genuinamente as representasse - às mulheres negras - fazia-se premente e necessário: a fim de desmistificar a ideia de que o sexismo e a misoginia definem, de modo indistinto e igualitário, todas as formas de opressão, supostamente sofridas, nas mesmas condições, por todas as mulheres. A superação dessa ideologia só poderia partir da tomada de consciência e da ação das próprias mulheres negras - para as quais a desigualdade de gênero é apenas uma das diversas formas de opressão: cujos efeitos de misoginia, violência, exploração e opressão são, ademais de replicados, bastante peculiares, e distintos daqueles que sofrem historicamente as mulheres brancas. Essa consciência se deveu, em parte, à crítica das mulheres negras às propostas universalizantes do movimento feminista hegemônico.

Não em um sentido diverso, María Lugones (2014) tece igualmente críticas ao feminismo hegemônico, e às relações estruturantes de gênero na América Latina. A autora afirma a existência de um sistema moderno colonial de gênero, o qual tem perpetuado a opressão e a subalternização das mulheres não brancas, precisamente nas relações sociais de produção local do capitalismo. Para ela, a “crítica contemporânea ao universalismo feminista, feita por mulheres de cor e do terceiro mundo, centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade, desbordando-se até o tempo presente” (LUGONES, 2014, p. 935).

A autora afirma ainda que o pensamento colonial moderno - sobre raça, classe, gênero e sexualidade - possui raízes na própria lógica de determinação e organização da produção social do capitalismo. Sendo assim, o feminismo negro e contra hegemônico compõem a base de resistência contra todas essas modalidades de opressão e exploração pelo capital, em seus mais diversos níveis e assentamentos - locais, nacionais e internacionais.

De acordo com Sueli Carneiro (2003), as *violações coloniais*, às quais as mulheres negras foram massivamente submetidas pelo senhorio branco, são muito amplas e profundas (a despeito de costumeiramente não reconhecidas dessa forma pelo feminismo hegemônico), estando ainda longe de serem completamente superadas até a atualidade (CARNEIRO, 2003, p. 112). Em decorrência disso, e ante o compromisso de promover o feminismo antirracista - ou contra hegemônico -, a autora pontua a necessidade de *enegrecer o feminismo*: como forma de compreensão das especificidades das lutas e experiências históricas, vivenciadas ancestralmente pelas mulheres negras e latino-americanas.

No Brasil, o feminismo negro - como também a demanda por políticas educacionais antirracistas e antissexistas - se desenvolveu a partir da organização e das postulações do próprio Movimento Negro: que sempre contou com a participação expressiva das mulheres negras, sobretudo nas suas pautas de reivindicação educacional. No entanto, o pleno reconhecimento da autonomia e da identidade das mulheres negras, bem como a sua valorização social - tanto no campo científico-intelectual, quanto político, econômico e profissional - estão ainda distantes de ser uma realidade.

A partir do desenvolvimento destas políticas educacionais - em instituições de ensino como a UNILAB, com a referenciação teórica de produção científica e intelectual de mulheres feministas negras -, desenvolvemos a presente pesquisa, com foco nos currículos expressos nos PPCs e ementários dos cursos. Em relação ao processo de individuação de nosso objeto de pesquisa, os seus contornos se delineiam a partir das experiências profissionais como Técnica em Assuntos Educacionais na UNILAB e das reflexões advindas da disciplina *Educação, Gênero e Etnia*, sob a regência do Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira, cursada no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades - POSIH/UNILAB -, ainda em 2017, na condição de aluna especial.

Essas vivências nos possibilitaram atentar para a importância da articulação das temáticas do feminismo contra hegemônico - notadamente do feminismo negro - com os estudos críticos antirracistas e decoloniais, dentro do escopo geral das propostas curriculares

dos cursos de graduação da UNILAB. Elegemos, contudo, o recorte específico dos cursos de Humanidades, haja vista que são esses os que ofertam as disciplinas do Núcleo Comum à formação em todos os demais cursos de graduação da universidade, bem como onde se concentra a disposição do projeto político-educacional afroperspectivado e de consonância à justiça cognitiva com os povos do Sul.

Do que disso se segue, a nossa investigação exerce, na perspectiva da pesquisa interdisciplinar em Humanidades, uma abordagem analítico-documental de natureza qualitativa, cujos passos metodológicos são: (1) leitura atenta dos projetos político-pedagógicos dos cursos ora em estudo, buscando contextualizar histórica e institucionalmente a produção desses documentos, assim como os propósitos formativos que cada curso assume, a partir do estabelecimento de suas diretrizes de programas e currículos; (2) construção de tabelas, elencando as disciplinas e ementas as quais discutem gênero e raça, com ênfase na produção científica e intelectual das feministas negras, bem como na promoção de políticas e discussões a respeito da igualdade de gênero e da diversidade étnico-racial; (3) análise do *corpus* propriamente dito, buscando as evidências a respeito de em quais contextos essas diretrizes de currículos e disposições de conteúdos programáticos (sobre as discussões de gênero e raça) ajudam a pensar/agenciar caminhos de crítica e resistência às matrizes patriarcais de dominação e às opressões étnico-raciais, bem como de fomento ao empoderamento social, político e econômico das mulheres negras (egressas da formação em Humanidades na UNILAB).

Dito isso, como resultado de nossa pesquisa, apresentamos esta dissertação, a qual se divide nas seguintes partes:

Em primeiro, esta *introdução*, na qual anunciamos o nosso tema, a proposição do problema e de nossa sistemática de trabalho sobre o mesmo, em seguida aos objetivos, à justificativa, ao referencial teórico e à concepção dos procedimentos da pesquisa.

No capítulo 1, como fundamentação teórica, pesquisamos acerca das *bases sócio-históricas das lutas do movimento feminista negro e contra hegemônico*, assim como de seus desdobramentos educacionais, objetivando cumprir a contextualização crítica imprescindível à compreensão desse feminismo negro como alvo, tema ou conteúdo de políticas e diretrizes curriculares. Como aporte teórico para tanto, dialogamos com algumas autoras e intelectuais negras norte-americanas, latino-americanas e brasileiras, dentre as quais: bell hooks (1952-), Patricia Hill Collins (1948-), Angela Davis (1944-), Gloria Anzaldúa (1942-2004), María

Lugones (1944-2020), Lélia González (1935-1994), Sueli Carneiro (1950-), Nilma Lino Gomes (1961-), Joalice Santos Conceição (1971-) e Matilde Ribeiro (1960-).

Na sequência, o capítulo 2 foi articulado com o objetivo de expor os pressupostos metodológicos de nossa pesquisa, o processo de constituição do *corpus* e os procedimentos de sua análise. Com essa finalidade, buscamos apoio teórico em CUNHA JÚNIOR (2001; 2005), SOUSA (2006), FRIGOTTO (2008), POMBO (2008), SANTOS e CUNHA JÚNIOR (2010), CARNEIRO (2003; 2011), EVANGELISTA (2012), ARROYO (2013), LUGONES (2014), MARTINS (2014), SILVA (2015), RATTIS (2016), RIBEIRO (2017), FÁVERO e CENTENARO (2019), SILVA (2019) e BERTH (2019).

No capítulo 3, dispusemo-nos à análise do *corpus* da pesquisa, extraído dos PPCs dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades. A propósito dessa análise, consideramos as diretrizes políticas adotadas por cada curso, assim como as disposições de conteúdos expressas em suas listas de disciplinas e ementas. Buscamos assim (re)conhecer em que medida as propostas didático-pedagógicas de cada curso dialogam com a formação de valores e posturas anti-patriarcais, antirracistas e de políticas educacionais decoloniais. Como suporte teórico a esta análise, recorreremos a FÁVERO e CENTENARO (2019), GOMES (2017), MOTA NETO (2015), SILVA (2015), ARROYO (2013), SANTOS (2009), DOMINGUES (2009), FREIRE (2001), dentre outros/as.

Na *conclusão*, apresentamos nossas considerações acerca dos resultados encontrados, os quais apontam evidências da existência de consistentes políticas educacionais antirracistas e antissexistas nos cursos de graduação em Humanidades da UNILAB, muito embora entendamos que tais políticas demandam constantes investimentos e esforços de manutenção, atualização e ampliação: no atendimento ao cumprimento das diretrizes e da própria missão institucional da UNILAB, bem como diante das atuais ameaças de retrocessos às lutas e conquistas históricas de direitos das mulheres negras.

Nosso intuito é o de que esta pesquisa, no âmbito da investigação das políticas curriculares antirracistas e antissexistas, possa contribuir como referência ou repositório científico de interesse para futuras ações, bem como para a criação/desenvolvimento de políticas da Pró-Reitoria de Graduação da UNILAB: não apenas junto ao Instituto de Humanidades, mas igualmente aos outros Institutos e demais Pró-Reitorias, a fim de que a educação para a igualdade e o desenvolvimento da democracia seja sempre mais fortalecida em nossa instituição.

## **1. BASES SÓCIO-HISTÓRICAS DAS LUTAS DO MOVIMENTO FEMINISTA NEGRO E SEUS DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS**

O presente capítulo objetiva uma contextualização histórica e crítica acerca das bases de lutas das mulheres negras pela afirmação de suas identidades e pela igualdade social, apresentando mais especificamente uma discussão das políticas públicas educacionais de reconhecimento e de apoio a estas lutas. Nessa disposição, dialogamos com algumas autoras e intelectuais negras norte-americanas, latino-americanas e brasileiras, como: bell hooks (1952-), Patricia Hill Collins (1948-), Angela Davis (1944-), Gloria Anzaldúa (1942-2004), María Lugones (1944-2020), Lélia González (1935-1994), Sueli Carneiro (1950-), Nilma Lino (1961-), Joalice Santos Conceição (1971-), Matilde Ribeiro (1960-), dentre outras.

Destacamos que a opção por trazer autoras norte-americanas, na busca dessa articulação teórica, justifica-se pela confluência de seus ideais e propostas em construir teorias feministas para a descolonização/emancipação das estruturais opressões patriarcais e capitalistas de raça, classe e gênero, comuns às lutas de intelectuais e feministas negras latino-americanas e brasileiras. Conforme pontua Patricia Hill Collins (2019), existem conexões que configuram “imenso potencial para diálogos contínuos entre o feminismo afro-brasileiro e o afro-americano, o que indica possibilidades ainda mais amplas de diálogos semelhantes em um contexto transnacional” (COLLINS, 2019, p. 13). Entendemos, assim, que tal opção não acarretará em prejuízos à pesquisa ora desenvolvida, que foca a sua atenção na articulação do feminismo negro como proposta curricular para formação de discentes negras brasileiras, africanas e timorenses.

Considerando que nosso objeto de estudo são as diretrizes de projetos pedagógicos, tendo como foco a verificação da incorporação do feminismo negro na proposta curricular dos cursos de humanidades da UNILAB, ponderamos relevante abordar aspectos da luta histórica das mulheres negras por humanidade, igualdade e democracia. Esse pensamento ampara-se nas observações de Gomes (2017) acerca do conhecimento e compreensão histórica das tensões e das relações sociais que permeiam a luta dos coletivos sociais, dentre os quais destacamos as organizações de mulheres negras:

A relação Movimento Negro, educação e saberes nos convoca a trilhar um caminho epistemológico e político desafiador: a construção de um pensamento e de uma pedagogia pós-abissal. Para tal, será necessário compreender como se deu uma tensão histórica construída nas relações de poder e conhecimento e que envolve os

coletivos sociais e suas práticas: a tensão regulação-emancipação social que interfere na produção de conhecimentos e de saberes (GOMES, 2017, p. 55).

Sendo assim, seguindo a premissa de conhecer as práticas e tensões sociais, iniciaremos com um resgate histórico do movimento feminista negro. Pretendemos, com isso, explicitar as questões que os distinguem do movimento feminista hegemônico, ao tempo em que buscaremos também expor os eixos de opressões sociais os quais se interseccionam tradicionalmente contra as mulheres negras, compondo a trama principal de suas lutas, resistências e reivindicações. Partimos da perspectiva de que o movimento feminista negro representa as lutas das mulheres negras por conferir visibilidade às suas pautas sociais, silenciadas pela historiografia oficial, e cuja subordinação se perpetua sob formas diversas de discriminação, preconceito racial e violências - herdadas dos processos de escravização e da sistematização das desigualdades de gênero. É nesse sentido que igualmente se afirma a necessidade de questionamento do feminismo hegemônico, concebido como luta unicamente contra o sexismo. Impõe-se, dessa forma, a perspectiva de se ter de ir além, no entendimento de que o sexismo é apenas uma das vertentes de opressão histórica e social. As mulheres negras são expostas ao machismo, às desigualdades e violências de gênero sim, mas ao mesmo tempo também ao racismo, aos preconceitos de classe e a outras diversas formas de opressão, em dimensões micro e macrossociais: as quais, de maneira dinâmica e estrutural, se interseccionam em nossa realidade, notadamente na esfera educacional.

### **1.1. A especificidade histórica da luta feminista negra**

Considerando a intersecção das diversas formas de opressão a que são historicamente expostas as mulheres negras, Angela Davis, no livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016)<sup>1</sup>, defende que, de fato, não existe uma eventual hierarquização dessas opressões. Sendo assim, a discriminação e a supressão de direitos, em virtude do gênero, não está acima do preconceito racial e de classe, e vice-versa. Conceber a interseccionalidade é, por isso, a forma de possibilitar um entendimento geral das condições históricas e sociais das mulheres negras e, assim, partir para o enfrentamento sistemático e consistente de todas essas opressões.

De acordo com Gomes (2017), a resistência a essas opressões interseccionais parte da postura crítica assumida pelas feministas negras ao denunciar a invisibilidade social e as

---

<sup>1</sup> Obra publicada originalmente em 1981, pela escritora e ativista estadunidense Angela Davis, e traduzida para o português apenas em 2016 - *Mulheres, raça e classe* / Angela Davis: tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.

violências sofridas por esse grupo de mulheres. A partir de então, frentes de discussão teórica e ações políticas começam a ganhar espaço, chegando inclusive ao campo das produções científicas, no qual se inserem os currículos, que ora focamos nesta pesquisa.

As questões de raça e gênero só se tornaram mais destacadas no movimento feminista devido a denúncia das mulheres negras de que, apesar do caráter progressista dessas lutas, a invisibilidade dada à questão racial, ao racismo e à violência contra a mulher negra atuam como uma regulação conservadora dentro dos próprios espaços de emancipação social. Essa ação tem desencadeado não somente reflexões e ações políticas, mas também a presença da raça como categoria de análise para se compreender o machismo, o sexismo, as desigualdades sociais e as reedições do capitalismo nacional e internacional no campo das produção científica (GOMES, 2017, p. 73).

Diga-se que os fatores sociais de opressão contra as mulheres negras também desencadearam o distanciamento nas relações entre as mulheres negras e as mulheres brancas. No capítulo 7 do livro *Ensinando a Transgredir, a educação como prática de liberdade*, intitulado *De mãos dadas com minha irmã - Solidariedade feminina*, bell hooks (2013) apresenta-nos uma crítica acerca das relações entre mulheres negras e brancas, em torno do final da década de 1960, nos Estados Unidos. Essas relações, conforme a autora, eram inteiramente construídas sob o viés supremacista das mulheres brancas, que mantinham em seus lares mulheres negras como empregadas domésticas. Para muitas mulheres brancas, a condição servil das mulheres negras representava a garantia de *status* e mesmo de independência social. Tal condição, advinda do período de escravização, perdurava cristalizada nas relações sociais da época, sob a forma de reforço à criação de estereótipos que minoravam as mulheres negras. A esse respeito, hooks (2013) reflete:

A abolição da escravatura teve pouco impacto positivo sobre as relações entre mulheres brancas e negras. Sem a estrutura escravocrata que institucionalizava de modo fundamental as diferenças entre brancas e negras, as brancas passaram a querer ainda mais que os tabus sociais promovessem sua superioridade racial e proibissem as relações legalizadas entre as raças. A participação delas foi essencial para perpetuar os estereótipos degradantes sobre a feminilidade negra. Muitos desses estereótipos reforçavam a noção de que as negras eram lascivas, imorais, sexualmente licenciosas e carentes de inteligência (HOOKS, 2013, p. 132).

A autora acrescenta ainda que se faz necessário que os desdobramentos históricos e sociais, das opressões impostas às mulheres negras ex-escravizadas, permeiem, ainda hoje, as discussões acerca do relacionamento das mulheres brancas e negras, conforme se observa no excerto seguinte:

As discussões atuais sobre a história dos relacionamentos entre mulheres brancas e negras têm de levar em conta a amargura das escravas negras diante das mulheres brancas. Elas tinham um ressentimento compreensível e uma raiva reprimida da opressão racial, mas se magoavam principalmente pela esmagadora ausência de

compaixão das mulheres brancas, não só em circunstâncias que envolviam o abuso sexual e físico das negras, como também em situações em que as crianças negras eram separadas de suas mães escravas. Mais uma vez, era nessa esfera dos interesses que ambas tinham (as mulheres brancas conheciam também o horror do abuso sexual e físico bem como a profundidade do apego da mãe a seus filhos) que a maioria das mulheres brancas poderia ter se identificado empaticamente com as negras, mas antes voltavam as costas para a sua dor (HOOKS, 2013, p. 131).

Nesse mesmo sentido, Saffioti (1976), ao discorrer sobre a posição social da mulher na ordem escravocrata, estabelece um comparativo entre a situação da mulher negra em relação à mulher branca. A autora ressalta a questão de gênero e os efeitos da abolição na sociedade brasileira, dado sua organização em divisão de classes sociais.

A Abolição apresentou significados diversos para a mulher negra e para a mulher branca em virtude do fato de as mudanças operadas no sistema de estratificação em castas não serem acompanhadas, no mesmo grau, por mudanças na estratificação à base do sexo (SAFFIOTI, 1976, p. 96).

Corroborando com o mesmo pensamento, quando se trata da realidade vivenciada pelas mulheres negras no período de escravização, Angela Davis (2016) evidencia a intersecção de diversos eixos de opressão, dentre eles as violações físicas, sexuais e o controle da força de trabalho, como formas de garantir o domínio econômico dos senhores de escravizados e o poderio dos feitores. Essa condição também se refletiu sobremaneira na construção da identidade social das mulheres negras, em suas sucessivas gerações, e nas suas relações de gênero com os homens negros, interferindo igualmente na conjunção das lideranças e arranjos familiares. Portanto, tendo em vista que as mulheres negras jamais foram consideradas *frágeis* nem *sensíveis*, pois assim não se lhes justificaria a carga de trabalho historicamente imposta pelo patriarcado branco, não haveria porque se considerar a supremacia dos homens negros sobre estas. No trecho abaixo, Davis (2016) mostra a condição de igualdade na exploração do trabalho de mulheres, homens e crianças escravizadas.

Os abusos especialmente infligidos a elas facilitavam a cruel exploração econômica de seu trabalho. As exigências dessa exploração levavam os proprietários da mão de obra escrava a deixar de lado suas atitudes sexistas ortodoxas, exceto quando seu objetivo era a repressão. Assim como as mulheres negras dificilmente eram “mulheres” no sentido corrente do termo, o sistema escravista desencorajava a supremacia masculina dos homens negros. Uma vez que maridos e esposas, pais e filhas eram igualmente submetidos à autoridade absoluta dos feitores, o fortalecimento da supremacia masculina entre a população escrava poderia levar a uma perigosa ruptura na cadeia de comando. Além disso, uma vez que as mulheres negras, enquanto trabalhadoras, não podiam ser tratadas como o “sexo frágil” ou “donas de casa”, os homens negros não podiam aspirar à função de “chefes de família”, muito menos à de “provedores da família”. Afinal, homens, mulheres e crianças eram igualmente “provedores” para a classe proprietária de mão de obra escrava (DAVIS, 2016, p. 26, grifos do original).

A exploração e as práticas diretas de opressão sobre o trabalho das mulheres negras, recessivas às condições de escravização, prevaleceram ostensivamente ainda por muito tempo no período pós-escravização, quando estas eram submetidas quase às mesmas jornadas de trabalho no campo ou ainda quando, quase como regra, realizavam a maioria dos afazeres domésticos nas casas das mulheres brancas burguesas ou de classe média.

Durante o período pós-escravidão, a maioria das mulheres negras trabalhadoras que não enfrentavam a dureza dos campos era obrigada a executar serviços domésticos. Sua situação, assim como a de suas irmãs que eram meeiras ou a das operárias encarceradas, trazia o familiar selo da escravidão. Aliás, a própria escravidão havia sido chamada, com eufemismo, de “instituição doméstica”, e as escravas eram designadas pelo inócuo termo “serviçais domésticas”. Aos olhos dos ex-proprietários de escravos, “serviço doméstico” devia ser uma expressão polida para uma ocupação vil que não estava nem a meio passo de distância da escravidão. Enquanto as mulheres negras trabalhavam como cozinheiras, babás, camareiras e domésticas de todo tipo, as mulheres brancas do Sul rejeitavam unanimemente trabalhos dessa natureza. Nas outras regiões, as brancas que trabalhavam como domésticas eram geralmente imigrantes europeias que, como suas irmãs ex-escravas, eram obrigadas a aceitar qualquer emprego que conseguissem encontrar (DAVIS, 2016, p. 99, grifos do original).

Dessa forma, quando as feministas brancas começaram a lutar pela igualdade de direitos e pelo acesso às possibilidades de trabalho, os seus discursos não faziam sentido para as mulheres negras, que há muito tempo já haviam deixado a sua família e o lar, tendo a sua força de trabalho sistematicamente explorada desde a escravização. As negras também não se identificavam com os discursos das feministas brancas acerca do casamento que, para elas (brancas), implicava em ter de se submeter à autoridade do homem branco como provedor e chefe de família.

Tendo em vista todos os resultados históricos das opressões estruturalmente impostas às mulheres negras, evidencia-se que os ideais de luta do movimento feminista hegemônico, que ignora tais fatos, não são suficientes para dar conta das questões que vão além das desigualdades de gênero, não atingindo motivações que interseccionam também desigualdades e violências de raça e de classe, as quais se refletem nas diversas esferas sociais, políticas e educacionais. O impacto dessas outras desigualdades, ignoradas pela ideação feminista hegemônica, é percebido na reação das mulheres negras ao apelo para a construção de um movimento de possível irmandade entre brancas e negras. A esse respeito, hooks (2013) ponderou:

O apelo feminista contemporâneo pela irmandade feminina, o apelo das brancas radicais para que as mulheres negras e todas as mulheres de cor entrem no movimento feminista, é visto por muitas negras como mais uma expressão da negação, por parte das mulheres brancas, da realidade de dominação racista, de sua

cumplicidade na exploração e opressão das mulheres negras e dos negros em geral. Embora o apelo à irmandade feminina seja frequentemente motivado por um desejo sincero de transformar o presente, expressando a vontade das brancas de criar um novo contexto de vinculação, não há a tentativa de assimilar a história ou as barreiras que podem tornar essa vinculação difícil, senão impossível. Quando as negras, reagindo ao apelo pela irmandade baseada na experiência comum, chamaram a atenção tanto para o passado de dominação racial quanto para as atuais manifestações dessa dominação na estrutura da teoria e do movimento feminista, as mulheres brancas de início resistiram a essa análise, assumiram uma postura de inocência e negação (reação que evocava, nas mulheres negras, a lembrança de encontros negativos, da relação entre patroa e empregada) (HOOKS, 2013, pp. 138, 139).

Algumas feministas brancas, por outro lado, haviam assumido uma espécie de discurso *abolicionista*, ao compararem o casamento, por exemplo, a uma forma de *escravização*. Tal analogia surgiu como maneira de expressar descontentamento em relação ao modelo patriarcal de casamento, considerado pelas mesmas como totalmente opressor. Dessa forma, essas mulheres brancas objetivavam expressar, de modo mais literal, o seu descontentamento acerca do casamento. No entanto, por mais que, em algumas situações, esse discurso fosse carregado de alguma afinidade com o desejo abolicionista, elas ignoravam, ou mesmo conscientemente negavam, na prática, os requintes de crueldade da escravização, sobretudo os seus efeitos nocivos na formação da identidade social das mulheres negras, conforme apontado no trecho seguinte:

Na metade inicial do século XIX, a ideia de que a milenar instituição do casamento pudesse ser opressiva era de certa forma recente. As primeiras feministas podem ter descrito o matrimônio como uma “escravidão”, semelhante à sofrida pela população negra, principalmente devido ao poder impactante dessa comparação - temendo que, de outra maneira, a seriedade de seu protesto se perdesse. Entretanto, elas aparentemente ignoravam que a identificação entre as duas instituições dava a entender que, na verdade, a escravidão não era muito pior do que o casamento entre brancos. Mesmo assim, a implicação mais importante dessa comparação era a de que as mulheres brancas de classe média sentiam certa afinidade com as mulheres e os homens negros, para quem a escravidão significava, não restrições sociais, mas chicotes e correntes (DAVIS, 2016, p. 51, grifos do original).

Conforme já explicitado, esse feminismo branco, ou hegemônico, afeito a uma realidade de classe totalmente oposta e contrária à das mulheres negras, não representava em nada os interesses e necessidades das (ex-)escravizadas, precisamente por desconhecer ou negar a exploração e o preconceito racial e de classe, decorrentes historicamente da escravização. Esse fato, entretanto, não impediu que algumas mulheres negras se fizessem atuantes na luta feminista, buscando a construção de um movimento fraterno, em que efetivamente houvesse uma “irmandade” entre mulheres brancas e negras, posto que devidamente pontuadas as dissidências desde o início. As negras, portanto, não deixaram

nunca de insistir nas pautas sobre o racismo, na tentativa de que a resistência e a oposição ao mesmo fossem igualmente incluídas nos ideais feministas. Não obstante a isso, os seus discursos eram quase sempre mitigados ou assimilados pelas mulheres brancas, e diversas vezes tidos apenas como meros excessos, ressentimentos ou atitudes raivosas.

Mesmo quando, por fim, as mulheres brancas decidiram reconhecer a existência histórica e social do racismo, continuaram sem disposição para criar espaços de vez e de voz para as mulheres negras dentro do movimento feminista hegemônico. Para hooks (2013), as mulheres brancas preocuparam-se apenas em discutir o racismo em nível acadêmico, mas sem incorporar essa discussão à sua realidade e atuação política, haja vista que isso lhes exigiria o reconhecimento e as consequências de seu próprio racismo, conforme segue:

Parece, às vezes, que as mulheres brancas que trabalham na academia tomaram posse das discussões sobre raça e racismo, mas abandonaram o esforço para construir um espaço para a irmandade feminina, um espaço onde possam examinar e modificar suas atitudes e comportamentos perante as mulheres negras e todas as mulheres de cor (HOOKS, 2013, p. 140)

Para hooks (2015, p. 196), o discurso feminista das mulheres brancas “tem pouca ou nenhuma compreensão da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico de classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista”. Segundo a compreensão da autora, as feministas brancas costumavam agir como se as mulheres negras desconhecessem a opressão machista e como se o feminismo hegemônico lhes estivesse oferecendo um programa total de libertação, em vista de que os sentidos e as percepções das negras lhes pareciam mais embrutecidos e incoerentemente silentes ante as opressões e desigualdades de gênero.

Dessa forma, as motivações desse movimento feminista branco estavam muito longe de contemplar, e mesmo de exercer verdadeira empatia, com a realidade das mulheres negras, ignorando a dimensão inteira dos aspectos de violência exercidos sobre os seus corpos e as suas subjetividades. Logo, um movimento que conscienciosa e legitimamente representasse as mulheres negras fazia-se premente e necessário: para desmistificar a ideia de que o sexismo define todas as formas de opressão sofridas, suposta e indistintamente, por todas as mulheres.

A superação dessa ideologia só poderia partir da própria tomada de consciência das mulheres negras, de que o sexismo é apenas uma das formas de opressão que lhes são contrárias, interseccionando-se, todavia, a diversas outras mais. Conforme se observa no

trecho a seguir, essa consciência se deveu, em sua maior parte, precisamente à crítica das mulheres negras ao movimento feminista hegemônico:

Resistimos à dominação hegemônica do pensamento feminista, insistindo que ele é uma teoria em formação, em que devemos necessariamente criticar, questionar, reexaminar e explorar novas possibilidades. Minha crítica persistente foi construída por minha condição de membro de um grupo oprimido, por minha experiência com a exploração e a discriminação sexistas e pela sensação de que a análise feminista dominante não foi a força que moldou minha consciência feminista. Isso se aplica a muitas mulheres. Há mulheres brancas que nunca tinham cogitado resistir à dominação masculina até o movimento feminista criar uma consciência de que elas poderiam e deveriam. Já a minha consciência da luta feminista foi estimulada pela circunstância social (HOOKS, 2015, p. 202).

O mesmo pensamento é defendido por Collins (2019, p. 12) ao definir o movimento feminista negro como um projeto de conhecimento e de produção político-intelectual das mulheres negras: em resposta a todos as adversidades e desafios por elas enfrentados especificamente em decorrência de sua condição de mulheres negras, ante todas as instituições dos estados e sociedades branco-patriarcais excludentes historicamente de sua condição. Em relação à produção político-intelectual das mulheres negras, assim como dos demais movimentos populares, Gomes (2017) ressalta a falta de reconhecimento e inserção nos currículos e projetos educacionais.

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (GOMES, 2017, pp. 42, 43).

Sendo assim, os desafios para a inserção das epistemologias do feminismo negro nos currículos e programas educacionais constituem-se em mais uma das pautas de luta das mulheres negras. Desafios estes configurados em diversas formas e expedientes de violência e opressão, materializados tanto em opressões, injustiças sociais e negação de direitos, quanto em uma cultura de agressão. Para Collins (2019), a opressão estrutural e sistemática contra as mulheres negras assume três dimensões interdependentes: 1) a exploração do trabalho; 2) a invisibilização política da opressão; e 3) as imagens de controle (COLLINS, 2019, p. 12, p. 34).

A exploração sistemática do trabalho das mulheres negras é exigida como condição própria de manutenção do capitalismo, traduzindo a dimensão econômica da opressão e mantendo a maioria imensa dessas mulheres em condição de pobreza extrema. Nos EUA, esse fato contribuiu ainda para a formação de guetos, onde residiu historicamente quase a

totalidade dessas mulheres - as quais, para sobreviver, trabalhavam quase sempre como empregadas domésticas. Segundo Collins (2019, p. 34), elas eram então conhecidas como *panelas e chaleiras de ferro* e quase nunca tiveram acesso à escolarização.

A segunda dimensão definida por Collins (2019) trata das vertentes políticas dessa opressão, a qual negou sistematicamente às mulheres negras diversos direitos, bens e reconhecimentos sociais, como por exemplo: a participação em eleições, o exercício em cargos públicos e o recebimento de tratamento equitativo na justiça criminal. Evidencia-se também nesta dimensão a negação do acesso à escolaridade. Dessa forma, negando direitos, a opressão abria espaço para consolidar a matriz de dominação social sobre os corpos e as subjetividades de mulheres negras, subalternizando-as e invisibilizando-as. Nesse sentido, Collins (2019) defende que:

Os paradigmas interseccionais trazem uma segunda contribuição importante para elucidarmos as relações entre conhecimento e empoderamento: eles lançam uma nova luz sobre o modo como a dominação é organizada. O termo *matriz de dominação* caracteriza essa organização social geral dentro da qual as opressões interseccionais se originam, se desenvolvem e estão inseridas. Nos Estados Unidos, essa dominação se concretizou por meio da escola, moradia, emprego, políticas governamentais e outras instituições sociais que regulam os padrões concretos de opressão interseccional com as quais as mulheres negras se deparam (COLLINS, 2019, p. 368, grifos do original).

A política de supressão de direitos, ou, por que não dizer, a *matriz de dominação social* das mulheres negras, buscava justificar, então, os posicionamentos sistemáticos e institucionais de subalternidade de corpos e subjetividades femininas negras: precisamente com base nos argumentos privilegiados de inferioridade racial e de gênero, por mais confuso e absurdo que, às vezes, isso parecesse ser. A isso equivale dizer que as instituições deliberadamente estabeleciam as suas políticas e protocolos de ação com base em pressupostos racistas e sexistas - segundo os quais a população negra, e mais especificamente a mulher negra, seria naturalmente incapaz de se desenvolver intelectualmente como a branca, a despeito de todos os ideais de cidadania e de liberdade os quais então assumiam vulto na sociedade norte-americana. A base perversa da concepção de tais políticas explicita ainda mais a intersecção entre raça, gênero e classe, na operacionalização das opressões materiais e simbólicas do capitalismo contra as mulheres negras. A esse respeito, Davis (2016) pontua:

Com frequência, os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional e confusa. De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas

negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação (DAVIS, 2016, p. 110).

A terceira dimensão apontada por Collins (2019) trata das imagens de controle que surgiram no período da escravização e que se reproduziram posteriormente como rotulação das mulheres negras em estereótipos de inferioridade, desumanidade e imoralidade. O resultado geral da cristalização dessas imagens foi a invisibilização social e a supressão generalizada das mulheres negras, justificada em praticamente todas as relações capitalistas. Essa invisibilização e essa supressão seguem vigentes, e não são desmotivadas. Conforme observamos nas palavras de Collins (2019), abaixo reproduzidas, a invisibilização e a supressão das mulheres negras cumprem um papel crucial na manutenção das desigualdades sociais:

A invisibilização das mulheres negras e de nossas ideias - não apenas nos Estados Unidos, mas na África, no Caribe, na América do Sul, na Europa e em outros lugares onde vivem mulheres negras - tem sido decisiva para a manutenção de desigualdades sociais. Mulheres negras que se dedicam a reivindicar e construir conhecimentos sobre mulheres negras costumam chamar a atenção para a política de supressão que seus projetos enfrentam (COLLINS, 2019, p. 32).

Com ênfase, a resistência das mulheres negras às múltiplas dimensões, de sistemáticos dispositivos e expedientes de supressão de suas vozes, de seus pensamentos e de seus corpos, se levanta por meio de estratégias e de resoluções corajosas de autodefinição e de autodeterminação, as quais constituem a maior tônica do movimento feminista negro em todo o mundo. Assim, antepondo-se a todos os efeitos de matrizes de dominação, controle e discriminação social, as mulheres negras têm desenvolvido uma autêntica cultura de rejeição aos estereótipos de invisibilização e aos mecanismos de supressão, os quais lhe vêm sendo socialmente infligidos ao longo de toda a história.

## **1.2. A trajetória da luta das mulheres negras: a organização social do movimento feminista no Brasil**

No Brasil, a trajetória do movimento feminista negro tem a suas origens na ocupação dos diversos espaços em que as mulheres negras se fizeram atuantes, como por exemplo, nas irmandades e nos terreiros de candomblé. Dos estudos de Conceição (2011), destacamos espaços de notável atuação feminina, a saber: (1) a Irmandade de Nossa Senhora da Boa

Morte<sup>2</sup>, organização composta por mulheres negras que desde o século XVIII são protagonistas de uma história de resistência e manutenção das tradições ancestrais da cultura africana e (2) a roda de conversa das mulheres do Bela Vista<sup>3</sup>. Acerca da atuação das mulheres do Bela Vista, Conceição (2011) afirma que:

[...] as mulheres subvertem a ordem usual: as mulheres estão fora de casa, estão na rua, estão em roda de conversa. Embora este estar na rua esteja fortemente marcado pela divisão do sexo, as oposições se operam e se manifestam no mundo exterior à casa; as mulheres assumem novos contornos para estabelecer outras relações no interior do Bela Vista, inscrevendo, no entanto, as mudanças que vão sendo esculpadas, fazendo com que as futuras gerações de mulheres imprimam um novo jeito de se comportar nos locais considerados masculinos (CONCEIÇÃO, 2011, p. 140).

Reconhecemos a importância da insubstituível contribuição das mulheres negras nas irmandades para a construção do pensamento feminista negro, entretanto, para fins da presente pesquisa, delimitamos como marco específico da organização da resistência e da luta das mulheres negras brasileiras a criação do Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1951. O protagonismo das mulheres dentro das diversas expressões do movimento negro já vinha, contudo, ganhando espaço desde algumas décadas, como, por exemplo, na Frente Negra Brasileira - FNB<sup>4</sup>, fundada em 1931. Esse foi um dentre os movimentos pós-abolição em que as mulheres se destacaram, na tentativa de promover a articulação nacional da militância negra. Para Munanga e Gomes (2004), a Frente Negra Brasileira era um movimento que defendia a educação como forma de preparar a população negra para resistir às opressões e às desigualdades sociais.

---

<sup>2</sup> De acordo com Conceição (2011), “fundada supostamente no início do século XVIII, em Salvador, a Irmandade de Nossa Senhora da Morte, ou simplesmente Boa Morte, é uma organização formada por mulheres negras, cujos princípios religiosos orientadores são o catolicismo e o candomblé. O objetivo é render homenagens às irmãs falecidas através dos rituais mortuários de matriz africana, que se misturam aos rituais católicos; porém, o estilo que verdadeiramente orienta suas vidas parece ser mais o africano, ainda que os rituais estejam reelaborados e ressignificados. Eles preservam marcas trazidas pelas primeiras mulheres que aqui chegaram forçadamente. Tem-se, assim, a união de duas diferentes formas de conceber a morte e a vida – a ocidental e a africana -, o que aqui chamo de pertença” CONCEIÇÃO (2011, p. 46).

<sup>3</sup> Povoado localizado em Itaparica, Bahia. Conforme Conceição (2011), “[...] os comportamentos dos moradores do Bela Vista traduzem aprendizados herdados de mulheres e homens que souberam preservar, ainda que ressignificados, conhecimentos seculares do continente africano, sobretudo os ensinamentos advindos dos povos Iyorubá” CONCEIÇÃO (2011, pp. 123, 124).

<sup>4</sup> A Frente Negra Brasileira – FNB foi fundada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo. Dentre os seus fundadores encontram-se Abdias do Nascimento (1914-2011) - militante negro, dramaturgo, ator e ex-senador da República - e Francisco Lucrecio (1909 - 2001) - ativista do Movimento Negro, cirurgião-dentista e funcionário público. Em 1936, a Frente Negra Brasileira transformou-se em partido político, almejando participar de futuras eleições, a fim de arrematar votos da “população de cor”. Manteve-se na ativa até 10 de novembro de 1937, quando por ocasião do Golpe do Estado Novo, de Getúlio Vargas, foi fechada juntamente com outros partidos políticos. (<https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/> - Acessado em: 10 de junho de 2020)

A Frente Negra, estruturada inicialmente em São Paulo, teve núcleos fundados em outros estados, como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, dentre outros. A sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria, à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura. Nesse sentido, os fretenegrinos davam um grande valor à educação (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 118).

De fato, essa organização, além de seu cunho político e, depois, partidário, obteve o seu maior alcance social justamente no fomento à educação das pessoas negras, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, ademais de cursos de formação política, de artes e ofícios à população negra em geral. Os *fretenegrinos*, como eram conhecidos, também foram responsáveis pela publicação do jornal *A Voz da Raça*<sup>5</sup>. Mais tarde, em 1936, a FNB transformar-se-ia em partido político, justamente com o objetivo de angariar os votos da população negra e de representá-la em sua luta por direitos. Domingues (2007) destaca que, nesse contexto, as mulheres já representavam grande força dentro dos movimentos, mesmo que as suas pautas específicas ainda não fossem contempladas.

Já àquela época, as mulheres negras não tinham importância apenas simbólica no movimento negro. Segundo depoimento do antigo ativista Francisco Lucrécio, elas “eram as mais assíduas na luta em favor do negro, de forma que na Frente [Negra] a maior parte era de mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo o movimento”. Independentemente do exagero de Lucrécio, cumpre assinalar que as mulheres assumiam, sim, diversas funções na FNB. A Cruzada Feminina, por exemplo, mobilizava as negras para realizar trabalhos assistencialistas. Já outra comissão feminina, as Rosas Negras, organizava bailes e festivais artísticos (DOMINGUES, 2007, p. 106, grifos do original).

A participação das mulheres negras também é inegável no Teatro Experimental do Negro - TEN<sup>6</sup>, um movimento criado com o objetivo de abrir oportunidades nas artes cênicas para atores negros e atrizes negras, “cujo projeto pedagógico destacava a educação como forma de garantir a cidadania para o povo negro, tendo a arte e o teatro como instrumentos de

<sup>5</sup> *A Voz da Raça* foi um jornal criado pela Frente Negra Brasileira – FNB, que circulou entre os anos de 1936 e 1937 e contou com 70 edições (cf. BRAGA, 2019, p.1). Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=53622> Acessado em: 10 de junho de 2020). As cópias dessas edições estão disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional Digital, no endereço eletrônico: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/voz-raca/845027>. Acessado em 24 de abril de 2020. Conforme observado na edição nº 70, de novembro de 1937, o jornal criou a chamada “Secção Feminina” (JORNAL A VOZ DA RAÇA, 1937, p. 3. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/845027/per845027\\_1937\\_00070.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/845027/per845027_1937_00070.pdf). Acessado em: 10 de junho de 2020).

<sup>6</sup> O Teatro Experimental Negro - TEN foi fundado em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento. O TEN congregou talentosos atrizes e atores negros, que ficaram conhecidos nacional e internacionalmente, como, por exemplo, Ruth de Souza (1921 - 2019) e Grande Otelo (1915 - 1993), que se destacaram em memoráveis montagens e atuações, tais como: *A deusa vencida* (1965), *Negro de corpo e alma - Black and body and soul*, *Mostra do Redescobrimento* (2000), *Futebol e família* (1939), *Laranja da China* (1940) e *Moleque Tião* (1943) (cf. MUNANGA; GOMES, 2004).

expressão cultural e política” (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 108). Com esse propósito, o TEN desenvolveu um importante papel social na comunidade negra, primeiramente através da alfabetização de seus participantes - que geralmente eram operários, empregadas domésticas ou favelados sem profissão definida - e, por último, engajando negros e negras no reconhecimento cultural de sua afro-brasilidade e na luta política por cidadania plena, contra o racismo.

O TEN não era só um grupo de atores e atrizes que queriam representar, mas uma frente de luta, um pólo de cultura que tinha como objetivo a libertação cultural do povo negro. Ele queria dar uma leitura a partir do olhar do próprio negro e da herança africana à cultura produzida pelo negro no Brasil, distanciando-se da forma ocidental de entender e ver a cultura negra (MUNANGA; GOMES, 2004, pp. 121-122).

A despeito do que se vê, mesmo que o Movimento Negro contasse desde sempre com a participação ativa das mulheres negras, faltava a estas organizações um efetivo espaço de discussão e de luta para as suas específicas pautas de desigualdade e de opressão de gênero. Dessa forma, as demandas relativas às questões negras femininas, assim como o enfrentamento das demais adversidades que se interseccionam na supressão e na exploração dos corpos e das subjetividades de mulheres pretas, não eram diretamente priorizados em quaisquer dos coletivos do movimento, permanecendo até então praticamente invisibilizados. Munanga e Gomes (2004) dão conta de que prevalecia, até ali, uma ausência de compreensão e de sensibilidade quanto às especificidades da história de lutas e de resistência das mulheres negras.

A compreensão e a sensibilidade para com a história específica das mulheres negras nem sempre ocuparam a atenção do movimento negro, de um modo geral, nem do movimento feminista. Isso levou as mulheres negras a questionarem a ausência da discussão de gênero, articulada com a questão racial, dentro do movimento feminista e do movimento negro, e a iniciarem uma luta específica. É assim que começa a se organizar o movimento de mulheres negras que, hoje, conta com vários tipos de entidades, em diferentes lugares do Brasil, com tendências, concepções políticas e atuações variadas (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 133).

Matilde Ribeiro (2014) nos ajuda a melhor compreender os capítulos da específica e progressiva organização das mulheres, em suas lutas por liberdade e justiça social, no seio do Movimento Negro. Segundo a autora, o Movimento Negro brasileiro constitui-se historicamente em três momentos ou vertentes de luta antirracista, a saber: a luta pela liberdade, no período da escravização; a luta pela cidadania, no período pós-abolição; e a luta pela condição de sujeitos políticos, na contemporaneidade.

Considerando a primeira vertente, de luta pela liberdade no período da escravização, a autora, que também foi ministra-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no primeiro Governo Lula (2003-2008), enfatiza que, a fim de se compreender a produção histórica das atuais condições de injustiça e desigualdade social contra as mulheres negras em nosso país, “se faz importante destacar o que viveram as mulheres escravizadas, que enfrentavam em particular os aspectos patriarcais e sexistas, a considerar o necessário e cotidiano repúdio à exploração sexual” (RIBEIRO, 2014, p. 100). Matilde Ribeiro nos chama, portanto, a atenção para o fato de que é na raiz histórica da escravização que as mulheres negras foram e ainda têm sido reduzidas entre nós à cultura do estupro e da mercantilização de seus corpos, sendo “vítimas de múltiplas formas de exploração que incidiram no plano da produção e da reprodução da vida doméstica, especificamente por meio de estupros cotidianamente cometidos nas casas-grandes e senzalas” (RIBEIRO, 2014, p. 100).

Na segunda vertente, de luta por cidadania no período pós-abolição, o protagonismo das mulheres negras colaborou decisivamente para a construção das pautas do movimento contra o racismo, através de mobilizações culturais, educacionais e políticas, as quais foram tomadas a peito por elas: notadamente em suas ações na Frente Negra Brasileira - FNB e no Teatro Experimental do Negro - TEN, conforme já apontamos anteriormente. Foi justamente nessa época, que a necessidade de se questionar as especificidades de desigualdades e de violências de gênero contra as mulheres negras começou a ser postulada de maneira mais ampla e assertiva por essas lideranças negras femininas. Organizadas na tomada de consciência ante os efeitos da escravização no controle de seus comportamentos e de sua subjetividade, assim como da exploração do patriarcado branco sobre o uso de seus corpos, além da constatação da insensibilidade de alguns dos companheiros de luta antirracista em mitigar as suas demandas feministas, as mulheres negras - cujos passos vinham *de muito longe* - passaram a sistematicamente reivindicar os seus próprios espaços: em busca de fortalecer a sua resistência e de tornar efetivo o combate às opressões de raça e de classe, interseccionadas especificamente pelas desigualdades e violências de gênero contra si.

A terceira vertente do Movimento Negro em nosso país, conforme destaca Matilde Ribeiro (2014), vem, portanto, precisamente no bojo das lutas pela efetivação de direitos, em postulação pela materialização de políticas de igualdade e de reconhecimento racial, em distinção da autonomia específica dos sujeitos políticos negros - historicamente subalternizados pelo racismo e pelas mais diversas formas de injustiças e desigualdades

sociais até a contemporaneidade. Como consequência da efetivação dessa consciência, também acerca da autodeterminação política das demandas das mulheres negras por cidadania, é que, em 1951, é criado o Conselho Nacional das Mulheres Negras, como entidade de luta por melhores condições sociais e de trabalho: daquelas que ainda seguiam, como regra, reduzidas à herança colonial e patriarcal do chão das fábricas, dos serviços gerais, dos afazeres domésticos, do trabalho na alcova.

Esse período abrange, inicialmente, a ditadura militar, época em que o Movimento Negro, assim como todos os movimentos sociais, foi alvo de sistemáticas perseguições e desarticulações. No entanto, ainda que numa espécie de semiclandestinidade, sempre associada ao ativismo artístico, intelectual, cultural e educacional e, não obstante todas as perseguições e alguns aparentes retrocessos, a maioria dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro, soube bravamente resistir: denunciando, *de costas para o estado*, as condições de vida da população negra, desmontando o mito da *democracia racial*, disseminando e especificando cada vez mais as suas agendas e frentes de luta e resistência popular. O que sucede, então, é que, em conjunto às especificidades das diferentes frentes de luta, em torno das mais diversas temáticas sociais, todos os movimentos e frentes populares associaram-se sistematicamente no combate ao autoritarismo estatal da ditadura militar. Ou seja, por conseguinte a esse posicionamento, na condição de movimento social de base popular, também o Movimento Negro, em seus diversos segmentos, alinhou-se na reação à repressão dos direitos e da cidadania do período militar, contanto que buscando a afirmação de sua autonomia política e organizacional quase que inteiramente *de costas* para as estruturas estatais e governamentais.

O que é notável é que, no alinhamento dessas forças, em perspectiva da luta pela efetivação de direitos da população negra e pela redemocratização do país, novamente as mulheres pretas assumiram um protagonismo decisivo dentro do Movimento Negro: “[...] nos anos 1980, elas fortaleceram o seu papel como sujeitos políticos, incrementando, a partir da ênfase do caráter específico de sua organização, a denúncia sobre sua condição de vida precarizada (enquanto mulher, negra e trabalhadora) do ponto de vista econômico, social e político” (RIBEIRO, 2014, p. 135). De fato, elas sempre estiveram presentes nos Movimentos Negro e Feminista, ainda que as suas questões específicas hajam sempre sido secundarizadas. Entre as lideranças feministas que imprimiram o recorte de gênero às pautas de lutas antirracistas desta época, destacam-se Lélia González (1935-1994), Sueli Carneiro (1950-) e Luiza Bairros (1953-2016).

Basicamente, essas lideranças feministas negras, já no período de reabertura democrática do país, portanto desde o começo da década de 1980, enfatizam a urgente necessidade de alteração do quadro de exclusão social e política, ao qual as mulheres, especialmente as mulheres negras, estiveram e seguem invariavelmente submetidas em nosso país. Elas destacam igualmente as incongruências e as dissonâncias entre as pautas de lutas antirracistas e feministas, no que não conseguem, ambos os movimentos, Negro e Feminista, em suas vertentes estanques, dar conta das específicas formas de supressão, opressão, desigualdade e violência: vividas historicamente somente por aquelas que aqui são, ao mesmo tempo, *pretas e mulheres* (porque para as mulheres negras não apenas a questão racial é fundamental!). Comentando a publicação do estudo *Mulher negra*, de Sueli Carneiro e Thereza Santos (1985), Matilde Ribeiro nos ajuda a concluir que:

A mulher negra não participa do processo produtivo em igualdade de condições com homens brancos, negros, amarelos, nem com mulheres brancas e amarelas; situando-se, assim, na base da hierarquia social, penalizada com relação às oportunidades e à mobilidade nas estruturas sociais (RIBEIRO, 2014, p. 136).

Na compreensão, portanto, de que as lutas sociais das mulheres negras em nosso país traduzem a necessidade de se revisitar as postulações do feminismo hegemônico, enegrecendo-as (numa alusão aqui aos escritos de Luiza Barros (1995) e de Sueli Carneiro (2003))<sup>7</sup>, as ativistas e intelectuais do Movimento Negro seguem, na esteira dos passos *daquelas que caminham desde muito* longe, a reivindicar a construção de uma efetiva rede de proteção e de direitos sociais das mulheres negras - contra as ciclópicas estruturas racistas e sexistas de formação e de produção da sociedade brasileira, as quais lhes relegam à base de todo o sistema de alienação e de exploração desumanizadora do trabalho, das subjetividades, das identidades de seus corpos, de sua sexualidade e de suas representações vitais.

Assim, na década de 1980, as mulheres negras brasileiras reforçaram o seu papel definitivo de protagonistas das lutas por direitos sociais, na condição de articuladoras e negociadoras de suas próprias demandas, com o fortalecimento dos seus coletivos e com a proposição de movimentos e pautas feministas de bases realmente populares e emancipatórias: descoladas ideológica e atitudinalmente das insurgências internas de racismos por parte das feministas brancas e de sexismos por parte do Movimento Negro, na luta ativa

---

<sup>7</sup> Referimo-nos, aqui, aos escritos de Luiza Bairros, *Nossos feminismos revisitados* (1995), e de Sueli Carneiro, *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero* (2003), constantes ao final de nossa pesquisa nas referências bibliográficas.

contra o patriarcado branco, a colonialidade e o racismo de nossas instituições, a exploração do trabalho pelo capital e as violências e desigualdades de gênero.

A esse respeito, Matilde Ribeiro (2014), ainda comentando sobre a criação, nessa mesma época, de coletivos como o GM (Grupo de Mulheres, do MNU da Bahia), o Geledés, a Casa de Cultura da Mulher Negra, entre outros, ressalta:

As mulheres negras, em seu processo organizativo, buscaram apoio junto a entidades de origem e também fomentaram novas instituições em âmbito local e/ou nacional [...], ressaltando-se, a partir daí, a criação de três formatos de organização nacional - Articulação de Organizações das Mulheres Negras Brasileiras; o Fórum Nacional de Mulheres Negras e a Coordenação Nacional de Mulheres Negras (RIBEIRO, 2014, p. 140).

Esses coletivos participaram ativamente de diversos encontros e frentes de luta, como, por exemplo, o II Encontro Feminista Latino-americano, ocorrido em Bertioga-SP, no ano de 1985, no qual as representantes feministas negras reivindicaram que as questões de raça - enfatizem-se aqui as pautas relacionadas às mulheres negras - fossem incluídas na agenda central do encontro, na demanda unificada pela formulação de políticas nacionais de atendimento aos seus interesses. A partir daí, os coletivos de mulheres negras e os seus encontros estaduais e nacionais começaram a ser decisivamente fortalecidos, tendo sido desde então primordiais para a construção de uma rede social de proteção de direitos e de promoção da cidadania - não apenas das mulheres negras, como de todos os brasileiros historicamente excluídos. De fato, o movimento organizado de mulheres negras foi decisivo para a definição do capítulo dos Direitos Sociais, da Constituição de 1988, bem como para a promulgação de diversas leis de combate às injustiças e desigualdades de raça, de classe e de gênero - como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), a Lei Caó, que define os crimes resultantes dos preconceitos de raça ou de cor (Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989), entre outras.

O 1º Encontro Nacional de Mulheres Negras (ENMN) ocorreu na cidade de Valença, no estado do Rio de Janeiro, entre os dias 02 e 04 de dezembro de 1988, ano do centenário da assinatura da lei áurea, ocorrida em 13 de maio de 1888. Em pauta, esteve posta uma extensa agenda, interseccionando debates e discussões sobre racismo, igualdade de gênero, educação, trabalho, saúde, organização política, sexualidade, arte e cultura, dentre outros - na representação de um passo verdadeiramente importante para a decisiva afirmação dos movimento feminista negro no Brasil, bem como para a tomada de consciência da luta de classe contra o racismo e o sexismo.

Cabe ressaltar que as comemorações oficiais do centenário da abolição foram fortemente repudiadas pelas participantes do 1º ENMN, as quais manifestaram todo o seu posicionamento crítico contra o, até então bastante festejado, mito da democracia racial brasileira. Contrariamente a todas essas comemorações oficiais, de celebração em torno da feérica harmonia racial, elas invocaram o apoio e a legitimidade da Marcha contra a Farsa da Abolição<sup>8</sup>: movimento que havia acontecido alguns meses antes, no dia 11 de maio daquele mesmo ano, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Àquela oportunidade, ocorreram inúmeras lideranças do Movimento Negro de todo o país, com destaque precisamente para importantes líderes feministas negras, como, por exemplo, Matilde Ribeiro (1960-), Lélia González (1935-1994) e Sueli Carneiro (1950-), que estiveram caminhando, junto a cerca de cinco mil outros manifestantes, da Igreja da Candelária até o Monumento de Zumbi dos Palmares, na Praça Onze. Apesar de terem sido impedidos pelo exército de prosseguir até o final de sua marcha, os manifestantes foram concitados a abjurar, na ocasião, qualquer tipo de comemoração alusiva ao reconhecimento do 13 de maio como data de libertação dos negros brasileiros, tendo sido estabelecida a data de 20 de novembro - em que se lembra a morte de Zumbi dos Palmares - como o legítimo dia de comemoração da Consciência Negra no Brasil: em sua luta ancestral por libertação e igualdade de direitos.

De acordo com o site da Coordenadoria Ecumênica de Serviços - CESE<sup>9</sup>, o 1º Encontro Nacional de Mulheres Negras reuniu cerca de 450 (quatrocentos e cinquenta) mulheres pretas, de 19 (dezenove) estados brasileiros, e contou com a representação de ativistas do campo e da cidade, das periferias, de comunidades quilombolas, de religiões de matriz africana e afro-brasileira, de trabalhadoras domésticas, intelectuais, professoras,

---

<sup>8</sup> A Marcha Contra a Farsa da Abolição foi um evento organizado pelo Movimento Negro Unificado - MNU, que traduziu fortemente o descontentamento de praticamente todas as lideranças negras do país com a situação histórica de opressão e de falta de políticas públicas para a população afro-brasileira pós-abolição. Na quarta-feira do dia 11 de maio de 1988, as/os militantes pretendiam ir, no curso de toda a extensão da Avenida Presidente Vargas, da Igreja da Candelária até o Monumento de Zumbi dos Palmares, na Praça Onze, região central da cidade do Rio de Janeiro. Não conseguiram. Foram impedidas/os, de forma absolutamente vexatória e intimidatória, pelo exército brasileiro, em frente ao comando militar do leste, mais especificamente, um pouco antes do panteão de Caxias, próximo à Estação Central do Brasil. Mais de 600 soldados armaram barricadas e ostentaram pesadas armas contra cidadãs e cidadãos negras/os, pessoas comuns, intelectuais, professoras/es, servidoras/es, religiosas/os, de todas as idades, todos/as a pé, desarmadas/os, em um evento totalmente pacífico. Impedidas/os em sua passagem pela larga avenida, em uma reação de extrema violência simbólica por parte do estado, as/os militantes não puderam ultrapassar o monumento a Duque de Caxias e, por isso, não chegaram, como pretendiam, ao Monumento a Zumbi dos Palmares. A Marcha contra a Farsa da Abolição figurou, por isso, entre os grandes eventos programados pelo Movimento Negro para aquele ano de 1988. (Cf. ABREU, 2014, p. 02).

Disponível

em:

[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1393170298\\_ARQUIVO\\_AMarchaContraaFarsadaAbolicaonaTransicaoDemocratica.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1393170298_ARQUIVO_AMarchaContraaFarsadaAbolicaonaTransicaoDemocratica.pdf). Acessado em 31 de maio de 2020.

<sup>9</sup> <https://www.cese.org.br/>. Acesso em: 31 de maio de 2020.

servidoras públicas, líderes sindicais e lideranças feministas de todas as idades. Em sua edição do ano de 2018, entre os dias 06 e 09 de dezembro, na cidade de Goiânia/GO, o Encontro Nacional de Mulheres Negras comemorou os 30 (trinta) anos de sua primeira edição em Valença/RJ, reunindo então cerca de 1.000 (um mil) ativistas de movimentos de mulheres negras de todo o país. O evento recebeu o nome de Encontro Nacional de Mulheres Negras 30 Anos: contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver – Mulheres Negras Movem o Brasil!

Antes disso, a Marcha Nacional das Mulheres Negras contra o Racismo e a Violência e pelo Bem-viver foi um evento realizado no dia 18 de novembro de 2015, em Brasília, tendo igualmente congregado mulheres e lideranças feministas negras das mais diversas regiões e localidades do país. Na ocasião, um documento com as demandas das mulheres negras foi entregue à então ainda Presidenta Dilma Rousseff. O evento levantou como principal pauta o combate à violência contra as comunidades quilombolas, ao racismo e à intolerância religiosa, ao genocídio da juventude negra, à LGBTfobia, ao feminicídio de mulheres negras e à ditadura da beleza eurocentrada. Para Gomes (2017), essa marcha conferiu destaque definitivo ao protagonismo das mulheres negras nos diversos setores e expressões de movimentos sociais e de resistência popular no Brasil: em defesa da democracia, na luta contra as diversas formas de violências históricas e por igualdade de direitos.

O protagonismo das mulheres negras no Brasil assumiu um destaque ainda maior quando mulheres negras de todas as regiões do país realizaram a Marcha Nacional das Mulheres Negras em 2015, contra o Racismo e pelo Bem-viver, no dia 18 de novembro, em Brasília. Precedido pelas marchas estaduais e locais, esse evento deu ainda mais visibilidade à situação de desigualdade e violência de gênero e raça que incide sobre as mulheres, jovens e meninas negras, e reforçou as alianças internacionais das mulheres negras latino-americanas e de outros continentes. Denunciou as lacunas existentes nas políticas públicas para mulheres, de promoção de igualdade racial e de saúde - que ainda contemplam de maneira muito incipiente a interrelação entre racismo, machismo, sexismo e desigualdades (GOMES, 2017, p. 74).

Na foto a seguir, vemos um grupo de mulheres participantes da Marcha Nacional das Mulheres Negras contra o Racismo e a Violência e pelo Bem-viver, posicionando-se, em 18 de novembro de 2015, em frente ao Congresso Nacional, e segurando a faixa na qual se lê o nome do evento.



Foto 01: Marcha Nacional das Mulheres Negras contra o Racismo e a Violência e pelo Bem-viver - novembro de 2015. Fonte: Adriana Medeiros<sup>10</sup>.

Essa Marcha, considerada o mais importante movimento político de mulheres brasileiras no ano de 2015, significou, por isso, um novo marco para o feminismo negro no país. Para a Articulação de Organizações de Mulheres Negras - AMNB (2015, p. 04), a presença de mais de 50 (cinquenta) mil mulheres negras nas ruas da capital do país cumpre o papel de “denunciar o racismo, o genocídio da população negra, romper com os estereótipos de não ser padrão de beleza, denunciar a exclusão, a pobreza, o feminicídio, a violência, significando romper também com todas as cortinas do passado”. No e-book organizado e publicado pela AMNB, que compila a história de preparação, mobilização, divulgação e memória fotográfica do evento, depoimentos e reflexões ponderam acerca da importância dessa marcha para toda a população brasileira. Um desses depoimentos é de Luiza Bairros (2015), que afirma que a Marcha é uma forma de falar para toda a população brasileira acerca da importância e da necessidade de se conferir prioridade às pautas das comunidades negras e, em especial, das mulheres: “Não tem mais como você pensar o país desconsiderando a população negra, que é a maioria da população. Desconsiderando a mulher negra. Sem isso você não estaria fazendo nada, não estaria pensando nada. E a Marcha está dizendo isso” (AMNB, 2015, p. 15).

Considerando o destaque alcançado pelo Movimento Feminista Negro, a partir desse evento realizado em 2015, os coletivos estaduais saíram igualmente fortalecidos, a exemplo do Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo, que tem realizado anualmente outras edições da Marcha, sempre no dia 25 (vinte e cinco) de julho, data em que se celebra o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e o Dia Nacional de Tereza de Benguela.

---

<sup>10</sup> Esta foto se encontra na página 112 do e-book intitulado *Marcha das Mulheres Negras (2015)*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/09/E-book-Marcha-das-Mulheres-Negras-comprimido-20.09.16.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2019.

Justamente no que concerne a toda a América Latina, a luta das mulheres negras apresenta como marco de referência a realização do I Encontro Latino-americano e Caribenho das Mulheres Negras, no ano de 1992, em Santo Domingo, na República Dominicana. Como resultados desse evento, destacam-se a criação da Rede de Mulheres Afro-Latino-Americanas, Afro-Caribenhas e da Diáspora e a instituição do dia 25 de julho como Dia da Mulher Negra da América Latina e do Caribe. No Brasil, essa data foi estabelecida como Dia Nacional de Tereza de Benguela<sup>11</sup> e da Mulher Negra, através da promulgação da Lei nº 12.987, de 02 de junho de 2014.

No âmbito das formulações teóricas acerca das projeções do feminismo negro e anti-hegemônico na América Latina, destaca-se o trabalho de María Lugones (1944 -), que faz uma crítica ao feminismo branco hegemônico e às bases sociais e ideológicas das relações de gênero e produção social na América Latina. Ela afirma a permanência, na contemporaneidade, de um sistema moderno colonial de gênero em nossas sociedades, o qual tem perpetuado a opressão, principalmente da mulher negra, baixo as determinações do patriarcado. Para Lugones (2014, p. 935), a “crítica contemporânea ao universalismo feminista, feita por mulheres de cor e do terceiro mundo, centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero deve ir além das categorias da modernidade”. Ela afirma ainda que a própria dinâmica do pensamento colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade estrutura-se a partir das raízes da lógica capitalista de exploração, exclusão e opressão de classe, de modo que o racismo e o sexismo são os pilares burgueses fundamentais de sustentação e de manutenção de todas as injustiças e desigualdades sociais. Dessa forma, encontramos no pensamento da autora grande semelhança com as assertivas de Angela Davis (2016), ao tratar das intersecções de gênero, raça e classe na supressão histórica das mulheres negras.

Igualmente corroborando com esse pensamento, encontramos Sueli Carneiro (2003), segundo quem as *violações coloniais*, às quais as mulheres negras foram massivamente submetidas pelo senhorio branco, são muito amplas e profundas, estando ainda longe de serem plenamente superadas até a atualidade (CARNEIRO, 2003, p. 112). A verdade é que o

---

<sup>11</sup> Tereza de Benguela ou *Rainha Tereza*, como era conhecida em seu tempo, liderou, na segunda metade do século XVIII, o Quilombo do Quariterê, no Vale do Guaporé, em Mato Grosso. Sua liderança teve início após a morte de seu companheiro José Piolho. Ela ganhou destaque pela forma como governava o Quilombo, por meio de uma espécie de assembleia, em que todos tinham o direito de participar e de opinar diretamente. Tereza de Benguela morreu em 1770, após ter sido capturada por soldados, durante ataque para destruição do Quilombo, a mando do governador da Capitania de Mato Grosso, João de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres. (PORTAL GELEDÊS. Tereza de Benguela, uma heroína negra, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra/> . Acessado em: 10 de junho de 2020).

conjunto, a extensão, a memória e o registro da intensidade de todas essas experiências de violências, escravização, explorações, abusos, estupro, tráfico e opressão não só foram socialmente aceitos contra as mulheres negras, como, até bem recentemente, seguiam sendo histórica e factualmente invisibilizados e mesmo negados pela média dos brasileiros e, quando não, romantizados e sensualizados pelos afetos de ódio e de abjeção de nossas inconsciências e representações coletivas.

Essa análise de Sueli Carneiro (2003) pode ser equiparada, por sua vez, às considerações de Angela Davis, em sua obra *Mulheres, Raça e Classe* (2016), na qual a autora trata dos atuais resultados sociais das inúmeras violências infligidas historicamente às mulheres afro-americanas, desde a sua condição de escravização até o tempo presente. Segundo Davis (2016), a exploração das mulheres afro-americanas se manifestava, desde então - e ainda se manifesta! -, de diversas formas: invariavelmente como dispositivos automáticos do capitalismo para a garantia dos privilégios e dos domínios econômicos dos proprietários brancos de terras, títulos, insumos e meios de produção. Trata-se de algo que se pode verificar, quanto à condição histórica das trabalhadoras negras, desde o controle de fatores sobre os seus corpos até a atual disposição organizacional delas nas grandes empresas - cujos comandos parecem seguir firmemente reservados aos chamados *WASPs*<sup>12</sup> (cidadãos homens, brancos, anglo-saxões e protestantes).

Como fêmeas, as mulheres escravas estavam inerentemente vulneráveis a todas as formas de coação sexual. Se a mais violenta punição dos homens consistia nos castigos e mutilações, as mulheres eram castigadas e mutiladas, tanto quanto violadas. A violação, de fato, era uma expressão demonstrada pelo domínio econômico dos donos de escravos e pelo controle dos capatazes sobre as mulheres negras como trabalhadoras (DAVIS, 2016, p. 12).

A luta de todas as mulheres negras, por emancipação às inúmeras formas de desumanização as quais lhes foram e lhes seguem sendo infligidas, encontra, pois, circunstâncias históricas comuns: de enfrentamento às mesmas opressões estruturais do patriarcado branco e ocidental - nas próprias bases excludentes de formação e de produção das nossas sociedades. De fato, as lideranças de movimentos sociais e intelectuais, de expressões e de coletivos feministas negros no Brasil, possuem motivações bastante

---

<sup>12</sup> WASP é a sigla ou o termo comumente utilizado para se referir aos indivíduos da sociedade norte-americana cujos ancestrais, colonos vindos do norte da Europa, especialmente da Inglaterra, são desde então considerados, com muito poder e influência, como os dignitários das novas terras da América. WASP corresponde, na verdade, à abreviação de *white Anglo-saxon protestant*, que quer precisamente dizer *homem branco anglo-saxão e protestante*. (cf Cambridge Dictionary) Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/wasp> Acessado em 11 de junho de 2020.

semelhantes àquelas de militantes e intelectuais negras norte-americanas - como Patricia Hill Collins (1948-), Angela Davis (1944-) e bell hooks (1952-) - com as quais intelectuais e lideranças negras feministas brasileiras, como Lélia González (1935-1994), Sueli Carneiro (1950-), Luiza Bairros (1953-2016), Nilma Lino Gomes (1961-) e Matilde Ribeiro (1960-), não deixaram nunca de dialogar. Todas pontuam em comum que, nas expressões do feminismo tradicional hegemônico, o racismo permaneceu, ainda que de modo recessivo, sempre presente.

Considerando especificamente o caso do Brasil, a violência colonial de raça e de gênero continua sendo perpetrada, cultural e estruturalmente, de maneira muito intensa nas atuais dinâmicas de nossa sociedade. O fato é que urdiu-se ao longo da história brasileira, de forma bastante insidiosa, persistente e perversa, um mito: a propósito de uma fabricada, de uma mendaz *democracia racial* - a respeito da qual já tivemos aqui a oportunidade de comentar. No entanto, “como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra e, numa primeira aproximação, constatamos que exerce a sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra” (GONZÁLEZ, 1984, p. 228).

É a partir da perspectiva crítica de desconstrução desse *mito da igualdade* ou da *democracia racial* no Brasil, que Lélia González (1984) reflete, pois, a respeito da formatação histórica da exploração dos corpos femininos negros - tanto na perspectiva da sexualidade como do trabalho -: *desmistificando, desromantizando* todos os estereótipos, imantados pela perversidade de diversos preconceitos, os quais persistem em rotular as mulheres negras e as suas representações como *mulatas, domésticas, mães pretas, amas, feiticeiras, moreninhas, malucas, gostosas, neguinhas*. A autora se reporta especificamente à construção do estereótipo da *mulata como deusa do samba* nos carnavais brasileiros, cuja beleza e sensualidade aludem à sua falsa valorização: em cotação fetichista de seu corpo *como mero artigo sexual* ou *como convencional instrumento de trabalho*.

Sob esse aspecto, a farsa da *democracia racial*, a (des)respeito dos corpos e da presença das mulheres negras, torna-se ainda mais evidente: quando se constata que a deslumbrante *mulata*, que é aquela aclamada *rainha do samba* e *do carnaval*, que arranca com o seu corpo cobiçosos olhares, é aquela mesma que, a partir da quarta-feira de cinzas, torna a ser alcunhada de *doméstica, empregadinha, neguinha, biscate, faxineira...* “a mulher negra torna a ser vista naturalmente como cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (GONZÁLEZ, 1984, p. 226).

Em relação à exploração da força de trabalho, à desumanização subjetiva e à redução funcional dos corpos das mulheres negras à subalternidade, Giane Almeida (2009, p. 172) igualmente afirma que “seguem sendo as atividades mais subalternas, no esquema geral do mercado de trabalho, as que se destinam às mulheres negras, que são vistas como herdeiras das estratégias de sobrevivência subsidiadas pelo trabalho durante o período escravista”. Para a autora, em função de atender à atual lógica capitalista, a exploração do trabalho das mulheres negras segue incorporando a ideia colonial, patriarcal e escravista de que, ao contrário de como é *com as brancas, as negras tudo aguentam* e de que, *com elas, tudo é permitido* - em matéria de exploração de seu trabalho e de sua sexualidade, lhes seguindo autorizada a infligência das mais vis humilhações e subserviências.

De início, pode-se refletir que a história do trabalho e dos trabalhadores, no Brasil, já se inicia dividindo, não só na atividade laborativa, a condição de ser mulher branca e a de ser mulher negra; resquício de uma sociedade que se constituiu a partir de uma determinada categoria de trabalho: o escravismo. Longe de querer comparar o sistema escravista brasileiro a qualquer forma de organização trabalhista, o que se pretende, aqui, é assinalar o aspecto seminal que o Brasil abrigou quanto a essas relações baseadas na exploração das mulheres negras. Aliás, o contrário não poderia ocorrer, em se tratando de um contexto de expansão capitalista, como o vivido pelo Brasil a partir do séc. XVI, quando aqui aportou o primeiro africano. E, certamente, a primeira africana (ALMEIDA, 2009, p. 170).

Ainda sobre a *fortaleza do corpo negro*, especificamente no tocante à realidade histórica de exploração das mulheres negras, Carneiro (2003) instiga-nos à reflexão sobre os mitos da *fragilidade feminina* - ordinariamente invocados para justificar a necessidade de tutelas patriarcais e/ou de *proteções paternalistas* sobre as mulheres. Isso se baseia no fato de que, por suposição, o gênero feminino, em geral, sempre foi visto, tanto sob o aspecto *da natureza* quanto do das instituições, como tradicionalmente *inábil* e/ou *relativamente incapaz*, assim que comparado ou dimensionado no mundo das prioridades, imposições e privilégios masculinos. Obviamente, no entanto, essa nunca foi uma realidade no que diz respeito às mulheres negras, pois que estas jamais foram vistas, consideradas nem tratadas, física ou laboralmente, como mais *frágeis* ou ainda como mais *incapazes* do que os seus pares, os homens negros.

De acordo com essa mesma tradição, que atribuía doçura, fragilidade e dependência à condição das mulheres brancas, as negras deveriam/devem ser vistas como mulheres que são naturalmente capazes de suportar - além de todos os tipos de abuso, sobretudo de ordem sexual - as duras jornadas de trabalho: nas lavouras, no serviço doméstico ou em quaisquer outros tipos de trabalhos e atividades braçais. Do que se segue a essa invectiva constatação, de

que as mulheres negras e os seus corpos estariam *naturalmente talhados e disponíveis* aos soezes apetites ou como insumo de realização do bruto trabalho *aos seus senhores*, é que se questiona: que sentido haveria, então, para elas o convite das feministas brancas *para ganharem as ruas e irem trabalhar fora de casa?* Ou ainda, para *abjurarem o cortejo dos homens sobre os seus corpos?* Ou pior, para romperem com o mito de *esposas e rainhas do lar?* A esse respeito, Sueli Carneiro (2003) nos traz a seguinte reflexão:

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica totalmente diferenciada, sobre a qual o discurso clássico de opressão da mulher não tem tido o devido reconhecimento, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito dessa opressão teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2003, p. 01).

Desse modo, considerando então a necessidade de afirmação e de fortalecimento do movimento feminista negro, é que Sueli Carneiro, neste seu artigo intitulado *Enegrecer o Feminismo* (2003), assinala que a compreensão das experiências históricas, vivenciadas ancestralmente na resistência e na luta de todas as mulheres negras e latino-americanas, torna-se imprescindível para a produção das atuais ações de conscientização, organização e engajamento político contra as injustiças e desigualdades estruturais de raça e de gênero: algo que já se tem verificado ao longo dos últimos anos e que tem interferido, até aqui, qualitativamente na autodeterminação e na emancipação das próprias identidades femininas negras. No entanto, até os dias de hoje, o reconhecimento dessas identidades ainda se encontra longe de ser algo suficientemente posto à garantia total de direitos ou a conquistas sociais definitivas das mulheres negras no Brasil.

Não noutro sentido, em busca da compreensão acerca das bases ou dos aspectos de formação da identidade das mulheres afro-brasileiras, e de seus efeitos de divisão, redução e controle social, é que nos reportamos igualmente à discussão de González (1984), em relação aos estereótipos de subalternidade impregnados na designação de *mulata* “a todas as negras nascidas no Brasil, com variados tons de pele” (GONZÁLEZ, 1984, p. 226). De fato, para González (1984), na aceitação tácita e comum (laboral e sensual) das representações da *mulata* incidem, simultaneamente, diversos dispositivos de opressão colonial de raça e de gênero: os quais reduzem a identidade de todas as mulheres negras, independentemente de seus tons de pele, à condição de meros, licenciosos e disponíveis *corpos femininos não-brancos*.

Quando se diz que o português inventou a mulata, isso nos remete exatamente ao fato de ele ter instituído a raça negra como objeto; e mulata é crioula, ou seja, negra

nascida no Brasil, não importando as construções baseadas nos diferentes tons de pele. Isso aí tem mais a ver com as explicações do saber constituído do que com o conhecimento (GONZÁLEZ, 1984, p. 240).

Em relação às representações racistas de identidades em torno da mestiçagem, da *crioulização* ou dos índices de *negrura* da população brasileira (tal como nessa discussão levada a efeito por González (1984), a propósito do hipocorístico de *mulata* a todas as negras brasileiras) e, conseqüentemente, da construção do ideal de seu branqueamento, o Professor Kabengele Munanga (2008) nos remete à verificação de uma *zona vaga e flutuante*, na qual a conscientização acerca das identidades coletivas afrorreferenciadas, tanto de homens quanto de mulheres, torna-se extremamente prejudicada: justamente em decorrência de cisões e/ou de divisionismos internos, tal como dinâmica conflituosa de exclusão e de alienação branca dentro das próprias representações de identidades e de coletivos afro-brasileiros.

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o *passing* que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indistigíveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros ‘puros’ caíram na armadilha de um branqueamento, ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação de sua identidade de ‘excluídos’ (MUNANGA, 2008, pp. 84-85, grifos do original).

Semelhante à análise de Munanga (2008), a autora Gloria Anzaldúa, na obra *Borderlands/La frontera: The New Mestiza* (1987), apresenta uma reflexão acerca da opressão de raça e gênero, a partir da formação da identidade das mulheres mestiças. Anzaldúa (1987) teoriza o seu local de origem (fronteira dos EUA com o México) como ambiente em pauta à discussão acerca da invisibilidade das mulheres do “entrelugar” ou mulheres de “fronteira”, conforme nomeia a autora. A consciência mestiça, posto que necessária, não é, entretanto, suficiente por si só. Além da necessidade de se perceber e de se reinventar ante a intersecção articulada das mais diversas categorias de opressão e supressão social, faz-se igualmente necessário um posicionamento crítico e de desconstrução dos valores e instituições patriarcais brancos e, conseqüentemente, do sistema colonial de gênero: que segue invisibilizando as mulheres não brancas - negras e mestiças -. romantizando a sua subalternização aos homens e à heteronormatividade, nas mais diversas situações de desigualdade de raça e de gênero.

Posto isso, nos tópicos apresentados até aqui traçamos um panorama geral - histórico e social - do feminismo negro como forma de conhecimento e de imersão no protagonismo de

resistência à matriz de opressão de raça e gênero. A seguir, trataremos das políticas públicas afirmativas das lutas e das identidades das mulheres negras, com ênfase nas políticas educacionais, nas quais se inserem as políticas curriculares.

### **1.3. As políticas públicas afirmativas das lutas e das identidades das mulheres negras no Brasil e as leis 10.639/03 e 11.645/08**

No decorrer da história da educação brasileira é possível perceber um dinâmico e intermitente processo de evolução e de reconstrução de conceitos, modelos, práticas e valores. Podemos dizer que este dinamismo deve-se ao fato de que, sobre a educação, reflete diretamente a constituição da sociedade: entre os embates e as intersecções dos seus diversos grupos. Em meio às disputas, intervenções e arranjos dos mais contraditórios interesses, os quais as compõem e as movimentam (à sociedade e à educação), é que se dimensiona, pois, de maneira bastante complexa, à feição de conflitos e de especificidades quase sempre mal equacionados, a trajetória da educação brasileira.

A ação sobre a educação, a formulação de suas políticas e propostas, portanto, não acontecem de forma espontânea nem unicamente endógena, apenas entre trabalhadoras/es docentes, técnicas/os, teóricos/as, pesquisadoras/es, cientistas e pessoas envolvidas diretamente com as práticas e as discussões educacionais. Para Gomes (2017), esse processo acontece sempre mediante certa dualidade, em meio ao dinamismo tenso e antagônico das experiências de distintos grupos sociais, no que ora traduzem os avanços de correntes progressistas e outrora as reações de concepções e setores mais conservadores. Diante disso, entende-se que a educação deve ser compreendida e encampada como o espaço-tempo no qual se promove a reflexão propriamente crítica a pretexto dessa tensão histórica e igualmente sobre a disposição e o alcance político das organizações sociais - ante a realidade e o atendimento atual das necessidades humanas.

A educação não é um campo fixo nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnicos-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p. 25).

Considerando, assim, o protagonismo dos movimentos sociais nesse processo histórico, de desenvolvimento dinâmico e tensional da educação brasileira - entre experiências formais e populares -, Munanga e Gomes (2004) destacam que, já a partir da primeira metade do século XX, a presença e a atuação das lideranças e dos coletivos negros, na construção de políticas educacionais antirracistas e, por conseguinte, de inclusão e de promoção social dos mais excluídos, se dá de maneira decisiva. Ressalte-se que, conforme já explicitado anteriormente, as mulheres negras representam, desde sempre, parte expressiva dos integrantes do Movimento Negro. Dessa forma, podemos afirmar que as mulheres negras são, quantitativa e qualitativamente, protagonistas da construção de tais políticas inclusivas de educação e de promoção social.

A atuação do Movimento Negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como principal recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960 (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 31).

É na década de 1980, entretanto, que as atuações e as demandas do Movimento Negro se intensificam supinamente em torno da educação. Todos os seus coletivos e lideranças, sem exceção, lutavam então pela democratização do ensino público, gratuito e de qualidade, em todos os níveis, com base em princípios e disposições antirracistas e conforme a implantação e a implementação de políticas específicas de qualificação da juventude negra. Nesse contexto, as representações de mulheres negras também exerciam participação ativa, e traziam para as discussões as suas pautas de inclusão de gênero na educação pública. Para Gonçalves e Silva (2000, p. 155), “é preciso registrar que o grande aliado do movimento de mulheres negras, no combate aos preconceitos na educação, foi o movimento de docentes das escolas públicas (no qual, por sua vez, há uma inequívoca predominância feminina), tendo tido uma atuação muito vigorosa nos anos 80”.

Considerando essa intensa luta do Movimento Negro pela democratização do ensino na década de 1980 (no que se referem tanto ao acesso quanto à permanência da população e, em especial, da juventude negra nas escolas e universidades), Gonçalves e Silva (2000) compreendem a evolução desse período em duas fases. Segundo os autores, a primeira foi de mobilizações e discussões, e a segunda de proposições e ações políticas mais concretas - as quais se estenderam durante toda a década de 1990. Sabe-se que é nesse período que entram em curso as deliberações para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA,

Lei nº 8.069/90<sup>13</sup> e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/95<sup>14</sup>, ambas as quais, a despeito dos mais recentes desmandos e ameaças à democracia, aos direitos sociais e à própria ordem democrática, seguem atualmente em vigor.

O movimento negro passou, assim, praticamente toda a década de 80 envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

A atual LDB, Lei nº 9.394/96, pode então ser considerada como uma das principais conquistas políticas e educacionais dos movimentos sociais de base popular dessa época, notadamente dos movimentos negro e de comunidades e povos tradicionais. Enfatizando, em vários de seus dispositivos, a necessidade e a importância da participação comunitária (e de suas diversas representações de lideranças, culturas e tradições populares), na instituição e na gestão democrática da educação e dos seus recursos em todos os níveis (art. 12, VI; art. 14, II; art. 20, II e III; art. 26, § 5º; art. 28, parágrafo único; art. 29, *caput*; art. 32, § 3º; art. 43, VI; art. 56, *caput*; art. 78, I e II; art. 79, *caput*, §§1º e 2º, I, II e III), essa nova Lei da educação nacional confere as bases para avanços históricos antes jamais vistos nas concepções de políticas e planejamentos educacionais no Brasil.

Reconhecendo o valor da educação democrática e cidadã como um direito de todas as pessoas (sem quaisquer distinções!), como uma obrigação do estado e um dever das famílias e de toda a sociedade (art. 1º, §§; art. 2º, *caput*; art. 3º, *caput* e incisos; art. 4º, *caput* e incisos, art. 5º *caput* e incisos), a nova LDB amplia o entendimento e as concepções sobre educação aos mais diversos e multirreferenciais processos e experiências de formação humana: para além dos muros da escola e das restrições de programas e grades de conteúdos curriculares. A atual LDB é, com ênfase, a primeira das leis de bases da educação que confere importância à participação direta dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil nos processos educacionais (art. 1º, *caput*): sendo concitados a agir, em conjunto às instituições oficiais de ensino, na promoção de políticas educacionais abrangentes - para a formação e o fortalecimento da cidadania, da liberdade, da justiça e da equidade social, no que traduzam igualmente o reconhecimento e a valorização das diversidades etnicorraciais, culturais e de gênero.

---

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 31 de maio de 2020.

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 31 de maio de 2020.

Em seus artigos 53 e 56, a LDB nº 9394/96 garante às universidades, dentro do exercício de sua autonomia, em parceria com os seus segmentos comunitários institucionais, locais e regionais, a elaboração de currículos próprios aos seus cursos e programas, de acordo com as suas necessidades e as de seu público-alvo, no atendimento às singularidades de seu projeto político-institucional e às demandas de desenvolvimento humano e sustentável dos territórios onde se inserem - desde que observadas as disposições das diretrizes gerais pertinentes a cada área do conhecimento, conforme os parâmetros estabelecidos para o seu ensino e aprendizagem<sup>15</sup>.

Por esse prisma, deve-se entender que, para além de se preocupar com a formação teórica, científica e profissional, as diretrizes curriculares do ensino superior no Brasil não devem igualmente se comprometer, de acordo com o que democraticamente preconiza a LDB, com a incorporação e o estabelecimento dos ideais históricos de luta e de transformação social, política e cultural: como legado ou reconhecimento da resistência de todas as comunidades, movimentos e lideranças populares em oposição às estruturas e aos dispositivos de exclusão, exploração, injustiça e desigualdade social em nosso país.

Dito de outro modo, ante a constatação de que a dinâmica de nossa realidade social atende, desde a sua formação, à (re)produção do racismo, da desigualdade de gênero e do ódio às classes populares e trabalhadoras, há de se conceber - na concessão da autonomia universitária - o compromisso de suas proposições curriculares com a superação de todas as bases sociais e políticas de exclusão: no combate, crítico, científico e sistemático, a todas as formas de injustiças e desigualdades sociais, na promoção da inclusão, da afirmação e da valorização da diversidade, assim como no estabelecimento da lógica do desenvolvimento em bases humanas de sustentabilidade e solidariedade.

---

<sup>15</sup> Os currículos do ensino superior, assim como a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos - PPCs - e criação de cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) e pós-graduação *stricto sensu* (acadêmicos e profissionais) devem seguir as orientações do MEC e CAPES, respectivamente. Em relação aos cursos de graduação, o MEC disponibiliza diretrizes curriculares por área de conhecimento, disponíveis no Portal MEC, endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Já os cursos de pós-graduação *stricto sensu* devem adequar-se ao disposto na Resolução CES/CNE/MEC nº 7, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece as normas para o seu funcionamento. Os referidos documentos orientam e dispõem linhas gerais de conteúdos, eixos, temas e habilidades (preponderantemente de ensino, mas também de pesquisa e extensão), nas diferentes áreas do conhecimento e da formação - os quais devem ser observados pelas universidades na proposição e na oferta de seus cursos. São documentos os quais, inclusive, determinam o cumprimento de carga horária regulamentar e estabelecem a perspectiva de um perfil geral do/a egresso/a. (Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=199#anchor>. Acesso em: 12 de junho de 2020. E em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 12 de junho de 2020).

Queremos dizer que, assim como a LDB preconiza a observância a diretrizes e a diversos atos normativos, relativos ao atendimento de critérios técnicos na educação, também a escolha curricular e a disposição do planejamento das ações educacionais, em todos os níveis, devem atender - no cumprimento de princípios e na efetivação de preceitos legais - à superação e à emancipação histórica das formas de opressão e de exploração social, por quaisquer tipos de critérios de discriminação (etnicorracial, de classe, de origem e/ou de gênero). É nesse sentido que diversas leis posteriores vieram, de maneira complementar, a fim de determinar e de disciplinar a materialização dos princípios políticos e democráticos de educação anunciados na LDB.

Dentre todas estas leis complementares, de efetivação e de disciplinamento das premissas e orientações da LDB, destaca-se a Lei nº 10.639/03<sup>16</sup>, atualizada pela Lei nº 11.645/08, estabelecendo precisamente a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também da Cultura Indígena, inicialmente apenas no âmbito da Educação Básica. Diga-se, contudo, que, a despeito de o foco da Lei assinalar originalmente a obrigatoriedade de seus conteúdos e determinações apenas para a Educação Básica, em virtude das exigências e das consequências de sua implantação, a sua obrigatoriedade se estendeu também, ainda que de forma tácita, ao Ensino Superior. Principalmente no tocante à formação de professoras/es, os princípios e dispositivos da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 tiveram de ser sistemática e igualmente verificados na elaboração das propostas curriculares dos cursos de graduação, notadamente nos de licenciatura.

Cabem, com ênfase, às universidades tanto o ensino quanto a pesquisa, e também as ações de extensão, a propósito dos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artístico-culturais concernentes aos Marcos Civilizatórios, aos Valores, Tradições, Saberes e

---

<sup>16</sup> A Lei nº 10.639, sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no dia 09 de janeiro de 2003, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", alterando a LDB, Lei nº 9.394/96, em seus atuais artigos 26-A e 79-B, *in verbis*: "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. (...) Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'" (BRASIL, 2003, grifos do original). Mais tarde, em 10 de março de 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645, que incluiu como obrigatório, ao lado do da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, também o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas brasileiros. Disponíveis em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm) e [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 31 de maio de 2020.

Trajetórias da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. A autodeterminação e a autonomia universitárias exigem a criação de condições humanas e também materiais para o cumprimento das exigências da legislação educacional, tanto quanto para a formação da consciência da sociedade em geral: a respeito da noção de pertencimento, identidade e valorização da diversidade etnicorracial. É dessa forma, a fim de que se possa também lidar com as mais variadas, e por vezes muito tensas, relações - ainda estabelecidas nas atuais contingências sociais de racismo e exclusão social, inclusive no âmbito educacional.

A Lei nº 10.639/03 (atualizada pela Lei nº 11.645/08) é, portanto, fruto das incessantes reivindicações de lutas do movimento social negro no Brasil, e a sua promulgação - pelo então governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva - somente foi alcançada mediante o compromisso assumido pelo Brasil durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância - *World Conference against Racism* -, ocorrida em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001<sup>17</sup>. Tal compromisso presume, além da promoção de políticas de efetivo combate ao racismo - nas ordens penal, civil, administrativa, econômica e dos direitos humanos -, igualmente a articulação do reconhecimento e da valorização das culturas, das identidades e dos comportamentos de vidas afro-brasileiras. Portanto, para a aplicabilidade e o cumprimento dos propósitos dessa lei, é imprescindível o investimento substancial em reeducação da população, em sólidas bases democráticas e antirracistas: algo que verdadeiramente se traduza em políticas sistemáticas de formação e de humanização dos mais amplos setores da sociedade - ainda profundamente

---

<sup>17</sup> A Conferência Mundial contra o Racismo culminou com a assinatura da Declaração de Durban, em 08 de setembro de 2001, por todos os participantes e representações, à exceção dos governos de Israel e dos Estados Unidos. O objetivo da Declaração foi o de direcionar esforços e concretizar as intenções da reunião no estabelecimento de políticas de combate ao racismo em todo o mundo. Todos os signatários assumiram, então, publicamente o compromisso de instituir políticas e programas de combate a todas as formas de racismo em seus países. Inspirada na luta heroica do povo da África do Sul contra o sistema institucionalizado do *Apartheid*, bem como na luta por igualdade e justiça, em um clima de democracia, desenvolvimento, Estado de direito e respeito aos direitos humanos - algo a ser encorajado em todo o mundo -, esta Declaração de Combate ao Racismo cobriu várias questões controversas, incluindo a reparação/indenização dos países africanos em razão da escravidão transatlântica e a questão da cidadania de segunda classe na Palestina-Israel, ainda que sobre estes dois pontos não tenha havido significativo avanço de lá para cá. Um importante papel coube ao Brasil: Edna Roland, mulher, negra e ativista, foi a relatora geral da Conferência, representando também as minorias vítimas de discriminação e de intolerância. A proposta do programa de criação de cotas para estudantes negros/as nas universidades públicas brasileiras foi apresentada e gerou polêmica. No Brasil, essa Declaração influenciou diversas áreas, entre elas, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que passou a utilizar o critério de autodeclaração de Cor/Raça em suas entrevistas. Muitos dos possíveis efeitos políticos da Conferência e da Declaração foram, todavia, anulados pelos ataques de 11 de setembro de 2001, ocorridos apenas três dias após o término dos encontros, eclipsando inteiramente as suas discussões e os seus painéis nas notícias internacionais, algo que provavelmente afetou de forma significativa as relações e as políticas internacionais de esforços na busca pela paz e no combate contra o racismo (Cf. CARNEIRO, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639.pdf>. Acessado em: 31 de maio de 2020).

imersos em imagens e representações relacionadas, de forma abjeta, à escravização e à humilhação persistente dos povos e das pessoas de origem africana.

Partindo dessa premissa e em consonância com o Parecer CNE/CP nº 003/2004, do Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC, relatado pela intelectual, pesquisadora e ativista negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1942-), é que se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>18</sup>: documento de referência para todos os planejamentos didático-curriculares e para todas as ações educacionais do país, em cumprimento às prerrogativas da Lei nº 10.639/03, atualizada pela Lei nº 11.645/08 - na abrangência, inclusive, de todos os níveis e modalidades de ensino. De acordo com Gomes (2012), no atendimento do incansável combate ao racismo e da progressiva descolonização do currículo e da cultura educacional no Brasil, essas diretrizes vêm cumprir um anseio muito antigo do Movimento Negro: no sentido de que, doravante com supedâneo legal, se exigissem a implantação sistemática de projetos e a dotação de recursos específicos para o desenvolvimento contínuo de programas de formação de professores/as, de elaboração de material didático e de fomento à pesquisa sobre os temas da educação para a diversidade etnicorracial.

Nesse sentido, mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004, a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo (GOMES, 2012, p. 107).

Não noutro sentido, para o Professor Kabengele Munanga (2009), a Lei nº 10.639/03 (atualizada pela Lei nº 11.645/08) apresenta-se como um verdadeiro desafio aos/às educadores/as e aos/às estudantes brasileiros/as: em decorrência de todos os preconceitos e representações racistas, acumulados e internalizados sistematicamente pela sociedade brasileira, desde o período de escravização até os dias atuais. Com ênfase, os preconceitos e as discriminações raciais anti-negros/as ultrapassam atavicamente, ao longo do tempo histórico do país e da triste formação de seu povo, as fronteiras de todas as gerações.

---

<sup>18</sup>

Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171). Acesso em: 31 de maio de 2020.

Todo esse racismo, cristalizado na historiografia oficial, nos afetos generalizados do ódio racial e de classe, no funcionamento hierárquico e patriarcal das instituições, gerou no imaginário, nos modos de pensar e de sentir e mesmo nas subjetividades e nos comportamentos de vida do povo brasileiro extremas indiferença e ignorância: especificamente com relação a tudo o que diz respeito à África e aos/às afrodescendentes. O brasileiro médio, de fato, crê e vê a África *como um país distante*, como *outro mundo*, de absoluta e profunda subcultura tribal, de primitivas e intermináveis guerras étnicas, de misérias incomensuráveis, de doenças incapacitantes e de toda a sorte de barbaridades e calamidades sociais, sendo todo o imenso e diversíssimo continente associado a invariáveis representações de pessimismo, devastação e destruição, dados à conta da *ausência de civilização e de importância*, conforme a *ordem divina e universal* dos valores do ocidente.

A Lei nº 10.639/03 coloca aos educadores brasileiros uma questão prática ainda não totalmente equacionada. [...] A África é tão complexa e diversa que fica difícil definir por onde começar, sobretudo quando se trata de uma disciplina de iniciação do jovem num terreno repleto de preconceitos acumulados durante o período escravista e colonial que pavimentou a historiografia oficial e persiste até hoje no imaginário (MUNANGA, 2009, p. 09).

Ainda segundo Munanga (2009), no que pese a desgraça de toda a mentalidade colonial e racista da média do povo brasileiro, de seu *viralatismo* e ignorância ignominiosa com relação aos próprios marcadores africanos de sua formação e de seu desenvolvimento, os estereótipos eivados de imagens negativas e racistas, acerca da África e dos/as africanos/as, sedimentaram-se historicamente, em todo o mundo moderno e contemporâneo - portanto, não apenas no Brasil -, a partir da conferência de Berlim (1885): que instituiu, nos capítulos de uma história ainda muito recente, a partilha colonial dos territórios e dos povos da África entre os invasores europeus.

Antes dessa conferência, até a primeira metade do século XIX, em contraposição aos cenários ainda atuais do colonialismo - de exacerbadas calamidades, epidemias, guerras, extrema dependência econômica, tecnológica e humanitária, miséria e fome generalizadas -, cultivavam-se e predominavam, acerca do continente africano, outras imagens ocidentais: então de encômio e de admiração ante os seus ambientes imensos, ora de selvas, outrora de savanas e de desertos; de ode à sua natureza indômita e generosa; de estupefação ante a sua fauna incomparável e de amistosa simpatia com o seu povo, *selvagem*, posto que acolhedor. Portanto, ainda que já sob o espectro etnocêntrico de *atraso civilizacional* e de *ausência de desenvolvimento social e econômico*, prevaleciam até então - a pretexto do *continente negro* - as distintas descrições lendárias de sua vida *em outro tempo histórico*, emoldurada nas

imagens idílicas e tranquilizadoras, de artistas e de literatos: como um continente de profundos mistérios, de povos simples, mas amistosos e de infinitos recursos naturais ainda inexplorados - nada que remetesse, pois, a quaisquer desgraças, flagelos ou infortúnios de nenhum tipo.

Até a véspera da era colonial moderna, era comum encontrar, com facilidade, as imagens positivas sobre a África. A natureza e as paisagens eram descritas com simpatia e lirismo; as mulheres eram consideradas bonitas, simpáticas e respondiam aos cânones de beleza da época, com boca em cereja e curvas excitantes (MUNANGA, 2009, p. 09).

A posterior criação da imagem de *tipos sub-humanos*, vivendo em um cenário depreciativo de caos e atraso, *carentes de civilização* foi, portanto, provavelmente o principal dos artifícios utilizados para justificar e legitimar, desde a modernidade, as violências da sanha colonial do ocidente sobre os territórios, os povos africanos e as suas riquezas. O fato é que, a partir da conferência de Berlim (1885), a reprodução dessa imagem de submissão e de atraso tem sido a nota característica de todas as relações de bases exploratórias e de depreciação do mundo sobre o continente africano. Não obstante todos os horrores das invasões e investidas genocidas, das consequências internas da escravização transatlântica, das guerras e da exploração colonial, talvez o resultado mais nefasto da subjugação histórica moderna do ocidente sobre a África tenha consistido na tentativa mordaz do apagamento dos valores e dos saberes culturais, ancestrais, históricos, científicos, artísticos, arquitetônicos e tecnológicos, dos legados e dos marcos civilizatórios africanos, e de suas diásporas: diante do mundo e das próprias gerações de afrodescendentes.

Para além das indelévels consequências genocidas do tráfico humano e do epistemicídio dos saberes e mundividências afroperspectivados, conforme apontado por Munanga (2009), no caso do Brasil ainda concorreu - para todas essas causas de subalternização do povo afro-brasileiro - o ideal do branqueamento de sua população<sup>19</sup>. O

---

<sup>19</sup> A ideia acerca da necessidade de branqueamento da população foi amplamente aceita no Brasil entre os anos de 1889 e 1914, sendo vista como a *solução* para o considerado *excesso* do contingente de negros/as escravizados/as. Simpatizantes dessa ideologia do branqueamento acreditavam que a raça negra avançaria cultural e geneticamente, tendendo a *desaparecer* - em meio às próximas gerações de miscigenação entre brancos e negros (mais precisamente entre *brancos* e *negras*). Com ênfase, as impressões racistas da ciência da época - as quais apregoavam a superioridade ou a pureza genética dos primeiros (brancos) sobre os segundos (negros) - faziam acreditar que aqueles (brancos) seriam capazes de a estes (negros) *limpar-lhes* ou *clarear-lhes* o sangue. A tese do branqueamento surge, então, como uma possibilidade de transformar *uma raça inferior* em *uma raça superior*. No entanto, os pensadores da época acreditavam que o *enobrecimento das raças inferiores* só poderia ser alcançado se se garantisse a predominância numérica de brancos em casamentos interraciais. Esse foi o raciocínio que justificou a política de estado que financiou no território brasileiro novas colônias de mão-de-obra branca (de italianos, alemães, poloneses, dentre outros povos europeus), associada ao fato de a nascente elite econômica de São Paulo alegar a desqualificação e/ou a insuficiência da mão de obra brasileira, majoritariamente negra, para exercer os trabalhos urbanos na indústria e no comércio (Cf. HOFBAUER, 2011,

branqueamento, de fato, instituído entre nós como política de estado e investimento social das elites econômica e intelectual, é, decerto, o maior índice oficial do racismo anti-negros/as em nossa história: uma vez que foi por força desse investimento que se pospuseram à construção da identidade nacional brasileira as levas tardias de imigrantes europeus, trazidos sobretudo para o sul e o sudeste do país, notadamente entre o fim do século XIX e o início do século XX. Nada, portanto, do que aconteceu e do que acontece, no que toca a espoliação e a humilhação históricas da população negra, se deu/se dá por acaso no Brasil. Tudo foi e segue muito bem pensado e articulado como plano de extermínio e/ou de eugenia dos/as escravizados/as.

Com efeito, esse ideal de branqueamento - como política oficial racista do estado, como investimento ideológico da elite e da intelectualidade brasileiras - obteve, no curso de todo o século XX, o resultado da negação retórica acerca da existência ou da remanescente de pessoas e de inteiras comunidades negras em praticamente todo o território nacional. O apagamento identitário dos remanescentes de comunidades tradicionais negras e quilombolas, a invisibilização generalizada de tudo o que remetesse às negritudes e às africanidades em nossa cultura e em nossa sociedade se verificam, historicamente, como indicição ao sucesso do ideal projetado: desde a expectativa em torno da miscigenação até o desejável e peremptório branqueamento racial da população, nos estertores do século passado. Para Cunha Jr. (2005, p. 254), do que se segue a esse sucesso - senão científico, certamente ideológico - da miscigenação, do branqueamento e da democracia racial no Brasil, “as ideias culturais que então sustentamos sobre mestiçagem, hibridação ou sincretismo nos conduzem à conclusão do desaparecimento desejável do afro”.

Sendo a história oficial tramada a partir dos padrões, interesses e valores brancos eurocêntricos, a associação *natural* dos/as negro/as aos processos de escravização e a necessidade de, depois disso, *amorená-los/as*, até que, por fim, se pudesse *embranquecê-*

---

p.32). A consequência mais nefasta de todo esse projeto racista da elite e do estado brasileiros foi, no entanto, o estabelecimento da crença posterior na *democracia racial*, a qual faria acreditar que no Brasil nunca houve barreiras raciais, haja vista todo o incentivo e a propaganda em torno da *miscigenação* como insumo ideológico necessário ao branqueamento. Desse modo, a responsabilidade da não-ascensão social dos/as negros/as se daria pela própria incapacidade dos indivíduos. A pergunta que, todavia, se faz diante da situação exposta é: a ideologia do branqueamento faz parte apenas do passado brasileiro, em seu contexto até a primeira metade do século XX, ou permanece vigorando até os dias atuais?

*los/as* é provavelmente o maior engodo de nossa consciência histórica - ou da falta dela - como povo e nação. Diante disso, ainda conforme Cunha Jr. (2005, p. 254), “as ideologias da cultura brasileira tendem sempre a colocar os africanos no campo do exótico, do precário ou do incompleto”. O que se desdobra dessa constatação, é a necessidade de descolonização urgente do pensamento e da consciência dos/as brasileiros/as, sobretudo dos/as afro-brasileiros/as: a propósito das (sub)representações e das (in)compreensões históricas de si mesmos/as - como sujeitos e agentes políticos imantados/as funcionalmente, até aqui, em estruturas raciais as quais os/as têm impedido de exercer plenamente a sua cidadania, a sua autodeterminação e a sua liberdade.

Para tanto, o ponto de partida é o reconhecimento, por meio da educação, dos valores culturais, dos saberes ancestrais e das identidades etnicorraciais numa perspectiva de diversidade e de multirreferencialidade históricas. Para esta perspectiva, Walter Mignolo (2008, p.288) propõe a chamada “desobediência epistêmica”, ou seja: a desvinculação epistemológica e prática dos fundamentos de nossa realidade de todos os atavismos ocidentais do sistema-mundo-moderno, cujas raízes de produção e manutenção histórica são a colonialidade e o patriarcado. Conseqüentemente a isso, há ainda de se dar, conforme o autor (2008, p.288), a decisão política por uma educação antirracista e decolonial, no impulso à produção histórica de uma nova realidade: de materialização da emancipação e da liberdade dos/as excluídos/as e de suas formas de pensar e verem-se a si mesmos/as. Sem isso, “permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências de subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares” (MIGNOLO, 2008, p. 288).

Já para Grada Kilomba (2016), a este mesmo respeito, sem desobediência educacional não haverá contraposição ao racismo, à colonialidade e à opressão de gênero. Não havendo contraposição à colonialidade e ao patriarcado branco, não haverá igualmente contraposição às múltiplas relações desiguais e discriminatórias - derivadas da dicotomia geral do paradigma moderno europeu *humano x não humano: quem é sujeito do conhecimento x quem dele é objeto; quem merece ser escutado x quem deve ser silenciada/o; quem merece viver x corpos e vidas que são matáveis*, e que, portanto, não merecem ser educados, tampouco receber quaisquer investimentos além do necessário à sua manutenção como força de trabalho (Cf. KILOMBA, 2016, pp. 10-11).

Como se vê, a transição do pensamento eurocêntrico para o pensamento decolonial implica num grande desafio educacional a ser, por conseguinte, enfrentado pelos sistemas e instituições de ensino: um desafio que não pode ser encarado de maneira *suave*, conciliatória, sequer ser proposto como uma prática ou uma experiência *piloto*. Trata-se de uma ruptura sistêmica, de uma postura de desobediência paradigmática, de uma revolução educacional *sem mais volta* - que, como tal, demanda ousadia e coragem totais: visto que os modelos da educação vigente não podem mais seguir com as suas atuais bases teórico-metodológicas e de currículos pautadas ainda no acúmulo burguês de conhecimentos ocidentais, tampouco conforme as práticas instrumentais de discriminação técnica e de tributarismo à exploração colonial *da vida*.

No conflituoso enfrentamento dessas questões, no confronto desse desafio decolonial, antirracista e anticapitalista para a educação, Gomes (2012) aponta para o concerto de todos os elementos envolvidos: instituições, educadores/as, comunidades, bases curriculares e formação docente:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Nesse concerto de verdadeira superação histórica, destaca-se a figura do/a educador/a: como intermediadora de todas as relações e gerente de todos os conflitos. Em decorrência disso, o foco na formação docente, com base em diretrizes e em práticas de currículo - as quais ora lhe ensejam (ao/à professor/a) a desconstrução hierárquica e a reconstrução heterárquica de conceitos e saberes - é pressuposto fundamental para a promoção da emancipação decolonial e antirracista por meio da educação. Imbuído desse espírito, o Conselho Nacional de Educação - CNE (2004, p.02) obtempera que os/as professores/as todos/as sejam “capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas”. Acrescentamos aqui a necessidade da formação docente para lidar igualmente com as questões que interseccionem, de modo diverso e multirreferencial, as implicações e as desigualdades de gênero, raça e classe social, conforme temos exposto aqui em nossa discussão teórica.

Não noutro sentido, Gomes (1996) assinala que, tratar com as diferenças de personalidade, de identidade, de raça e cultura, de gênero e sexualidade, é uma prerrogativa fundamental do/a ser, do/a profissional que é educador/a:

A habilidade e a compreensão no trato com as diferenças de personalidade, identidade, gênero, raça e cultura correspondem à composição do ser educador, que é o profissional da formação humana, da socialização e constituição do saber. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa (GOMES, 1996. p. 81).

Dado o exposto, importante ainda destacar a relevância da interdisciplinaridade na construção curricular de valores e de práticas decoloniais e antirracistas na educação: como forma de agregar conhecimento e diversidade ao processo de formação acadêmica, promovendo o pensamento crítico e pluriversal, o protagonismo cidadão e popular, as abordagens interculturais, multilinguísticas e a afirmação positiva das diferenças, das minorias e dos movimentos sociais. É dessa forma que se evidenciam, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO, 2009), as novas dinâmicas do ensino superior e as pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social<sup>20</sup>, em conformidade com os novos parâmetros do ensino superior: inclusivo, interdisciplinar, intercultural, pluriversal e, principalmente, antirracista. Com ênfase, o documento elaborado na referida conferência preconiza que:

As instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários), estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa. Isso contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos (UNESCO, 2009, p. 02).

---

<sup>20</sup> Essa foi a segunda Conferência Mundial da UNESCO sobre Ensino Superior, ocorrida em sua sede em Paris, entre os dias 05 e 08 de julho de 2009. A primeira se deu quase onze anos antes, no mesmo local, em 09 de outubro de 1998. No comunicado da conferência, os esforços do governo brasileiro para a expansão do ensino superior público no país, o aumento no número de vagas, cursos e instituições, através do REUNI, foram bastante elogiados, o que rendeu homenagens ao presidente Luís Inácio Lula da Silva. A respeito da responsabilidade social da educação superior, especificamente no tocante à necessidade da extensão da rede de ensino superior para além dos ditos *países desenvolvidos*, se destaca do documento - que encerrou a intenção dos dirigentes e participantes dessa Conferência - o compromisso de cooperação institucional internacional para o desenvolvimento do ensino superior na África, do qual o Brasil foi um dos propositores, mediante a participação direta do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Assinala-se do documento o seguinte: “A evolução da qualidade da pesquisa e da educação superior na África será estimulada por meio da colaboração institucional, regional, nacional e internacional. Existe, portanto, a necessidade de uma orientação estratégica com relação ao estabelecimento/fortalecimento dessa colaboração. (...). Nós devemos nos comprometer a fazer da educação superior africana um instrumento de integração regional e internacional” (UNESCO, 2009). Acredita-se que esse tenha sido mais um dos impulsos decisivos para a criação da UNILAB pelo governo brasileiro, em julho de 2010. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/315.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2020.

Nesse mesmo ponto, que trata da responsabilidade social da educação superior, o documento da UNESCO recomenda que as universidades devem igualmente contribuir para a formação ética, comprometendo-se com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores democráticos. Dessa forma, é impositivo que todas as instituições de ensino superior, não apenas as que se voltam de maneira mais específica à cooperação com países africanos e à integração com a história e a cultura africana e afro-brasileira (como é o caso singular da UNILAB<sup>21</sup>), devem adotar políticas de fortalecimento das relações para a diversidade etnicorracial, interseccionadas com as problemáticas e as discussões de gênero e classe social.

A nossa perspectiva aqui é, portanto, a de reforçar o compromisso histórico e institucional da UNILAB com o Movimento Negro e com os demais movimentos de base popular, com a educação para a diversidade etnicorracial e de gênero, com o ensino, a pesquisa e a extensão a propósito da história e da cultura africana e afro-brasileira, com a educação decolonial, com a formação cidadã, com as relações de cooperação solidária África-Brasil, com o povo brasileiro, com os povos dos países parceiros, com a sua liberdade e a sua autodeterminação.

Nesse sentido, esperamos que a nossa pesquisa auxilie e informe os cursos de humanidades e de formação de professoras/es, com os quais atuamos, na opção histórica e decisiva pela descolonização curricular mais profunda possível, bem como de suas propostas de planos e ações didáticas: no que contribuam para a superação de todas as formas de opressão, de violência e de desigualdade de raça, gênero e classe social em nossas sociedades. O nosso voto é o de que essa opção traga, cada vez mais às nossas vidas, às nossas formações e às dos/as egressos/as da UNILAB, as contribuições e as presenças ainda mais vivas da cultura, dos saberes e da história dos/as africanos/as e dos/as afro-descendentes. Uma opção, portanto, que se dá para a composição, o inventário e/ou o resgate histórico da identidade e da

---

<sup>21</sup> A Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, determina, em seu art. 2º, *caput* e § 1º, que “A Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. A Unilab caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP” (BRASIL, 2010). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm). Acesso em: 31 de maio de 2020.

cidadania de nosso público e de nosso povo - do Maciço de Baturité, do Ceará, do Recôncavo Baiano, do Brasil e das comunidades dos demais países parceiros da UNILAB.

Por último, no que corrobore a afirmação desse seu comprometimento institucional com as relações de cooperação internacional solidária, junto aos parceiros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa - CPLP, notadamente aos PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), a UNILAB há de assumir, com todos e com os seus melhores esforços, o compromisso de fomentar o desenvolvimento humano, educacional, técnico-científico e econômico sustentável: mediante a promoção de uma educação de bases realmente antirracistas e descoloniais.

Para tanto, repetimos, insistimos, enfatizamos: fazem-se imprescindíveis a *desobediência epistêmica* e a afirmação (numa referência aqui a Boaventura de Sousa Santos, 2014) às assinaturas de *epistemologias sul-sul*: no dever de se buscar, ao máximo, a superação social de todas as formas de racismos e de preconceitos, de exploração e de exclusão colonial, de desigualdades e de injustiças capitalistas e de gênero; contra, enfim, todas as formas de exclusão histórica persistentes até o presente, e que têm feito do nosso um mundo de dualismos essenciais, de indiferenças e insensibilidades racionais, de certezas letais e de muita dor.

Entendemos ainda que o processo de descolonização curricular apresenta-se como demanda sócio-educacional em atendimento ao pressuposto normativo contido no art. 3º, inciso IV, da Constituição Federal: que preconiza como objetivo fundamental da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Assim, “para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2004, p. 05).

É nessa perspectiva que passaremos, mais adiante, propriamente à discussão do objeto de nossa pesquisa, que contempla a educação como ferramenta imprescindível de empoderamento antirracista e feminista: no sentido de que se busque compreender a formação das bases históricas e sociais da exclusão de muitas/os em razão do privilégio de poucos, das estruturas racistas e sexistas postas à formação e à produção moderna de nossas instituições, valores e relações sociais. Não nos esqueçamos de que se trata de sistemas dinâmicos e perversos, tributários ainda aos interesses elitistas do patriarcado branco e da colonialidade

ocidentais, de eficaz atualização da lógica, do discurso, do pensamento, da técnica e da subjetividade capitalistas: contra os quais temos de avançar.

Compreendemos, enfim, que a educação antirracista e antissexista, como articuladora do processo de conscientização e de construção de identidades positivas - em torno da materialização da igualdade e da justiça social de pessoas e de grupos historicamente excluídos - tem de ser pensada por intermédio de propostas curriculares e políticas didático-pedagógicas audazes e específicas: a serem consistentemente adotadas em nossas instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades educacionais, para a promoção da cultura de espaços democráticos de formação cidadã e de afirmação da igualdade etnicorracial e de gênero, afinal de contas, “os espaços educativos sustentam a identidade (positiva ou negativa) das mulheres negras, na medida em que as suas práticas contribuem ou para a subalternização ou para a afirmação positiva de suas identidades, a partir do sistema de representações atribuído por tais espaços a este grupo” (ALMEIDA, 2009, p. 50).

Como resultado do esforço teórico de embasamento dessa hipótese, que se traduz aqui para nós como disposição de trabalho acadêmico e profissional, é que postulamos na UNILAB - por meio do agenciamento das análises interseccionais das opressões de classe, de raça e de gênero - o estabelecimento sistemático de políticas e de diretrizes curriculares para a afirmação positiva das identidades historicamente excluídas: em destaque aqui às das mulheres negras brasileiras e internacionais, em nosso singular contexto educacional de internacionalização sul-sul e de interiorização para a formação e a promoção de agendas políticas e epistemológicas anti-hegemônicas, libertárias e solidárias.

## 2. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, expusemos um pouco das bases sócio-históricas das lutas do movimento feminista negro e de seus desdobramentos na educação. Neste capítulo, a fim de descrevermos a concepção do procedimento em torno da análise das consequências do protagonismo social das mulheres negras na formulação de políticas educacionais e curriculares, objetivamos trazer uma abordagem acerca dos pressupostos metodológicos de nossa pesquisa, bem como do processo de constituição do *corpus*. Na discussão dessa proposição, nos apoiamos teoricamente em CUNHA JÚNIOR (2001, 2005), SOUSA (2006), FRIGOTTO (2008), POMBO (2008), SANTOS e CUNHA JÚNIOR (2010), CARNEIRO (2003, 2011), EVANGELISTA (2012), ARROYO (2013), LUGONES (2014), MARTINS (2014), SILVA (2015), RATTIS (2016), RIBEIRO (2017), FÁVERO e CENTENARO (2019), SILVA (2019) e BERTH (2019).

Fávero e Centenaro (2019) afirmam ser necessário ao pesquisador “compreender sua posição com relação à história de si mesmo, à história de sua fonte ou documento e sobre a história da produção que faz em sua pesquisa documental” (FÁVERO e CENTENARO, 2019, p.177). Nesse sentido, a partir da compreensão histórica de que estamos inseridos em uma sociedade patriarcal, em que predominam o sexismo, o racismo e a misoginia, a crítica e a discussão acadêmica acerca desses entraves sociais é um pressuposto de formação previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, devendo ser a superação das desigualdades etnicorraciais e de gênero compreendida como uma das finalidades à qual a Educação Superior é chamada a colaborar<sup>22</sup>.

A partir dos aspectos relativos ao feminismo negro, abordados no capítulo anterior, entendemos que o ensino superior, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, através do reconhecimento da produção social e intelectual das mulheres negras, tem de assumir o compromisso de potencializar os espaços de luta, resistência e promoção política dessas mulheres, levando ao conhecimento de toda a sociedade as causas e as consequências históricas dos problemas por elas vivenciados. Essa percepção do espaço acadêmico como um *locus* de formação, de pesquisa e promoção desse produto intelectual socialmente qualificado,

---

<sup>22</sup> O Art. 43, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 - prevê que a educação superior tem por finalidade: estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 02 fev. de 2021.

compreendido no compartilhamento de vivências, atuações e lutas históricas junto aos movimentos sociais e populares, para a superação das desigualdades e injustiças de raça e gênero em nossa sociedade, é o que nos motiva à realização da presente pesquisa.

Considerando, pois, a necessidade desse compromisso histórico e social, esta pesquisa associa-se com minha formação acadêmica em Pedagogia e com a atividade profissional que desenvolvo como Técnica em Assuntos Educacionais, com exercício na Coordenação de Projetos e Acompanhamento Curricular da Pró-Reitoria de Graduação da UNILAB. Dessa forma, no âmbito de um estudo curricular, baseado na análise e no diagnóstico de documentos e de marcos educacionais, os resultados alcançados poderão contribuir como referência ou repositório científico de interesse para as próprias ações, planejamentos e criação/desenvolvimento de políticas da Pró-Reitoria junto aos Institutos, considerando na/para a UNILAB o seu esteio em um projeto de universidade decolonial, de promoção, divulgação e formação de epistemologias anti-hegemônicas e antirracistas, em integração com os PALOPs, e na perspectiva de cumprimento da Lei 10.639/2003.

O foco da pesquisa versa, então, sobre saber se/como a produção social e intelectual das mulheres negras está inserida no currículo dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades da UNILAB – sendo estes: o Bacharelado em Humanidades, o Bacharelado em Antropologia, a Licenciatura em História, a Licenciatura em Pedagogia e a Licenciatura em Sociologia. A escolha por este recorte deu-se em virtude de ser o Instituto de Humanidades responsável por ofertar a todos os cursos dos demais institutos a formação do Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB, composto por um grupo de disciplinas que priorizam “estudos comuns sobre aspectos fundamentais da história, cultura e identidade sociocultural dos países parceiros, independente da área escolhida para a graduação” (UNILAB: DIRETRIZES GERAIS, 2010, p. 35). Sendo assim, essas disciplinas se caracterizam por manter um diálogo interdisciplinar e intercultural dentro das diversas áreas de oferta de cursos de graduação da UNILAB.

Como ponto de partida para nossa investigação, evocamos as reflexões de Djamila Ribeiro (2017), acerca do modo como a produção intelectual das mulheres negras permanece invisibilizada, tanto nos meios de divulgação social, como na academia, e das estratégias de enfrentamento dos grupos sociais ao silenciamento de suas vozes, dentre esses grupos os coletivos de mulheres negras.

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as suas produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções. Uma simples pergunta que nos ajuda a refletir é: quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação? Quantas professoras ou professores negros tiveram? (RIBEIRO, 2017, p. 36).

Refletimos, juntamente com os questionamentos da autora, se estudantes de graduação da UNILAB, em especial as próprias estudantes negras, estão tendo acesso, em seus cursos, em suas formações, às produções das intelectuais e cientistas negras. Sendo uma universidade que concentra mulheres negras brasileiras e africanas, como a UNILAB tem pensado e agido em contribuir para o empoderamento dessas mulheres? Os componentes e projetos curriculares contêm, de fato, propostas críticas de discussão e enfrentamento das problemáticas etnicorraciais e de igualdade de gênero? Existem políticas públicas internas, sociais e educacionais, de combate à incidência dos preconceitos de gênero e racial em nossos próprios meios e relações institucionais? Ao longo de nosso trabalho, nos pautamos nessas reflexões e buscamos respostas a essas perguntas.

A partir dos questionamentos acima, a delimitação do problema foi realizada levando em consideração 3 (três) aspectos: (1) Matriz de dominação branca e patriarcal, que gera violências interseccionadas no entrecruzamento de opressões e dispositivos de exploração de gênero e raça; (2) Quantitativo expressivo de estudantes negras no cenário de integração internacional e intercultural da UNILAB; e (3) O papel do currículo como pressuposto à conscientização e à formação política da cidadania, bem como estratégia de base ao enfrentamento dos problemas sociais oriundos das desigualdades e injustiças de raça, classe e gênero.

Em relação à matriz ocidental de dominação patriarcal, a autora María Lugones (2014) concebe a existência de um sistema moderno colonial de gênero, que conforme seu entendimento se constitui como referencial para a construção de epistemologias de manutenção e reprodução de opressão às mulheres no sistema de produção social do capitalismo, entre as suas soezes dicotomias hierárquicas e de lógica categorial. Considerando essas vertentes de análise da condição subalterna do gênero feminino, a autora chama a atenção especificamente para a invisibilidade das mulheres negras, ao interseccionar as categorias gênero e raça, dentre outras efetivações de dominação e subalternidade, ao passo

que também infere a necessidade do rompimento de todas as categorias hierárquicas de classificação e alteridade funcional de bases identitárias modernas.

A crítica contemporânea ao universalismo feminista feita por mulheres de cor e do terceiro mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. Se mulher e negro são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres negras – e não sua presença. Assim, ver mulheres não brancas é ir além da lógica “categorial” (LUGONES, 2014, p. 935, grifos do original).

Conforme discutimos no primeiro capítulo deste trabalho, o preconceito racial, a invisibilidade e as demais violências contra as mulheres negras possuem raízes históricas na colonização, que também criou uma dicotomia entre colonizadores e colonizados, tendo ainda conferido aos colonizadores um *status* de superioridade em praticamente todas as relações da vida social, visto que eram considerados civilizados, universalmente humanos, em detrimento dos colonizados - principalmente das colonizadas -, categorizados/das como selvagens, sob a custódia da modernidade ocidental.

Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as 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. 936).

Ressalta-se disso a dicotomia racial e de gênero, que serviu como justificativa para a violação dos corpos das mulheres colonizadas, as quais eram vistas como objeto utilitário ao trabalho e de uso ao deleite. No que diz respeito a essa dicotomia, o cristianismo, através da chamada missão catequista e civilizatória, exerceu (e continua exercendo) papel de destaque, no sentido de ser um agente ideológico de opressão, por meio do contingenciamento moral das ações, da admoestação dos corpos e, de modo bem enfático, do controle das práticas reprodutivas e sexuais. Por esse prisma, os corpos femininos e a sexualidade feminina passaram a ser considerados *malígnos*, como forma de conduzir a vontade, o pensamento e a própria presença feminina à condição de natural inferioridade sob o jugo patriarcal.

A “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas). A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar

a generalização dicotomizada dos/as colonizados/as . Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era, jamais foi uma meta colonial. A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza. E colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória. A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás (LUGONES, 2014, p. 938).

Destaca-se ainda que os objetivos da *missão civilizatória colonial* possuíam um espectro de alcance bem mais abrangente. O exercício da força, do poder e do controle do colonizador sobre o/a colonizado/a também visava atender aos interesses do sistema de poder capitalista, através da indissociabilidade da segmentação racial à exploração da força de trabalho. Desse modo, em bases racistas e misóginas, construiu-se um sistema de dominação ao qual Lugones (2014) nomeia de *colonialidade de poder e gênero*, cujos nefastos efeitos estruturais experimentamos até os dias atuais.

Ainda nesse sentido, a autora pontua que essa *colonialidade de poder e gênero*, por intermédio dos exercícios de controle moral, corporal e disciplinar por parte do colonizador - processo iniciado com a chamada *missão civilizatória* e que permanece ainda nos dias de hoje -, rejeita tudo/todos/todas que fogem ao padrão ideal do ser *civilizado*; ou seja, do ser homem, europeu, branco, burguês, heterossexual e cristão.

[...] os/as colonizados/as tornaram-se sujeitos em situações coloniais na primeira modernidade, nas tensões criadas pela imposição brutal do sistema moderno colonial de gênero. Sob o quadro conceitual de gênero imposto, os europeus brancos burgueses eram civilizados; eles eram plenamente humanos. A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as (LUGONES, 2014, p. 936).

Considerando a perspectiva de hierarquização de raça e gênero, Lugones (2014) destaca ainda que o sistema moderno colonial de gênero tem perpetuado a opressão, sobretudo das mulheres negras, na intersecção das violências de gênero, raça e classe, como condição fundamental de manutenção do capitalismo global.

Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral (LUGONES, 2014, p. 939).

É nessa perspectiva, que a autora aponta para a necessidade de descolonizar o gênero como forma de estabelecer uma crítica à opressão de gênero racializada, colonial e capitalista

heterossexualizada, conforme a finalidade crucial de transformação vívida e definitiva das estruturas de injustiças e opressões de nossas sociabilidades. Visto que as categorias de opressão se interseccionam, as mulheres negras são “subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista e heterossexismo” (LUGONES, 2014, pp. 940-41).

Voltando o olhar para a realidade da população de mulheres negras no Brasil, todas essas violências fazem-se marcadamente presentes desde a dominação exercida pelos colonizadores. Sueli Carneiro (2011) afirma que a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras (e indígenas), na forma de uma cultura de estupro e da miscigenação daí resultante, estruturam o mito da democracia racial brasileira e dos signos malsinados de nosso desenvolvimento econômico tardio. Afirma ainda que a “violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades” (CARNEIRO, 2011, p.1, grifos nossos).

Historicamente meio que à revelia dessa realidade vivenciada pelas mulheres negras brasileiras (fundamentalmente mais opressiva), o feminismo no Brasil conquistou destaque internacional, através da participação ativa das mulheres brancas na conquista do direito ao voto feminino, na construção da democracia, nas lutas por acesso ao mercado de trabalho e por alguns direitos da classe trabalhadora, como salário e licença maternidade. Por essas questões de destaque, o movimento feminista brasileiro tornou-se “um dos mais respeitados do mundo, e referência fundamental em certos temas do interesse das mulheres no plano internacional. É também um dos movimentos com melhor performance dentre os movimentos sociais do país” (CARNEIRO, 2003, p. 117).

Destaca-se que o movimento feminista brasileiro sempre esteve comprometido com a construção de um país mais democrático, com a criação de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação e violência contra as mulheres.

Um dos orgulhos do movimento feminista brasileiro é o fato de, desde o seu início, estar identificado com as lutas populares e com as lutas pela democratização do país. São memoráveis, para as feministas, o protagonismo que tiveram nas lutas pela anistia, por creche (uma necessidade precípua das mulheres de classes populares), na luta pela descriminalização do aborto que penaliza, inegavelmente, as mulheres de baixa renda, que o fazem em condições de precariedade e determinam em grande parte os índices de mortalidade materna existentes no país; entre outras ações (CARNEIRO, 2003, p. 117).

No entanto, apesar do grande protagonismo do movimento feminista brasileiro e do destaque alcançado em nível internacional, mantinha-se em suas ações a visão eurocêntrica do

colonizador, na medida em que não eram contempladas as questões de raça. De maneira mais específica, o feminismo ignorava que a intersecção das opressões de raça e gênero intensifica sobremaneira o preconceito e a hostilidade sobre as condições de vida das mulheres negras. O não reconhecimento dessas diversas categorias de opressão, materializadas de formas tão distintas dentro do universo feminino, fez com que continuasse a prevalecer sobre os corpos das mulheres negras o estigma da cor, o silêncio, as violências de inumeráveis práticas e dispositivos e, invariavelmente, a sua invisibilidade social.

Assim, dentro do movimento feminista, bem como na sociedade em geral, seguiram coexistindo diferentes níveis de desigualdades, opressões e supressões de direitos. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2003) aponta a necessidade de equalização dessas desigualdades, ou seja, a exigência de que as mulheres negras experimentassem - ao menos - apenas os mesmos problemas sociais extensivos às mulheres brancas, e que a raça não fizesse incidir entre elas/sobre elas os preconceitos e as hierarquias que se reproduzem mesmo em meio às pautas e ações em busca pela equidade de gênero. A autora reconhece que isso equivaleria a uma enorme mobilidade social e, para que isso aconteça, seria preciso que as intersecções de raça e gênero fossem igualmente levadas ao foco do debate e das lutas feministas. A respeito dessas questões, a autora infere que:

[...] é válida a afirmação de que o racismo rebaixa o status dos gêneros. Ao fazê-lo, institui como primeiro degrau de equalização social a igualdade intragênero, tendo como parâmetro os padrões de realização social alcançados pelos gêneros racialmente dominantes. Por isso, para as mulheres negras atingirem os mesmos níveis de desigualdades existentes entre homens e mulheres brancos significaria experimentar uma extraordinária mobilidade social, uma vez que os homens negros, na maioria dos indicadores sociais, encontram-se abaixo das mulheres brancas (CARNEIRO, 2003, p. 119).

No Brasil, a mobilização social das mulheres negras alcançou dimensões que superam suas próprias pautas, e adentram nas lutas por uma sociedade mais justa e humana. No entanto, apesar de o impacto das lutas feministas negras beneficiarem a muito mais pessoas do que, por exemplo, as que foram contempladas pelas conquistas civis do feminismo hegemônico, ainda estamos muito longe da efetivação de igualdades materiais definitivas entre *brancas* e *negras*. É nesse sentido que Djamila Ribeiro (2017, p. 30) aponta que “uma característica interessante de muitas feministas negras é que elas não se restringem a pensar somente como teóricas, mas como ativistas, militantes de movimentos populares”.

Dessa forma, o movimento feminista negro incorpora ações de cunho político, intelectual e também social, de combate diuturno às opressões interseccionais de raça, gênero

e classe e, portanto, atualizado no *front* de resistências que lhes exigem muito mais desafios práticos do que os que, de ordinário, foram/são enfrentados pelas feministas brancas. Nesse mesmo sentido, Sueli Carneiro (2003) também pontua que o feminismo negro, ou das mulheres socialmente mais subalternizadas, é um processo dialético que, ao tempo que busca a afirmação das mulheres de uma forma geral, também reivindica o reconhecimento - e superação prática - das desigualdades que se coadunam dentro da categoria de gênero.

A diversificação das concepções e práticas políticas que a ótica das mulheres dos grupos subalternizados introduzem no feminismo é resultado de um processo dialético que, se, de um lado, promove a afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos, de outro exige o reconhecimento da diversidade e desigualdades existentes entre essas mesmas mulheres (CARNEIRO, 2003, p. 119).

Apesar do amplo alcance social das lutas e mobilizações do movimento feminista negro, a sociedade brasileira continua imersa na herança colonial patriarcal e racista e, sobretudo, nas concepções estruturais e atávicas de desigualdade de gênero e raça, as quais seguem perpetuando a subalternidade das identidades das mulheres negras, relegando-as social e culturalmente à máxima exploração e invisibilidade social.

Como forma de manter sempre ativo o enfrentamento dessa realidade histórica, as teóricas, ativistas e intelectuais negras propõem o reconhecimento e a valorização da trajetória de lutas ancestrais das mulheres negras. A título de exemplo, destacamos aqui a fala de três dessas intelectuais acerca dessa especificidade das epistemologias feministas negras. Vejamos os posicionamentos de CARNEIRO (2003), RIBEIRO (2017) e BERTH (2019).

Sueli Carneiro (2003) afirma que “enegrecer o feminismo” é uma alternativa de combate aos problemas sociais de gênero e às desigualdades dentro do mesmo gênero. Para a autora, a violação dos corpos das mulheres negras no período colonial deu origem, e sustenta até hoje, os estereótipos de inferiorização e negação do papel dessas mulheres na construção social e cultural brasileira, estabelecendo hierarquias de gênero e uma heterogeneidade de opressões. Assim, as estratégias dos coletivos devem partir do reconhecimento e fortalecimento da trajetória dessas feministas.

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino, construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge

da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre; delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Em cotejo à visão de Carneiro (2003), Djamila Ribeiro (2017) apresenta a história das mulheres negras como sujeitos políticos em luta por ampla emancipação social e alerta para que a condição dessas mulheres não seja reduzida a uma simples categoria fixa e estável.

Carneiro nos mostra que o racismo determina as hierarquias de gênero em nossa sociedade, sendo assim necessário que os movimentos feministas pensem maneiras de combater essa opressão, caso contrário, também contribuem por manter as relações entre as mulheres hierarquizadas, reproduzindo o discurso hegemônico. A análise da estudiosa ainda nos permite perceber a necessidade de uma identidade reivindicada de mulher negra que se constitui como sujeito histórico e político. Porém, é fundamental atentarmos para as heterogeneidades que circundam essa categoria para que não pensemos nessa categoria de modo fixo e estável (RIBEIRO, 2017, p. 29).

Joice Berth (2019) também expressa a importância e a especificidade do feminismo negro, urdido e entrelaçado de maneira ancestral na história de vida, luta e resistência de praticamente todas as mulheres negras, muito antes que sequer se considerasse qualquer teorização a esse respeito. Em outras palavras, a autora pontua que, para além das epistemologias, as mulheres negras possuem trajetórias de empoderamento e um legado histórico que deve ser poderosamente reconhecido pela sociedade, principalmente nos espaços acadêmicos.

Compreender o legado de teóricas e pensadoras negras, bem como o seu entendimento e a assimilação de seus conceitos é, hoje em dia, essencial para aprofundarmos ainda mais essa noção, a qual foi assimilada por mulheres negras antes mesmo de a teoria ser acessível a elas. Estratégias de enfrentamento ao sistema racista e redes de solidariedade política fazem parte do legado de luta dessas mulheres (BERTH, 2019, p. 92).

Do que disso se segue, compreendendo que as mulheres negras possuem experiências históricas que o feminismo hegemônico não contempla - corporalmente jamais poderia contemplar! - e como estratégia de valorização e reconhecimento de suas lutas, vislumbramos na educação um espaço de construção de políticas de empoderamento e combate à matriz de dominação de gênero e raça em suas múltiplas circunstâncias. Conforme BERTH (2019), a busca por esse empoderamento sempre se fez presente na realidade de vida das mulheres negras.

[...] o empoderamento já era utilizado como importante estratégia de sobrevivência e resistência de mulheres negras e, após sua teorização, as mulheres negras, marcadamente as feministas negras, pensam de uma maneira ainda mais abrangente

ao ter a interseccionalidade como ferramenta essencial de estratégia e luta política (BERTH, 2019, p. 108).

Ressaltamos que, para esta pesquisa de política curricular e educacional, assumimos como proposta de empoderamento precisamente essa concepção de Joice Berth (2019). Dentre algumas vertentes de possibilidades de empoderamento negro e feminista - como, por exemplo, o rompimento ideológico e sistemático com todas as opressões estruturais, a negação a todas as invisibilidades sociais e a superação autorreferenciada de todos os desajustes estéticos -, a autora destaca que empoderar:

[...] implica em, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História. Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate à banalização e ao esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social (BERTH, 2019, p. 23).

Fortalecer, autoestimar e solidarizar-se às práticas e comportamentos vitais, das trajetórias, memórias e pertencimento ético dessas mulheres negras, torna-se, pois, algo imprescindível para as suas lutas e resistências. A autora acrescenta ainda que o empoderamento negro feminino pressupõe o acesso dessas mulheres aos diversos mecanismos de participação social e à construção, cada vez mais consciente e consistente, de uma sociedade verdadeiramente mais democrática, com prevalência de direitos, justamente no que se vislumbra o atendimento das demandas coletivas de todos os grupos socialmente mais oprimidos.

A Teoria do Empoderamento significa que esses grupos oprimidos poderão ter acesso às decisões da vida pública, para além do voto a cada quatro anos, em conselhos de bairros, plebiscitos, consultas prévias, entre outros diversos mecanismos de participação que abrem a via para tantos diálogos e demandas sufocadas (BERTH, 2019, p. 82).

Reconhecendo a educação superior como espaço de reconstrução de bases sociopolíticas e históricas excludentes, voltamos nosso olhar para o projeto político da UNILAB, evidenciando a sua proposta de integração com o continente africano, a saber, com os PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) - os quais, por sua vez, são membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Em sinergia ao fomento das relações África-Brasil, o projeto igualmente incorpora o desafio institucional de promoção da educação das relações etnicorraciais, objetivando a superação em nossa sociedade das heranças patriarcais e racistas de sua formação.

Dessa dupla frente, pretende-se fundamentalmente o enfrentamento educacional das causas históricas do racismo e da negação de nossas matrizes civilizacionais africanas, estruturantes das contradições de todos os nossos modos e comportamentos sociais, e da incompreensão acerca de seus conflitos. Nesse contexto, a UNILAB é dedicada, como projeto de vanguarda, à formulação de ousadas políticas e práticas educacionais antirracistas; pensada, pois, como plataforma de ultimação à materialização dos mais amplos planos em cumprimento aos pressupostos da Lei 10.639/03: a ser definitivamente compreendida e implantada entre nós, desde a educação infantil até o ensino superior.

Tenha-se em conta que as tradicionais relações e instituições da vida brasileira nos formam, desde o início, para o patriarcalismo e o racismo, e que a desconstrução disso somente se dará, de maneira efetiva e consistente, por intermédio da educação para as relações de gênero e etnicorraciais, bem como de políticas educacionais afirmativas para a promoção da igualdade nos diversos ambientes escolares e setores da vida social.

O segundo aspecto considerado para empreendermos esta investigação foi o quantitativo de mulheres negras estudantes dos cursos de graduação da UNILAB. De acordo com dados do Censo da Educação Superior - CENSUP de 2019<sup>23</sup>, a UNILAB possui um total de 919 estudantes pretas, o que constitui mais de um terço do total de estudantes do gênero feminino, que é de 2.619. A título de informação, destacamos que as demais estudantes se autodeclararam das seguintes formas: pardas - 1.256 estudantes; brancas - 212; indígenas - 59 e amarelas - 21. Consta ainda um total de 147 estudantes as quais não quiseram declarar cor/raça e 05 estudantes das quais o CENSUP não dispõe de informação a esse respeito.

Tendo ora em vista o público expressivo de mulheres negras da UNILAB, acreditamos que se faz necessária a construção de políticas curriculares específicas ao atendimento de suas demandas sociais, críticas e epistemológicas de enfrentamento às matrizes de dominação patriarcal branca. Por isso, não apenas em conformidade à valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, em atendimento à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, e ao Parecer nº: CNE/CP 003/2001, do Conselho Nacional de Educação - CNE, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como também à superação das violências, opressões e desigualdades de

---

<sup>23</sup> O Censo da Educação Superior de 2019 encontra-se disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior> . Acesso em: 23 de nov. 2020.

gênero - as quais são causa de uma desumanização tão excludente e devastadora quanto é a do racismo - devem se alinhar às políticas educacionais e curriculares de nossa universidade.

Para Marlene Santos e Cunha Júnior (2010), por meio das políticas educacionais com foco nas relações etnicorraciais e de gênero, é possível combater os preconceitos e estereótipos negativos que circundam a população e a cultura negras no Ceará, em busca da superação da invisibilidade de suas identidades culturais e da própria negação da existência de negros e negras no estado.

O reconhecimento e a ampliação do enfoque sobre as africanidades e afrodescendências na cultura cearense facilitaria a aplicação desta lei na realidade deste estado. No sistema educacional traria inovações culturais e históricas importantes para o reconhecimento da diversidade estrutural na formação econômica e social do Ceará. Permitiria uma renovação sobre o enfoque da identidade cultural da população cearense, possibilitando a eliminação de estereótipos, preconceitos, racismos ou a omissão de informações sobre a base cultural material e imaterial africana. Uma das conclusões importantes sobre o reconhecimento das afrodescendências na cultura cearense está relacionada com a renovação da informação e formação nos sistemas educativos. Como também de forma indireta e direta do combate ao racismo antinegro na educação (SANTOS e CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 06).

Ainda no tocante ao quantitativo de mulheres negras matriculadas nos cursos de graduação da UNILAB, se nos reportarmos às especificidades sócio-históricas, culturais e étnicas do Ceará, mais especificamente das cidades de Redenção e Acarape, no Maciço de Baturité, onde estão localizados a sede administrativa da universidade, mais dois de seus três *campi*, além de uma unidade acadêmica<sup>24</sup>, reconheceremos se tratar de um número ainda bastante incipiente.

Abrimos um parêntese para fazer uma breve contextualização histórico-geográfica no tocante ao apagamento da cultura negra no Maciço de Baturité, assim como nas demais regiões do estado e do Brasil. Apesar de figurar como a província pioneira no processo de libertação dos escravizados, ainda em março de 1884 (portanto mais de quatro anos antes da proclamação da dita *lei áurea*), de modo geral, a historiografia do Ceará contribuiu para negar e invisibilizar a presença dos/as negro/as no estado.

A história do negro no Ceará, sintetizada no fato de ter sido o estado o pioneiro no processo de Abolição da Escravatura, adquiriu grande relevância historiográfica, mas, por seu turno, a presença do elemento negro em terras cearenses não adquiriu a mesma importância, pois se considerou, desde o surgimento dessa instituição, que

---

<sup>24</sup> A UNILAB é uma universidade multicampi, instalada nos estados do Ceará e Bahia. Neste trabalho, nos reportamos apenas aos *campi* do estado do Ceará em razão de ser o local onde está situado o Instituto de Humanidades - IH, cujos cursos compõem o recorte de nossa pesquisa.

tal presença de origem e descendência africana, em tempos colonial e imperial, era aqui de escala muito reduzida e sem influência sócio-cultural. Ademais, não pareceram relevantes os traços histórico-culturais legados por esses africanos e seus descendentes, forçosamente tornados imperceptíveis na sociedade cearense, pois a miscigenação do europeu colonizador com o nativo cearense teria bastado para explicar e justificar quase todas as características sócio-culturais de nossa gente (SOUSA, 2006, pp. 56, 57).

Relativamente a esse pioneirismo, cumpre destacar que as motivações do estado, então província do Ceará, foram muito mais de cunho econômico do que propriamente pautadas em ideais abolicionistas. O Ceará, assim como todo o nordeste brasileiro, enfrenta constantes períodos de estiagem e, conseqüentemente, a produção agrícola, que utilizava a força de trabalho dos escravizados, estava em período de baixa. Outras províncias, como, por exemplo, São Paulo e, em menor escala, Rio de Janeiro, vivenciavam, entretanto, um período de abundância na produção de café. Tal fato ocasionou o tráfico de escravizados cearenses para outras províncias. Assim, ocorreu um significativo processo de diminuição da população escravizada em nosso estado já desde a década de 1870, culminando, mais tarde, com a libertação oficial do restante dos/as negros/as cativos/as.

O grande dilema daquele momento era o tráfico de escravos para outras províncias. Lembremos que enquanto o Ceará vinha num ritmo de diminuição de sua população cativa, naquele contexto motivado pela seca que o assolou em fins da década de 1870, regiões de economia mais dinâmica, como Rio de Janeiro e São Paulo, necessitavam cada vez mais de escravos para manter a produção de café. Considerando a impossibilidade de aquisição de escravos africanos, proibida definitivamente desde 1851, restava agora a compra de escravos nacionais. É aqui que o Ceará torna-se relevante. No início da década de 1880, a província do Ceará tornara-se a maior exportadora de escravos do Brasil (MARTINS, 2014, p. 10).

Constata-se, contudo, que boa parte do discurso apresentado pela historiografia oficial reproduziu, principalmente no Ceará, uma imagem estigmatizada da população negra (ex)escravizada, carregada de muitíssimos estereótipos e preconceitos. Na maioria dos relatos dos historiadores cearenses do século XIX e começo do século XX, o que se percebe é uma descrição que descaracteriza os/as negros/as ex-cativos/as como seres selvagens, criminosos/as e animais/as, buscando a todo custo negar-lhes a participação e mesmo a presença na construção histórica, econômica e cultural do estado. A oficialização de discursos, políticas e instituições racistas disseminou-se, por certo, em todo o país, conforme o interesse das novas elites urbanas em forjar imagens de inferioridade acerca da população negra, como instrumento de controle social e ideológico das novas relações produtivas.

A respeito desse intuito de inferiorizar e invisibilizar a população negra, especificamente na então província cearense, Vilamarque de Sousa (2006), ao analisar a produção de relatos históricos do Instituto do Ceará, afirma que:

A adjetivação empregada por Raimundo Girão e demais membros historiadores do Instituto do Ceará, na descrição do escravo, salta aos olhos de um leitor atento: Revoltado, criminoso, fugitivo, insubmisso, indolente, humilde, sem ânimo, desmazelado, desprezível, pária, fétido, rebotalho, escumalha social... Palavras fortes e preconceituosas que, inseridas em determinados contextos de preservação de uma memória e tradição histórica, mantêm vigentes os estigmas sociais outrora aceitos (SOUSA, 2006, p. 70).

Outro discurso amplamente difundido, e também intencionalmente construído na historiografia do Ceará, é o da ausência de negros/as no estado. Essa pseudo-assertiva histórica apoiou-se na também estigmatizada ideia de que aqui a escravização teve pouca recorrência. Para Alex Ratts (2016, p. 12), negar a existência de negros/as traz como consequência a ideia da “ausência de práticas racistas, passando a situar o estado do Ceará numa posição de isenção com relação aos preconceitos raciais”. O autor destaca ainda que esse pressuposto difundiu-se em nosso estado em diversas áreas.

Entre a demografia e a cultura, entre os discursos jurídico-políticos e histórico-geográfico-antropológicos vai se constituindo no Ceará a versão regional da extinção dos índios e da ausência negra, incluindo ideias que se repetem no senso comum acadêmico. No contexto do final da ditadura militar (1978-1985), os movimentos sociais se (re)organizam, com destaque para os movimentos negro e indigenista, mas também para a emergência étnica de grupos indígenas e mais recentemente de quilombolas e ciganos (RATTS, 2016, p. 9).

Importa ainda atentarmos para o fato de que o apagamento intencional da existência de negros/as no Ceará ultrapassa a mera tentativa de invisibilidade e apagamento cultural, assumindo também a esfera da peremptória negação de direitos sociais e políticos. Dessa forma, a construção da identidade e a organização social das populações negra e quilombola no Ceará configuram o ponto inicial na luta em prol das pautas sociais do movimento negro e também dos coletivos de mulheres negras no estado.

A respeito da construção da identidade afro-cearense e dos constantes ataques a esse grupo social/populacional, Cunha Júnior (2005) nos remete à reflexão acerca das motivações das ideologias coloniais hegemônicas e mestiças no estado, inequivocamente baseadas nas matrizes de dominação racial e patriarcal, de modo a engrupir os direitos sociais, políticos e econômicos dos/as negros/as cearenses.

A discussão das identidades está na base da discussão dos direitos dos grupos sociais e das lutas contra as hegemonias culturais, que são políticas e econômicas. A existência de uma identidade dos afro-descendentes tem sido contestada devido a essa luta política, não só no estado do Ceará, como em todo o Brasil (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 257).

Ainda de acordo com Cunha Júnior (2001, p. 06), foram propagadas duas ideias que se constituíram como verdadeiras barreiras ao avanço dos temas relacionados aos interesses dos/as afrodescendentes: (1) a consolidação do ideário dos grupos dominantes na sociedade e na cultura nacional a respeito da *democracia racial* e (2) a base nacional miscigenada como uniformizadora do ideal de nação.

O mito da democracia racial conduz, de fato, ao entendimento de que no país prevalecem os princípios democráticos de igualdade social, sem distinção oficial de raça e sem racismos fundamentais. Sendo assim, buscam-se explicações para as inegáveis desigualdades em outras esferas, como, por exemplo, no nível de pobreza, na desqualificação para o trabalho, nos desajustes de ordem moral.

Nem mesmo a procura da razão da assimetria dos resultados étnicos preocupou os diversos pesquisadores ou formuladores de políticas educacionais. Os conformismos e os descasos processam a ideia vil de que se trata apenas de um problema de pobreza, sem questionarem a produção diferenciada da pobreza entre as etnias e os problemas em si. Além do mais, persiste a recusa do sistema educacional em admitir a existência de um racismo à brasileira, portanto, distinto dos demais de outras nações na sua formulação e expressão, mas produzindo um sistema de dominação e opressão com resultados similares aos dos outros países reconhecidamente racistas; sistema que reduz absurdamente o acesso aos bens sociais para nós afrodescendentes e limita as possibilidades de expressão cultural e política (CUNHA JÚNIOR, 2001, pp. 05-6).

Junto ao mito da democracia racial, difundiu-se o espectro da miscigenação, através do qual se invisibilizam as particularidades e o pertencimento étnico da população negra. Nega-se, assim, que haja racismo no país e sobrepõem-se igualmente as diversas questões que segregam na prática a sua população negra. Destaquem-se aqui as supressões relacionadas diretamente às mulheres negras, as quais não são positivamente contempladas por quaisquer políticas públicas específicas.

As tentativas do uso de uma ideologia da mestiçagem são para evitar a declaração da existência de aparatos desestabilizadores e produtores de desigualdades específicas contra os afro-descendentes. Tentam impor uma lógica segundo a qual havendo mestiçagem não haveria racismo. Na realidade, o que temos no âmbito social é que o racismo de dominação é tão amplo que mesmo os mestiços são racistas “à moda brasileira” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 252, grifos do original).

Retomando a situação específica do Maciço de Baturité, notadamente das cidades de Redenção e Acarape, importa ressaltar que a região faz parte de um contexto geográfico tipicamente marcado pela história da escravização no nordeste brasileiro, seguindo ainda muitas das insígnias da colonialidade e do racismo de há séculos. Remanesce a lógica do senhorio que oprime e explora a imensa maioria de sua população, composta de muitos descendentes de ex-escravizados e relegada sistematicamente à indigência.

Redenção, cujo pioneirismo atribuído à libertação dos ex-escravizados contrasta com a falta ou a pouca incidência de conscientização acerca das políticas de igualdade racial, imprime sobre si uma realidade de hostil desigualdade, perceptível nos diversos aspectos que permeiam as suas relações sociais e que também aparece estampada em um *patrimonialismo* sobejamente forjado: em monumentos e museus voltados à memória elitista e horrorífica de suas *famílias fundadoras*. Prevalece a dissimulação histórica das verdadeiras causas dessa libertação dos/as escravizados/as, festejada na representação icônica de troncos e corpos nus de negros/as libertos/as, e espalhados pela cidade desde o seu umbral.

De fato, dentre os monumentos da cidade de Redenção que reforçam os estereótipos de associação da população negra exclusivamente às memórias da escravização, notadamente quanto aos que associam as mulheres negras a uma condição de inferioridade e objetificação de seus corpos, encontramos em grande destaque, próximo à entrada da cidade e justo em frente à Sede Administrativa da UNILAB, o monumento conhecido como *Negra Nua*: um painel em pastilhas cerâmicas esmaltadas, entregue à cidade no ano de 1968, pelo artista plástico cearense Eduardo Pamplona, e que retrata a figura de uma mulher negra, nua, em posição de joelhos, com uma das mãos erguida ao *beneplácito de uma liberdade* que lhe parece ter sido *graciosamente ofertada*. Ao lado deste painel, uma grande corrente de ferro compõe o cenário em comemoração à representação de subalternidade das mulheres negras. A esse respeito, Silva (2019) apresenta a seguinte reflexão:

Esse *grande* monumento pode ter contribuído para fixar uma ideologia sobre o lugar do negro na sociedade, um desejo de mostrar a *pequenez* da representação negra na cidade, especialmente no que tange o seu papel diante da luta pela abolição, além de reforçar estereótipos sobre a mulher negra, tais como a sexualização do corpo e o seu lugar social submisso, herdado pela estrutura escravagista (SILVA, 2019, p. 11, *grifos nossos*).

Assim, percebe-se que a cidade de Redenção, tanto quanto a de Acarape, segue profundamente racista e desigual com relação à maioria de sua população. Esses aspectos e elementos nos fazem pensar que este território, em si, já representa um enorme desafio para a

consolidação do projeto educacional antirracista da UNILAB, enfatizando-se aqui o combate aos preconceitos interseccionais de raça e gênero. Nesse sentido, Cunha Júnior (2005) aponta a educação como estratégia e recurso indispensáveis ao combate contra o racismo e as demais desigualdades estruturais.

Mesmo que as divergências sobre a natureza do racismo sejam diversas, os estudos, do presente e do passado, sobre os afro-descendentes, permitiram um consenso sobre a existência de uma enorme desigualdade estrutural de ordem socioeconômica por eles sofrida. As divergências conceituais explicam a origem e a natureza da conservação dessa desigualdade. O fato importante que deveria nortear a discussão é que esta desigualdade é injusta e desumana, e deveria ser combatida por todos os meios, não importando as suas origem e natureza. Nessa formulação da necessidade de combate à desigualdade, a educação figura como uma das formas importantes de mudança da estrutura social dos afro-descendentes. Para combater esta desigualdade, a educação precisa teorizar, realizar práticas efetivas e específicas que modifiquem concretamente a situação dos afro-descendentes (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 252).

Tendo em vista a necessidade da implementação de projetos educacionais antirracistas, não só no Maciço de Baturité ou no Ceará, mas no Brasil como todo, um terceiro aspecto nos parece importante levar em consideração para emprendermos esta pesquisa, que é o delineamento do papel do currículo como instrumento fundamental ao enfrentamento e à superação das desigualdades sociais. Para Silva (2015), o currículo é atravessado por questões de saber, identidade e poder. Constitui-se como uma invenção social, fruto de processos históricos - disputas e conflitos sociais -, que se consolidam na formação/indução dos interesses ideológicos, bem como na reprodução das estruturas sociais. Conforme o autor,

Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência - dominante ou dominada - é determinada pela gramática social do currículo (SILVA, 2015, p. 148).

O autor defende ainda que o currículo corresponde ao resultado político de escolhas e planejamentos, logo inferimos que é permeado por intencionalidades, representações e interesses que, entre si, concorrem e/ou se compõem/interpõem em meio à diversidade dos posicionamentos e disputas em jogo na sociedade.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2015, p. 15, grifos do original).

Sendo assim, reconhecendo o currículo como potencial instrumento de transformação ou reprodução do pensamento social, consideramos a possibilidade de que reflita em seus

posicionamentos escolhas políticas e educacionais voltadas para as atuações de descolonização do pensamento, na perspectiva de uma educação antirracista, antipatriarcal e de reconhecimento à luta dos coletivos de mulheres negras. Tendo em vista que o currículo também reflete no perfil, político e pessoal, do/a profissional e cidadã/o que se pretende formar, em seu planejamento, a equipe profissional/pedagógica deve levar em consideração, além dos objetivos que pretende alcançar, os valores com os quais firmam seus compromissos. Nesse sentido, para Silva (2015):

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes, preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2015, p. 15, grifos do original).

Para Miguel Arroyo (2013), o contrário dos pressupostos acima destacados, ou seja, o currículo que não incorpora as experiências sociais dos sujeitos e não reflete acerca do perfil profissional do/a egresso/a da formação, se torna pobre de significados para a sociedade, pois se presta apenas a reproduzir conceitos e teorias sem promover o devido reconhecimento e valorização do protagonismo dos sujeitos históricos. Nesse caso, enfatizamos a importância do reconhecimento das lutas dos coletivos de mulheres negras como pressuposto à emancipação de toda a sociedade. A esse respeito, Arroyo (2013) pontua sobre a ausência dos sujeitos históricos nos currículos:

Um dos lamentáveis efeitos da ausência de alguns sujeitos na reconstrução de nossa história e nos currículos é negar a sua centralidade como seres humanos e sujeitos de história. É negar a crianças e adolescentes o direito a serem sujeitos da história. É reproduzir o não reconhecimento deles e dos coletivos a que pertencem como sujeitos. É reproduzir a injusta e segregadora visão de que a história, as produções da riqueza, da cultura e do conhecimento não lhes pertencem, delas não são autores, mas meros beneficiados da história, da riqueza, da cultura e dos conhecimentos que outros produzem (ARROYO, 2013, p. 141).

Pelas questões acima apresentadas, reforçamos o entendimento de que o currículo da UNILAB deve resolver-se decisivamente em posturas e disposições de inclusão das mulheres negras como sujeitos sociais protagonistas da construção histórica do nosso país. Reconhecer

e valorizar a especificidade histórica de suas trajetórias e, sobretudo, de suas produções intelectuais e científicas é a forma mais eficaz de combater o silenciamento histórico da voz e o apagamento da presença e do pertencimento afro-brasileiro em nós, no meio de nós.

Trata-se de um investimento de empoderamento imprescindível, no sentido de tomada da consciência sobre o direito de (re)apropriação das riquezas materiais e culturais afrorreferenciadas, tais como os conhecimentos de negras e negros produzidos coletivamente ao longo de nossa história; os quais, desgraçadamente sob a égide do capital, seguem alienados às classes subalternas e expropriadas pela ignomínia do patriarcado branco.

Apontadas as motivações que corroboram com o desenvolvimento desta pesquisa e, após situarmos o lugar de onde falamos, tanto quanto indicarmos os pretensos encaminhamentos que daremos aos resultados que aqui encontrarmos, apresentamos, nos tópicos seguintes, uma breve caracterização da pesquisa, o processo de composição do *corpus* e a descrição dos procedimentos de análise.

## **2.1. Caracterização da pesquisa**

A presente pesquisa consubstancia-se fundamentalmente em uma abordagem documental, de natureza qualitativa, perspectivada e concebida de modo interdisciplinar - quanto aos conteúdos, técnicas e procedimentos empregados - na área das humanidades, precisamente pelos aportes, técnicas e repositórios acessados junto aos saberes, visões e procedimentos históricos e pedagógico-educacionais.

Consoante à compreensão crítica e social do processo histórico de escravização, interessam-nos os registros acerca das consequências e resistências as quais, a esse respeito, desvelam-se em nossos cotidianos até o tempo presente, com ênfase nos enfrentamentos do movimento negro e das lutas do feminismo negro contra os efeitos estruturais do racismo e do sexismo em nossa formação social.

No que concerne à Pedagogia, interessam-nos as teorizações políticas acerca das concepções de currículo, a fim de compreendermos a composição de valores e interesses encerrados nos projetos e proposições curriculares da UNILAB, bem como as suas consequências didático-pedagógicas no desenvolvimento das atividades de ensino e formação, em nível de graduação, especificamente quanto ao atendimento das demandas políticas e sociais de empoderamento das mulheres negras no campo das humanidades.

Sob esse aspecto, o primeiro ponto que queremos elucidar acerca dos procedimentos e escolhas metodológicas de nossa pesquisa se dá no sentido de situar a sua concepção no âmbito da interdisciplinaridade. Buscamos, então, entender como a pesquisa interdisciplinar se propõe no campo das humanidades. Para tanto, tomamos como referencial as concepções de Olga Pombo (2008) e Gaudêncio Frigotto (2008).

Para Pombo (2008, p. 10), a interdisciplinaridade, apesar de utilizada nas diversas áreas de pesquisa e produção do conhecimento, é envolta em equívocos com relação ao emprego de suas técnicas e mesmo quanto ao uso e adequação de suas terminologias, pois “não há nenhuma estabilidade relativamente a esse conceito”. A autora considera “um fenômeno curioso o fato de, embora não haver um conceito estável de interdisciplinaridade, apesar disso, a palavra assumir uma utilização muito ampla, sendo aplicada em muitos contextos” (POMBO, 2008, p. 10).

Outro problema apresentado pela autora é a coexistência de termos que se confundem em meio à designação de princípios e objetivos os quais, senão os mesmos, são muito próximos ou similares quanto às disposições e escopos da interdisciplinaridade. Outrossim, é comum os termos pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade serem utilizados em substituição à interdisciplinaridade, sem que haja de fato uma reflexão sobre as possíveis ambiguidades que essas designações indiscriminadas provocam.

Uma complicação acrescida provém do facto de não haver apenas uma, mas **quatro palavras** para designar essa qualquer coisa de que temos vindo a falar: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O que significa que, se não me engano, temos quatro contextos, quatro palavras, e uma utilização abusiva, extremamente ampla, de uma dessas palavras (interdisciplinaridade). A resistência a todas as ambiguidades e a todos os diferentes contextos em que é utilizada, obriga-nos a reconhecer que ela - a dita palavra - deve ter alguma pregnância, que o que por ela se procura pensar é algo que porventura merece ser pensado. E o facto de a mantermos, o facto de ela se não deixar substituir por nenhuma outra das suas concorrentes, é um indicador dessa sua especial pertinência (POMBO, 2008, p. 10, grifos da autora).

Diante disso, a fim de não adentrarmos em meio a convergências e divergências terminológicas, ressaltamos que, para a presente pesquisa, adotamos as concepções de Frigotto (2008), em virtude de nosso objeto de estudo - as diretrizes de projetos e disposições curriculares dos cursos de humanidades da UNILAB - vincular-se diretamente aos processos educativos: de cuja constituição se esperam a consciência crítica e a sensibilidade, acerca das relações sociais dos seres humanos consigo, entre si, com o seu ambiente e a sua história. Com efeito, buscamos entender e postular um currículo que valorize, cada vez mais, as

trajetórias de experiências e saberes das mulheres negras, no que igualmente cumpra a integração de seus propósitos com o compromisso de difusão do conhecimento, da propriedade cultural, intelectual e científica, bem como dos pressupostos de resistência e de luta histórica dessas mulheres por humanidade, igualdade e democracia.

No que a isso vem corroborar, Frigotto (2008) aborda a interdisciplinaridade na educação especificamente a partir de questionamentos das ciências sociais. Nesse sentido, ele afirma que os processos educativos, na forma de objetos de investigação de pesquisas científicas e/ou como práticas pedagógicas de ensino, não têm como ser adequadamente analisados nem compreendidos fora do âmbito de suas implicações com as ciências sociais.

Ao discutirmos a questão da interdisciplinaridade na educação não há como tratá-la a não ser no âmbito das ciências sociais. O campo do *educativo* constitui-se, enquanto objeto da produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento, no interior das ciências sociais. Isso decorre do fato de serem os processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais, sendo eles mesmos constituintes dessas relações (FRIGOTTO, 2008, p. 42, grifos nossos).

Importante, no entanto, salientar que a pesquisa interdisciplinar não é exclusividade das ciências sociais nem das ciências humanas. Sua aplicabilidade se faz nas diversas áreas do conhecimento, através da integração e compartilhamento dos saberes das diversas disciplinas, metodologias e áreas de estudos. Destaca-se, contudo, que, na perspectiva de estudo das humanidades, as pesquisas concebidas e conduzidas de maneira interdisciplinar podem alcançar maior objetividade e impacto social.

A pertinência do trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento não é prerrogativa apenas das ciências sociais. Todavia nelas, sem dúvida, ele se mostra mais crucial, já que o alcance de uma maior objetividade (sempre relativa, porque histórica) somente se atinge pelo intercâmbio crítico e intersubjetivo entre aqueles que investigam um determinado objeto ou problemática (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Dentro da perspectiva das abordagens e estudos interdisciplinares nas ciências sociais, Frigotto (2008) apresenta, pois, a interdisciplinaridade como autêntica necessidade - decorrente da própria condição histórica e crítica do ser humano, à medida que interage socialmente com os demais, e com as diversas possibilidades de (inter)subjetivamente produzir conhecimento, cultura e a própria realidade. Do que disso se segue, o autor preceitua as concepções interdisciplinares de produção do conhecimento em humanidades mediante problemas de investigação os quais necessariamente consideram (1) os limites políticos,

sociais e culturais do próprio sujeito pesquisador, ante a diversidade e a complexidade de sua realidade histórica e (2) a organização social da humanidade em classes sociais.

Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (**algo que historicamente se impõe como um imperativo**) e como problema (**algo que se impõe como desafio a ser decifrado**). A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é propriamente uma questão de método de investigação nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente nesse plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material, histórico-cultural e no plano epistemológico (FRIGOTTO, 2008, p. 42, grifos do autor).

Para compreender o caráter necessário da interdisciplinaridade, há de se levar em conta que toda realidade - a ser estudada e compreendida - é histórica e, portanto, dinâmica e materialmente mediada pelas disputas políticas de diferentes interesses e classes sociais. É então indispensável a compreensão da dinâmica e da complexidade dos fatos históricos envoltos ao objeto ou à problemática em estudo. A partir dessa premissa, verificam-se as limitações do pesquisador em conceber e analisar todas as prováveis angulações da realidade social. Dessa forma, a delimitação do problema e a definição do objeto são pontos cruciais para a realização de qualquer pesquisa em ciências humanas ou sociais.

Importa destacar que a delimitação do problema e a definição do objeto diferem da mera fragmentação ou expectação descritiva da realidade. Delimitar é, antes de tudo, atentar para os múltiplos aspectos históricos, os quais compreendem ou concernem às questões as quais se pretende cientificamente abordar. Não significa restringir o objeto, mas sim buscar explicá-lo e destacá-lo dentro do contexto ou do sistema social de sua totalidade. Nesse sentido, ainda acerca da interdisciplinaridade como necessidade, Frigotto (2008) destaca que:

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa, e também na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social que, por sua vez, nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam as suas hipóteses acerca do objeto. Delimitar um objeto para investigá-lo não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isso não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É nesse sentido que, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que se faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2008, pp. 43-4).

Levando em consideração a própria interdisciplinaridade como um problema, o que se concebe são os limites do sujeito, de suas experiências e de suas práticas, dado que a pesquisa exige uma ação ativa, consciente, conforme um trabalho de aprofundamento ou de crítica à própria realidade pesquisada. Por outro lado, entende-se ainda a complexidade dessa

realidade, invariavelmente inserida em uma totalidade relativa às hipóteses de teorias e práticas que lhe são lançadas. Sendo assim, torna-se impraticável ao pesquisador exaurir as possibilidades de interpretação e construção do conhecimento acerca de determinado objeto. Tendo em vista esses limites, Frigotto (2008) destaca:

Primeiramente, por um lado, a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, por outro, pela própria complexidade dessa realidade e seu caráter histórico. Todavia, essa dificuldade é potenciada pela forma específica segundo a qual os homens produzem a vida de forma cindida e alienada no interior da sociedade de classes (FRIGOTTO, 2008, p. 47).

Além disso, o autor ressalta ainda a relatividade da produção do conhecimento, sendo importante considerar as experiências acumuladas e a sua construção social.

[...] mesmo que se atinja um elevado nível de capacitação crítica, nenhum sujeito individual dá conta de exaurir determinada problemática. Esse esforço é sempre cumulativo e social. Já por esse ângulo, percebemos que o conhecimento sempre será relativo, parcial, incompleto. Daí a relevância de se buscar esclarecer, revelar, expor, não toda a realidade de um fato, mas sim as suas determinações e mediações fundamentais (FRIGOTTO, 2008, p. 48).

Compreende-se, enfim, que o que se pretende com a pesquisa interdisciplinar em humanidades é a efetivação de uma determinada leitura da realidade, em um enredo ou em um foco no qual concorrem diversas narrativas, disputas e diferentes personagens, e às quais *justa ou injustamente* se escolhe conferir maior ou menor legibilidade. O problema da interdisciplinaridade, como disposição à pesquisa em humanidades, reside então na compreensão da organização social do ser humano - em suas distinções de classe, raça, gênero etc. A isso equivale dizer que, no plano histórico-material e dialético-cultural das relações humanas, também as pesquisas são permeadas de conflitos e atravessadas por concepções antagônicas acerca da realidade.

[...] a produção e a divulgação do conhecimento não se faz alheia aos conflitos, antagonismos e relações de forças que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta. É nesse sentido que a teoria se constitui em força material e a consciência crítica em elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão (FRIGOTTO, 2008, p. 51).

Por isso, conscientes historicamente a respeito de quem, a quem e de que pretendemos falar, a fim de caracterizarmos nossa pesquisa, partimos do conceito de que “a pesquisa documental consiste num dos principais instrumentos investigativos para a compreensão das políticas”. Trata-se de “um procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e

instrumentos para a apreensão, compreensão e análise de documentos” (FÁVERO e CENTENARO, 2019, p. 171; p. 175).

Assim, escolhemos como procedimento metodológico à nossa investigação a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos e Curriculares (PPCs) dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades da UNILAB – IH/UNILAB. Elegemos, ou imprimimos esse foco/recorte, pelo motivo de conhecermos as dinâmicas internas e as técnicas de tais elaborações, validações e investidas documentais, especificamente no que concernem aos assuntos e políticas educacionais de nosso campo institucional, e ainda pela proximidade disso à nossa expertise e reflexões acerca da própria realidade.

Tal escolha se justifica igualmente pelo fato de o Instituto de Humanidades ser o responsável pela oferta do núcleo comum de disciplinas, a todas as grades do ensino de graduação da UNILAB: um grupo de componentes curriculares que contempla a previsão e o cumprimento das próprias diretrizes e valores institucionais da universidade e de sua missão, e ao qual corresponde justamente às temáticas gerais de interesse à formação crítica e democrática da cidadania e dos direitos humanos, em meio à diversidade intercultural dos espaços lusófonos. Em outras palavras, nisso se sintetiza o próprio projeto da UNILAB, precipuamente em integração solidária entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

Do que disso se segue, definimos como objeto de estudo os currículos dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades, no intuito de indagar se esses currículos, assim como suas diretrizes didático-pedagógicas, têm efetivamente promovido - de maneira consistente - a valorização histórica e o reconhecimento epistemológico das bases, das lutas, dos movimentos sociais e intelectuais das mulheres negras: em combate a todos os preconceitos e injustiças os quais lhes têm sido sistemática e estruturalmente infligidos ao longo da história.

Enquanto objetivo geral, o nosso propósito consiste em verificar se a ideação e/ou o cumprimento das políticas didático-pedagógicas e das ementas estão, de fato, se dando em consideração a valores, princípios, diretrizes, premissas, planos e ações que promovam/agenciem - de maneira eficiente - o empoderamento das mulheres negras e o combate aos preconceitos de raça e de gênero historicamente contrários às mesmas.

A fim de alcançar êxito quanto ao objetivo geral proposto, traçamos os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar as diretrizes políticas adotadas nos distintos PPCs, ou nos

princípios curriculares dos cursos, com foco específico nas intersecções (políticas, históricas, éticas, estéticas e epistemológicas) entre raça e gênero; (2) Listar as disciplinas e ementas que discutem as temáticas de gênero e raça, com ênfase de abordagens e referências na produção das intelectuais e cientistas negras; e (3) Analisar a relação das disciplinas e ementas que discutem gênero e raça com as agendas e os ideais políticos (históricos e atuais) do movimento feminista negro, no sentido de se pensar e proporcionar caminhos de resistência às matrizes coloniais e patriarcais de dominação de gênero e raça.

Partimos do pressuposto de que a educação antirracista, antielitista e antissexista, para a promoção da igualdade de direitos, e como articuladora/potencializadora dos processos de conscientização e construção de novas identidades periféricas e marginais positivas, concorre para a materialização da justiça social em favor de pessoas e grupos historicamente excluídos.

Inegavelmente, essa nos parece uma premissa do próprio compromisso institucional da UNILAB, como universidade que se volta igualmente à promoção de um projeto de educação decolonial, em parceria com os países da integração sul-sul, e alinhada à promoção/produção de novos saberes e epistemologias afro-perspectivadas, antirracistas, contra hegemônicas, de igualdade de gênero, de reconhecimento e valorização dos saberes e políticas dos movimentos populares.

Traçadas as principais características de nossa pesquisa, no tópico seguinte, discorreremos acerca da fonte, ou dos documentos, bem como dos processos de constituição do *corpus* e dos procedimentos de análise.

## **2.2. Constituição do *corpus* e procedimentos de análise**

Ao compor o *corpus* de nossa pesquisa, mais uma vez atentamos para a referência de Fávero e Centenaro (2019, p. 174), quando ressaltam a importância da “história da fonte ou documento” a ser analisado. Nossa fonte de pesquisa, conforme já explicitado, são os PPCs dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades da UNILAB - IH/UNILAB: Bacharelado em Humanidades, Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em História, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Sociologia.

Para compreendermos as políticas educacionais adotadas/contempladas por esses cursos, compete-nos, preliminarmente, conhecer o contexto histórico de elaboração dos seus documentos constitutivos, a fim de consequentemente observarmos se de fato esses PPCs e

ementas de disciplinas assumem positivamente a perspectiva crítica de reconhecimento e valorização histórico-epistemológica das trajetórias de lutas, construções sociais e saberes das mulheres negras. Do que disso sucede, é que procedimentalmente passamos à análise em detecção ao atendimento desses conteúdos e de seus marcadores (de autorias e trajetórias negras e femininas) como cumprimento dos próprios princípios e diretrizes de nossa universidade.

Em relação à história da fonte, Fávero e Centenaro (2019) acrescentam que:

A posição da fonte ou do documento também é importante, pois carrega uma objetividade típica que lhe é impregnada pelo momento histórico em que é gestado. Essas determinações históricas não estão dadas facilmente na fonte em si. Para chegar a elas é preciso reflexão e inquirição para buscar uma aproximação dos elementos que compõem o corpo documental que está sendo analisado. Ao se tratar de fontes primárias em política educacional, os cuidados precisam estar redobrados, haja vista que os documentos em mãos do pesquisador são incompletos e imperfeitos, além de limitados (FÁVERO e CENTENARO, 2019, p. 178).

Assim, nosso primeiro procedimento diz respeito à identificação das políticas curriculares dos cursos, a fim de observar se há sintonia desses projetos e das disciplinas com o compromisso de construção de uma universidade/projeto educacional de formação científica, tecnológica, ética, humanística e artística efetivamente com vistas à promoção da liberdade e da autodeterminação histórica de trajetórias negras e femininas, bem como em parceria solidária com os países da integração (notadamente com os PALOPs) e estrategicamente em alinhamento com a promoção/produção de novos saberes e epistemologias decoloniais.

Para essa identificação, de reconhecimento e distinção curricular quanto às diversidades culturais, etnicorracias e de gênero, gizadas como princípios expressos nas próprias Diretrizes Gerais da UNILAB (2010), realizamos a leitura atenta dos Projetos Políticos Pedagógicos de todos os cursos ora em estudo, buscando compreender, em simultâneo, o contexto histórico de produção desses documentos, em consonância ainda aos propósitos formativos que cada um anuncia, estabelece e/ou objetiva. Segundo Evangelista (2012), tal procedimento requer necessariamente, além da reflexão sobre a fonte documental, uma intrínseca decomposição da mesma.

[...] os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do corpus documental. Entretanto, isso não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – na verdade, uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência – para que a sua vida apareça (EVANGELISTA, 2012, p. 57).

O segundo passo corresponde à construção de tabelas, elencando as disciplinas e ementas que discutem gênero e raça, especificamente com ênfase na produção de cientistas e intelectuais negras. Nessa etapa, separamos as disciplinas, de todos os cursos, cujos títulos e/ou ementas expressam textualmente as temáticas de gênero e raça. Nosso intuito foi o de proceder à organização e ordenação dos elementos fornecidos pelos PPCs, seguindo o que propõem Fávero e Centenaro (2019) para produção de análises a partir de documentos educacionais.

O conhecimento presente na documentação de política educacional não está fornecido de antemão, muito pelo contrário, o conhecimento é construído a partir da organização e da ordenação dos elementos fornecidos pelas evidências empíricas. O posicionamento do sujeito pesquisador é essencial para a produção de conhecimento sobre o tema pesquisado (FÁVERO e CENTENARO, 2019, p.177).

Por fim, procedemos, de maneira propriamente dita, à análise qualitativa do *corpus*, buscando as evidências de que as disciplinas e os projetos de ensino que discutem *gênero e raça* de fato contribuem à abertura de caminhos e práticas de resistência às matrizes coloniais e patriarcais de dominação, assim como às opressões e injustiças de bases racistas e elitistas. Para Fávero e Centenaro (2019), pesquisador e documentos assumem, interativamente, ainda que de maneira implícita, posições ou determinações políticas específicas quanto às enunciações de significado e de conhecimento analisadas. Nesse curso, deve a investigação, quanto à distinção de suas disposições, ser criticamente mediada pelas teorias a respeito do teor, do conteúdo ou das orientações das quais se busca entendimento e/ou inquirição histórica.

[...] a pesquisa documental envolve a interação entre pesquisador e objeto, buscando a construção de significado e de conhecimento. O sujeito que investiga possui uma posição própria, o objeto pesquisado (documento de política) também possui sua determinação, contudo essas posições não são estáticas, são, muito antes, uma relação que é permeada pela teoria (FÁVERO e CENTENARO, 2019, pp. 176-77).

Em nossa análise, consideramos que as múltiplas opressões às quais historicamente são expostas as mulheres negras originam-se e interseccionam-se estruturalmente a partir do racismo, do machismo e dos preconceitos de classe, compondo categorias as quais se entrelaçam e se atualizam, de maneira dinâmica, como injustiças e desigualdades: as quais não podem ser pensadas nem enfrentadas de maneira estanque. O feminismo negro entende, pois, a interseccionalidade como a estratégia intelectual mais adequada para discutir, compreender e atuar contra todos os dispositivos e expedientes do patriarcado branco: os

quais se realizam, em simultâneo, nas explorações e nas violências perpetradas contras as mulheres negras, as suas presenças e os seus corpos em nossas sociedades.

Dentre estes e outros eixos e aspectos, os quais invariavelmente compõem as suas experiências de exclusão, mesmo que as opressões de gênero e de raça produzam efeitos assimétricos, as mulheres negras prosseguem, no todo, expostas de maneira muito mais ampla, direta e contundente aos mais diversos efeitos e expedientes de violência, supressão de direitos e desigualdade. Subalternizadas em relações interseccionais de persistente exploração e acachapante marginalização social, elas seguem habitualmente relegadas - ou mesmo existencialmente reduzidas - a situações de invisibilidade e desumanidade.

A partir desse entendimento, em simultâneo à abordagem das teorias políticas sobre currículo, o interesse pelos resultados desta pesquisa converge à constatação da necessidade crescente de criação de espaços interdisciplinares e intersetoriais de discussão, planejamento, políticas e ações educacionais - em combate aos preconceitos e às violências de classe, raça e gênero: as quais, tanto em nossas sociedades quanto em nossos espaços acadêmico-institucionais, recidivam estruturalmente, com muita mais ênfase, contra a vida, a liberdade e a autodeterminação das mulheres negras.

### **3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E ANTISSEXISTAS NOS CURRÍCULOS DO INSTITUTO DE HUMANIDADES DA UNILAB**

A partir dos procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior, procedemos à análise dos PPCs dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades, concentrando atenção nas políticas adotadas por cada um deles, assim como nas propostas de conteúdos expressas em suas listas de disciplinas e ementas, a fim de conhecer quais sejam as disposições didático-pedagógicas que dialogam com a formação de valores anti-patriarcais, antirracistas e de políticas educacionais decoloniais.

Nesta fase, tomamos como suporte teórico FÁVERO e CENTENARO (2019), GOMES (2017), MOTA NETO (2015), SILVA (2015), ARROYO (2013), SANTOS (2009; 2014), DOMINGUES (2009), FREIRE (2001), dentre outros/as. Porém, antes de passarmos à apresentação das evidências documentais as quais apontam para a existência de políticas educacionais antirracistas e antissexistas, refletimos sobre a tratativa dessas políticas, em que contexto foram e vêm sendo criadas no Brasil e qual a relação destas com o currículo.

A construção de políticas educacionais antirracistas e antissexistas no Brasil - destacando aqui o que se relaciona aos estudos sobre currículo, nas diversas esferas, níveis e modalidades de ensino -, é consecutivamente fruto de lutas dos movimentos sociais organizados. Importa destacar que as reivindicações desses movimentos não eram específicas, ao menos inicialmente, das pautas educacionais/curriculares, mas sim da postulação por uma ampla gama de direitos sociais e políticos, historicamente sonogados pelo estado e pela sociedade às minorias. Arroyo (2016), no entanto, destaca a influência e a consequência dessas demandas na posterior - e mais recente - tendência à reconfiguração de identidades e culturas educacionais, as quais, sim, associam-se diretamente às (re)formulações do currículo e às práticas de atuação docente.

Nas duas últimas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades e a cultura docente: a presença muito atuante dos movimentos sociais em nossas sociedades: O movimento feminista, LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos do poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos a terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades, e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente (ARROYO, 2016, p. 11).

Tendo em vista as lutas dos movimentos sociais por espaços igualitários de atuação e representação política, o autor situa o currículo como um território em disputa. A conquista e o reconhecimento dos/nos espaços educacionais representam o enfrentamento às históricas práticas de dominação-subordinação, por meio das quais a produção do conhecimento sempre foi capitalizada para a negação de direitos e a segregação social, com ênfase na exclusão dos grupos étnicos, raciais e de gênero minoritários. Dessa forma, a incorporação de políticas e disposições curriculares as quais critiquem e busquem a superação dessas práticas de dominação - para a evidenciação de conhecimentos, valores e representações socialmente marginalizados - constitui uma crescente e importante disputa política no campo educacional.

[...] A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2016, p. 14).

Nessa perspectiva de disputa, os conhecimentos se deslocam do caráter eminentemente epistemológico e agregam os valores das memórias e experiências, advindas das lutas e resistências dos grupos socialmente marginalizados. Da mesma forma, as teorias do currículo pugnam pela ampliação do leque de possibilidades conceituais, contestando as premissas eminentemente pedagógicas, até englobar discursos multiculturais e práticas mais inclusivas. A respeito dessas teorias, Silva (2015) afirma que:

As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2015, p. 16, grifos do original).

Partindo do pressuposto de que as teorizações e contestações do currículo ultrapassam os limites dos planos epistemológicos, adentrando nas esferas de interesses sociais, políticos e de reconhecimento da diversidade cultural, Silva (2015) apresenta a sua divisão/classificação teórica do currículo em um tríptico aspecto, a partir das perspectivas críticas e históricas que cada uma delas suscita, conforme segue: (1) Teorias Tradicionais - abordam prioritariamente o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a estruturação e a

organização dos conteúdos, bem como o planejamento, a eficiência do ensino e a enunciação dos seus objetivos. Ou seja, são teorias circunscritas prioritariamente aos aspectos pedagógicos de ensino e aprendizagem; (2) Teorias Críticas - concebem uma nova perspectiva educacional, perpassando pelos conceitos e conflitos ideológicos, de reprodução cultural e social, dos dispositivos de poder e classe social, em contestação ao capitalismo, à alienação das relações de produção, em favor da conscientização de classe, da emancipação e libertação contra as opressões sociais, em evidencição das práticas do currículo oculto e da resistência; e (3) Teorias Pós-Críticas - enfatizam o conceito de discurso, através da valorização de pressupostos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Frisamos que a análise que propomos nesta pesquisa pauta-se entre as Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo, tendo em vista que as mesmas associam-se ao reconhecimento das questões de gênero e raça como condição a práticas educacionais decoloniais, emancipadoras e anticapitalistas. Buscamos, de fato, desenvolver a compreensão de como as concepções e intersecções do feminismo negro e contra hegemônico devem se presentificar, de forma interdisciplinar, nas formulações curriculares da UNILAB, especificamente com vistas ao empoderamento das discentes negras dos cursos de graduação em humanidades. Nessa análise, consideramos ainda a concepção de Silva (2015), para quem o currículo assume um papel importante na perspectiva da construção consciente de identidades e subjetividades.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que conscientemente nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2015, p. 15).

Dessa forma, o reconhecimento e a valorização das experiências e produções intelectuais das mulheres negras, como estratégia curricular e didático-pedagógica, constituem importantíssimas políticas antirracistas, das quais todos os cursos da educação superior deveriam necessariamente lançar mão: a fim de que as estudantes negras compreendam-se igualmente como autoras e referências suficientes de seus próprios ideais e projetos de vida. Para Arroyo (2016), esse reconhecimento contribui ainda para a superação de vários expedientes de hierarquização e manipulação do conhecimento.

Reconhecer que *todo* conhecimento é uma produção social válida, produzido em experiências sociais próprias, e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e

profissionais é algo imprescindível para se (re)escrever a própria história. Reconhecer que há pluralidade e diversidade, e não hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza, porque produz uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de nos pensarmos como humanos, é o que precisamente valoriza a educação como processo de humanização (ARROYO, 2016, p. 117, grifos nossos).

As políticas que buscam o reconhecimento das experiências e produções científicas e intelectuais das mulheres negras, assim como as políticas de inclusão social, conforme já apontamos no Capítulo 1, passaram a ter expressividade a partir da década de 1980, quando os coletivos de mulheres negras brasileiras reforçaram o seu protagonismo nas lutas por direitos sociais, na condição de articuladoras e negociadoras - elas mesmas - de suas próprias demandas e identidades.

Dentre esses direitos sociais, inclui-se o direito à educação - numa perspectiva de democratização ao acesso e de garantia de sua permanência, assim como de valorização da cultura afro-brasileira e africana. Domingues (2009) ressalta que, no contexto de redemocratização e com o surgimento de diversos grupos dentro do Movimento Negro, as pautas educacionais antirracistas estiveram cada vez mais em evidência.

Com a redemocratização política em meados da década de 1980, iniciou-se uma tendência de atomização do movimento negro. Emergiram dezenas, talvez centenas, de grupos por todo o país. Além da introdução de disciplinas fundamentadas na história e na cultura do negro nos currículos escolares, grupos do movimento passaram a reivindicar do governo cursos para a qualificação de professores na prática de ensino multirracial e poliétnico, além de uma revisão dos livros didáticos, a fim de eliminar deles a veiculação de ideias e imagens negativas sobre o negro (DOMINGUES, 2009, pp. 986-7).

Com ênfase, o Movimento Negro, sobretudo no curso mais recente de sua história, buscou desenvolver uma ampla agenda de lutas por políticas públicas educacionais: tanto para a promoção da diversidade étnico-racial, quanto para a definitiva inclusão da população negra nos mais diversos espaços e setores da sociedade brasileira. A respeito disso, abrimos um parêntese, para destacar o que também já discutimos no Capítulo 1 - a propósito da participação das mulheres negras nesse movimento. De fato, podemos afirmar que a luta por políticas educacionais antirracistas foi e é pauta da atuação específica e estratégica das mulheres negras dentro do Movimento Negro.

Foram elas as pioneiras desde os ciclos de alfabetização operária em São Paulo, ainda na década de 1930, tanto quanto, mais recentemente, foram os seus ativismos e as suas lideranças as responsáveis diretas pela idealização e a movimentação de projetos como o da

Lei de Cotas, Lei nº 12.711/12, a qual reserva vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, e também para pessoas com deficiência, em todas as entradas de editais de vagas do ensino superior das instituições públicas federais, e o do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/10, que tem por objetivo combater a discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os/as negros/as brasileiros/as, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo estado (RIBEIRO, 2014).

Do que disso se segue, igualmente conforme já dito, apesar de comporem as agendas do Movimento Negro e dos coletivos de mulheres negras desde os primórdios de suas organizações, os resultados mais expressivos - em termos da efetivação de políticas de inclusão da juventude negra nas universidades e da difusão mais ampla dos debates acerca da igualdade étnico-racial - somente são alcançados a partir do começo do século XXI; ou seja, depois de uma longa trajetória de ostensivos enfrentamentos e embates durante todo o período republicano do século XX.

Como mais um exemplo desse resultado, além da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que determina a inclusão dos conteúdos relativos à história e à cultura africana e afro-brasileira em todos os currículos, de todos os níveis e modalidades de ensino no país, e dos já mencionados Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10) e Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12), citamos igualmente a implementação do Programa Universidade para Todos/ PROUNI, instituído pela Lei nº 11.096/2005, o qual garantiu cotas de bolsas de estudo destinadas especificamente para pessoas com deficiência ou autodeclaradas negras e indígenas.

Nesse contexto, não podemos deixar de destacar também outra política educacional a qual, inegavelmente, contribuiu para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil. Referimo-nos à expansão e à democratização do acesso a vagas de todas as instituições federais de ensino superior do país, por intermédio do REUNI<sup>25</sup>, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007): dado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),

---

<sup>25</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, através do qual o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, dentre elas: o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o combate à evasão e outras metas que visavam, a médio e longo prazo, contribuir para diminuir as desigualdades sociais no país. Essas metas consubstanciaram-se - ao longo do Programa, entre os anos de 2007 e 2014 - no compromisso de expandir *campi* das universidades federais para o interior, fora de suas sedes, bem como de criar novas universidades em regiões com pouca ou sem nenhuma incidência de oferta do ensino superior.

do Ministério da Educação (MEC), e lançado, naquele período, com o objetivo de, em um prazo de dez anos, duplicar a oferta de vagas no ensino superior brasileiro. Foi através dessa política que o Governo Federal, à época sob a gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, criou 18 universidades federais<sup>26</sup>, dentre elas o audacioso projeto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB.

A criação da UNILAB - através da Lei nº 12.289/2010, em 20 de julho de 2010 -, passou por uma etapa preliminar de estudos e planejamentos, para a qual foi instituída, em 2008, uma comissão de implantação: responsável por investigar confluências de interesses e problemas comuns, entre o Brasil e os membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa/ CPLP. Cabe salientar, entretanto, que a parceria do Brasil com os países africanos da CPLP, os PALOPs, não se resumia - naquele contexto - à iniciativa do projeto da UNILAB, não sendo ela igualmente a única no sentido da convergência de políticas internas e externas de cooperação: para a expansão e o desenvolvimento da educação, e de diversas outras áreas consideradas estratégicas.

Conforme atestado pela Agência Brasileira de Cooperação Técnica (2012), o Brasil estava em pleno processo de cooperação também com países da América Latina, Caribe e outros do continente africano. Pontualmente, também atuava em cooperação com a Ásia (Timor-Leste, Afeganistão e Uzbequistão), o Oriente Médio (Líbano e Territórios Palestinos) e a Oceania. Tratava-se da chamada Cooperação Técnica Sul-Sul, a qual teve abrangência em uma ampla gama de áreas do desenvolvimento.

Em 2008, a ABC aprovou e coordenou a execução de 236 projetos e atividades pontuais de cooperação técnica Sul-Sul, beneficiando 58 países em desenvolvimento. A cooperação técnica Sul-Sul bilateral do Brasil está concentrada nas áreas de agricultura (incluindo produção agrícola e segurança alimentar), formação profissional, educação, justiça, esporte, saúde, meio ambiente, tecnologia da informação, prevenção de acidente de trabalho, desenvolvimento urbano, biocombustível, transporte aéreo e turismo. Outras áreas como cultura, comércio exterior e direitos humanos estão contempladas em projetos e atividades de concepção mais recente (AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, 2012).

Acerca da idealização da Cooperação Sul-Sul, convém que façamos uma pequena reflexão acerca das considerações de Boaventura de Sousa Santos (2009). Para este autor, essa relação - a qual ele chama de *diálogos* - apresenta quatro principais eixos: (1) Formação do BRICS - agrupamento econômico e estratégico formado pelos países Brasil, Rússia, Índia,

---

<sup>26</sup> As universidades, *campi* e institutos federais instalados no Brasil nos governos de Lula e Dilma, assim como as suas respectivas localizações, encontram-se elencados na seguinte página: <https://lula.com.br/confira-as-universidades-campus-e-institutos-federais-criados-pelos-governos-do-pt/>. Acesso em 01 de nov. 2020.

China e África do Sul, considerados emergentes, e que formariam as potências econômicas do século XXI; (2) Fundação da ALBA - Alternativa Bolivariana para os Povos da Nossa América, que é uma plataforma de cooperação internacional baseada na ideia da integração social, política e econômica entre os países da América Latina e do Caribe; (3) A organização integrada dos movimentos sociais e populares do Sul, dentre os quais o autor destaca: a Rede de Organizações Camponesas, a Marcha Mundial das Mulheres e a Articulação dos Movimentos Indígenas; e, por último, o que mais nos interessa na presente pesquisa, (4) A dimensão epistemológica, a qual demonstra a urgência em se romper com a linha abissal de invisibilidade da produção científica do Sul, o que, ainda segundo Santos e Meneses (2009), consistiria em promover, junto à justiça social global, a justiça cognitiva.

[...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isso significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal<sup>27</sup> (SANTOS; MENESES 2009, p. 41).

A partir dessas reflexões, acreditamos que a criação da UNILAB atende a dois vieses da política de governo de então, sendo estes: (1) a expansão, a descentralização e a interiorização do ensino superior, objetivos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais /REUNI, precisamente a fim de ampliar o acesso e a permanência de estudantes do interior no ensino superior público de qualidade, respectivamente nos territórios do Maciço de Baturité, no Ceará, e do Recôncavo Baiano; e (2) a integração internacional, através da qual o Brasil intensificou esforços em construir um papel protagonista na cooperação solidária entre os países do Hemisfério Sul, também denominado por Boaventura de Sousa Santos (2009) de *Sul Global*, o qual deve se configurar como um espaço de promoção/divulgação das chamadas *epistemologias do sul*.

Retomando o olhar para o Brasil, assinala-se que - na mesma data de criação da UNILAB - também foi assinada a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial: cujo intento é assegurar “à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010b).

---

<sup>27</sup> Boaventura Sousa Santos (2009) afirma que a dominação ocidental foi construída com base na existência de uma linha abissal que divide as experiências, os saberes e os atores sociais entre os úteis, inteligíveis e visíveis, a despeito de outras experiências: que são consideradas inúteis ou perigosas, ou ainda ininteligíveis, objetos de supressão ou de esquecimento. No pós-colonialismo, essa linha abissal continuou a existir, sendo necessária a atual criação de estratégias de superação das linhas de pensamento as quais pretendem manter a dominação epistemológica do Norte, colonizador, sobre o Sul, ex-colonizado.

Destaca-se que esse Estatuto traz, em sua Seção II, art. 13, orientações específicas acerca das relações etnicorraciais no campo educacional, enfatizando questões relativas ao currículo e à formação de professoras/es. A preocupação com o gênero também é contemplada, na medida em que o texto legal expressa a proporcionalidade de beneficiárias a programas universitários: destinados a aproximar jovens negras/os das mais avançadas tecnologias de formação. Vejamos na íntegra o que dispõe o art. 13:

Art. 13. O Poder Executivo Federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação, que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professoras/es temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, *assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários*;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, *para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas* (BRASIL, 2010b, grifos nossos).

Assim, considerando os pressupostos de sua Lei de criação, em consonância com o Estatuto da Igualdade Racial, a UNILAB adota políticas de formação e ensino pautadas na interdisciplinaridade, na flexibilização curricular, na diversidade etnicorracial, no diálogo intercultural e na interação teoria-prática; em conformidade com os parâmetros de ensino da Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire: cujos ideais, planos e iniciativas partem sempre da realidade sócio-histórica do indivíduo, com fins à sua libertação, junto aos demais, de todos os tipos de opressão (UNILAB - DIRETRIZES GERAIS, 2010, p. 32).

Pensar em políticas educacionais a partir da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire (2001) presume a educação como ponto de partida para a emancipação social; ou seja, a educação na perspectiva da descolonização do próprio pensamento. Mota Neto (2015) alerta para o fato de que, apesar de não se encontrar registro da utilização dos termos *descolonização* ou *decolonialidade* pelo autor, “a concepção decolonial está presente em toda a obra de Paulo Freire, nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias por ele utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico” (MOTA NETO, 2015, p. 147), pois o seu discurso

sempre se posicionou em favor das minorias e dos subalternos, até a sua definitiva emancipação histórica.

[...] a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de emancipação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão, via construção do socialismo democrático (MOTA NETO, 2015, pp. 147-48).

Em sua condição de educador progressista, Freire (2001) também manifestava preocupação em reconhecer o protagonismo das mulheres nas ações sociais e nas lutas de classe. Ele revela o sentimento de “raiva contra preconceitos raciais e de classe, a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher” (FREIRE, 2001, p. 40). Reconhece ainda que a consciência da própria história, tanto para homens quanto para mulheres, é algo fundamental para que aconteça o processo de libertação.

O educador progressista não pode aceitar nenhuma explicação determinista da História. O amanhã para o educador progressista não é algo inexorável. Tem de ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e enquanto classes sociais. A libertação não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um **sine qua non** (FREIRE, 2001, p. 45, grifos do autor).

Dessa forma, a partir da perspectiva de que a UNILAB apresenta políticas educacionais e curriculares consoantes o pensamento freireano e que discutem as epistemologias do sul, assim como as relações etnicorraciais e de gênero, apresentamos nos tópicos a seguir a análise das políticas e dos currículos presentes nos PPCs dos cursos do Instituto de Humanidades (IH), correspondentes ao recorte de nossa pesquisa.

### **3.1. As políticas antirracistas e antissexistas expressas nos PPCs dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades/ IH-UNILAB**

Conforme já abordado, a UNILAB foi criada como resultado da efetivação política de algumas reivindicações históricas dos movimentos sociais negros e faz parte, portanto, de um grupo de políticas antirracistas implementadas no Brasil, a partir do começo do século XXI. Embora o combate ao racismo, às desigualdades de gênero e às demais injustiças sociais não seja exclusivamente o seu objetivo enquanto instituição pública de ensino superior, estes são temas interdisciplinares e transversais os quais devem informar todas as suas políticas de

ensino, pesquisa e extensão, conforme expressa o inciso III, do artigo 2º, de seu Estatuto, que estabelece como missão institucional da UNILAB “promover o estudo das problemáticas sociais, econômicas, políticas, culturais, científicas, tecnológicas e ambientais, visando à equidade e à justiça social na CPLP” (UNILAB - ESTATUTO, 2020, p. 04).

Conforme esse sentido, infere-se que as pautas feministas negras, as quais trazem à tona diversas problemáticas sociais desse grupo de mulheres, fazem parte dos objetivos institucionais de nossa universidade. Entrelaçam-se a essas pautas as intersecções críticas de raça, classe e gênero, de modo absolutamente complexo e central, como verdadeiro desafio ético, político e epistemológico: vital à concretização histórica de uma justiça social, global e cognitiva em favor dos *povos do sul* (SANTOS; MENESES, 2009). Trata-se de algo que ultrapassa, assim, a concepção de uma simples transversalidade de conteúdos, com consequências meramente didáticas e curriculares. No entendimento de Silva (2015), portanto, as questões relacionadas a essas injustiças e desigualdades estruturantes não devem ocupar apenas uma posição transversal no currículo.

[...] A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado ao currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2015, p. 102, grifos do original).

Partindo dessa constatação, nosso objetivo neste tópico consubstancia-se em apresentar as disposições e as políticas curriculares adotadas nos cursos de graduação do Instituto de Humanidades da UNILAB, a fim de verificarmos se as mesmas efetivamente atendem ao diálogo e à articulação de suas propostas e práticas educacionais com as diversidades culturais, étnico-raciais e de gênero: em sinergia à superação crítica, descolonial e antirracista, das estruturas de injustiças e suas reproduções históricas no âmbito das sociedades parceiras da cooperação da UNILAB com a CPLP.

Conforme apontamos no capítulo metodológico, buscamos identificar essas políticas nos PPCs, por intermédio da imersão crítica na leitura e na análise dos mesmos: a fim de confrontá-los com as circunstâncias histórico-geográficas nas quais foram produzidos, bem como com os contextos de disputas no âmbito das relações pedagógicas e político-institucionais da UNILAB. Para a concreção desse objetivo, atentamos para as observações de Fávero e Centenaro (2019), acerca das relações entre pesquisador/a e documentos pesquisados.

[...] os documentos possuem algo de objetivo a revelar, algo que independe da intenção ou da significação do pesquisador; por outro lado, pelo interacionismo simbólico, o pesquisador deve situar-se dentro do processo de definição, vendo o mundo a partir do ponto de vista do corpo documental que estuda [...] (FÁVERO e CENTENARO, 2019, p. 176).

Seguindo a instrução expressa pelos autores acima citados, analisamos os PPCs disponíveis na página oficial da universidade, no endereço eletrônico [www.unilab.edu.br](http://www.unilab.edu.br), buscando compreender, não propriamente os sentidos, os quais estes documentos pretendessem traduzir e imprimir à dinâmica dos cursos em formação, mas antes o cenário ou a composição diagnóstica de pressupostos e diretrizes teóricas em jogo: conforme as disposições e normativas legais vigentes e o projeto ou a tratativa audaciosa da UNILAB - como projeto educacional inovador, comprometido com as *epistemologias do sul* e, conseqüentemente, com as críticas decoloniais, antirracistas e antissexistas aos sistemas de reprodução das matrizes coloniais e capitalistas de dominação de gênero, raça e classe social.

Conforme igualmente já anunciamos, o recorte pesquisado corresponde aos PPCs dos cursos do Instituto de Humanidades (IH/UNILAB), ao qual pertencem, em nível de graduação, o Bacharelado em Humanidades, o Bacharelado em Antropologia, a Licenciatura em História, a Licenciatura em Pedagogia e a Licenciatura em Sociologia.

*A priori*, destacamos que as diretrizes de criação da UNILAB determinam que todos os cursos devem proporcionar e desenvolver “estudos comuns sobre aspectos fundamentais da história, cultura e identidade sociocultural dos países parceiros, independentemente da área escolhida para a graduação” (UNILAB - DIRETRIZES GERAIS, 2010, p. 35). Dessa forma, todos os currículos - não apenas os de Humanidades - devem se comprometer em buscar o reconhecimento identitário com a história e as culturas africana e afro-brasileira. Em se tratando das discussões e das problemáticas sociais de raça e gênero, hão de igualmente incorporar a afirmação da necessidade histórica de luta das mulheres negras, no combate ao legado de invisibilidades e violações que as circundam, em nossa comum conjuntura (ex)colonizada, a mecanismos atávicos de dominação patriarcal branca e de múltiplas desigualdades e injustiças racistas e misóginas.

Gerada em um contexto de cooperação Sul-Sul e, portanto, como instrumento de superação de desigualdades, de resgate de aprendizagens decorrentes do passado colonial e de construção de um futuro autônomo, o reconhecimento e respeito às diferenças será princípio de todas as atividades da UNILAB. Em função disso, adotará ações afirmativas que busquem ir além de cotas de acesso à universidade e

contemplará estas questões em seus programas curriculares (UNILAB - DIRETRIZES GERAIS, 2010, p. 26).

Seguindo essas diretrizes, a UNILAB adota, em todos os seus currículos de graduação, um grupo de disciplinas comuns, denominado *Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB*, o qual congrega as seguintes ementas: (I) Leitura e Produção de Texto I; (II) Leitura e Produção de Texto II; (III) Inserção à Vida Universitária; (IV) Iniciação ao Pensamento Científico: Problematizações Epistemológicas; e (V) Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos. Estas disciplinas são ministradas a todos/as os/as discentes das diferentes áreas, e constam no ementário e na matriz curricular dos PPCS de todos os cursos.

Dentre essas disciplinas, destacamos *Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos*, cuja proposta se volta às discussões acerca das consequências e implicações do processo colonial até o tempo presente, evidenciando os movimentos de resistência e de luta pela independência nos países de ex-colonização portuguesa. A disciplina põe igualmente em foco as relações étnico-raciais, o combate ao racismo, as trajetórias dos movimentos feminista e negro, além das questões de gênero e diversidade sexual, incluído o debate acerca dos direitos das mulheres e das comunidades LGBTTQIA+<sup>28</sup>.

É possível depreender dessa disposição curricular a preocupação com a necessidade de uma *formação para a diversidade*: a qual supere as chamadas interpretações clássicas do conhecimento, ordinariamente de referenciais racistas, elitistas, patriarcais e eurocentrados. Percebe-se que a proposta gira em torno da descolonização do pensamento, conforme os anseios políticos de segmentos e de sociedades inteiras exploradas, historicamente marginalizadas, no seio da comunidade lusófona, pelas matrizes coloniais de dominação branca, capitalista e patriarcal.

Propriamente nesse sentido, o PPC do curso de Bacharelado em Humanidades endossa a reflexão a seguir:

[...] é indispensável uma reflexão sobre o currículo que ultrapasse as interpretações clássicas, compreendido como mero instrumento que viabiliza o atendimento de objetivos engessados e a realização de processos avaliativos quantitativos. Sendo o currículo um percurso que agrega as experiências de vida dos educadores, entendemos que ele circunscreve mais do que conteúdos rígidos a serem

---

<sup>28</sup> LGBTQIA+ é um movimento que defende a diversidade e busca representatividade e direitos a diferentes grupos de pessoas que não se adequam ao que a sociedade convencionou chamar de “normal” e por esse motivo são vítimas de diversos tipos de preconceitos e violências. Cada letra representa um desses grupos: L - lésbicas; G - gays; B - bissexuais; T - transsexuais; Q - queer; I - intersexo; A - assexual; e + - inclui outros grupos e variações de sexualidade e gênero.

apreendidos. Diante da constatação da necessidade de os currículos adaptarem-se às necessidades e aos anseios da sociedade, acreditamos que, antes, deverão constar em sua estrutura objetivos capazes de serem alcançados e que melhorem a vida dos graduandos, como cidadãos, e como profissionais imersos em uma comunidade historicamente localizada nos espaços lusófonos (UNILAB: PPC – BHU, 2016, p. 17).

Acerca do reconhecimento e da valorização da diversidade epistemológica dos sujeitos, cabe destacar - no que concerne aos currículos - a análise de Silva (2015), precisamente em relação à produção científica e intelectual de autoria feminina.

[...] questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade. O feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder e da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gigantesca e desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo (SILVA, 2015, pp. 91, 92)

Embora não trate especificamente das intersecções de gênero e raça dentro das teorias pós-críticas do currículo, as concepções do autor sobre as perspectivas feministas de produção do conhecimento nos ajudam a compreender os efeitos da influência escorchante do patriarcado na formação das estruturas curriculares. Em contraposição a essa tendência, Silva (2015) apresenta o feminismo no currículo como uma necessária reviravolta epistemológica, de elevada importância para a formação democrática e a cultura dos Direitos Humanos, à medida que questiona a composição curricular de cunho e conceitos eminentemente masculinos.

Não noutro sentido, a fim de cumprir o propósito de um currículo decolonial, as diretrizes adotadas pelo curso de Bacharelado em Humanidades destacam igualmente a necessidade de se “propiciar uma formação que assegure a reflexão crítica sobre a dinâmica das relações étnico-raciais no Brasil, apontando caminhos para a superação de preconceitos e discriminações” (UNILAB: PPC – BHU, 2016, p. 16). Assim, o PPC destaca que os egressos do curso devem sair preparados para o “enfrentamento de questões étnico-raciais, assim como de gênero, que hoje são uma exigência social e política” (UNILAB: PPC – BHU, 2016, p. 11).

Proposta similar é apresentada pelo curso de Bacharelado em Antropologia, cuja composição curricular aponta para a necessidade de se discutir a invisibilização da presença negra no estado do Ceará, assim como os múltiplos aspectos da cultura afro-brasileira. A respeito do currículo do curso, o PPC destaca que:

A ênfase curricular em disciplinas voltadas ao pensamento antropológico afrocêntrico, pós-colonial e plural obedece ao perfil institucional de onde o curso está sendo ministrado. O Bacharelado em Antropologia da UNILAB é o primeiro do Ceará e, portanto, responde à dupla responsabilidade social de expor ao debate tanto a multiculturalidade, presente no fluxo de imigrantes oriundos do continente africano, quanto a História do Estado, marcada pela invisibilidade da presença negra (UNILAB: PPC - ANTROPOLOGIA, 2017, p. 17).

Destaca-se, quanto à justificativa de se imprimir um currículo afrocentrado, a localização geográfica do curso de Bacharelado em Antropologia, e da própria UNILAB, no estado do Ceará, notadamente no Maciço de Baturité/CE<sup>29</sup>, levando-se em conta as especificidades históricas da negação quanto à permanência e à presença africanas nessa região, conforme já descrito no capítulo anterior deste trabalho. Essa controvertida negação da presença e do pertencimento das populações remanescentes de comunidades quilombolas e de ex-escravizados no estado do Ceará pressupõe, de fato, a necessidade da construção de um currículo antropológico decolonial, antirracista e antissexista.

Essa mesma ressalva, quanto à necessidade de se empreender propostas curriculares afrocentradas, antirracistas e antissexistas, especificamente no contexto do território do Maciço de Baturité, exsurge também das diretrizes do curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme se verifica a seguir:

A oferta de licenciaturas no Maciço de Baturité, e em especial do curso de Pedagogia, coaduna com o cenário local, nacional e internacional que reconhece a importância da formação docente. No caso em tela, ressalta-se ainda que, como a missão da UNILAB está atrelada à descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais numa perspectiva de romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural, a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer críticos, criativos, antirracistas, antissexistas, descolonializantes e inter-religiosos (UNILAB: PPC – PEDAGOGIA, 2016, p.16).

Em relação ao diálogo intercultural, Silva (2015, p. 90) afirma que "a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente". Sendo assim, denota-se a importância das políticas educacionais e curriculares incorporarem as questões interseccionais de raça e gênero, sob as quais historicamente as mulheres negras foram subalternizadas, tendo tido as manifestações e as expressões vitais de sua humanidade - de suas maneiras de ser, pensar,

---

<sup>29</sup> Mencionamos aqui apenas o Maciço de Baturité, em virtude do recorte de nossa pesquisa abordar apenas os cursos ofertados pelo IH/UNILAB/CE.

sentir, agir e estar no mundo - tradicionalmente subsumidas à autoridade patriarcal e patrimonial de seus pais, maridos e senhores brancos.

Fala-se, portanto, da necessidade - educacional, política e curricular - de se (re)conhecer e de se valorizar intelectualmente a luta e a resistência do protagonismo histórico de autoria negra e feminina: como medida de efetiva justiça cognitiva e epistemológica, como algo que vá além das meras representações didáticas ou das figurativas assinaturas sociais, como algo que ultrapasse mesmo a luta pela equiparação dos direitos, e as suas reduções ao plano apenas formal e compositivo.

Nesse mesmo diapasão, quanto à modificação substancial do currículo existente, considerando o perfil inter e multicultural da UNILAB, o curso de Licenciatura em Sociologia, desde a sua criação, procura adotar uma posição de ruptura com as epistemologias de cunho dominante, na consciência de que não se pode reproduzir mais na formação da UNILAB as escolas ou os paradigmas do pensamento sociológico clássico, os quais não representam suficientemente as críticas sociais pretendidas ao colonialismo e às investidas de sua atualização tardia, sobre nossas sociedades, às margens periféricas do capitalismo.

A criação do Curso de Licenciatura em Sociologia da UNILAB em 2014 exige um Projeto Pedagógico Curricular em cadência com as rupturas epistemológicas no campo das Ciências Sociais e Humanas e que leve em consideração o perfil inter/multicultural da universidade. Novos tempos exigem novos princípios e ações pedagógicas. A modernidade periférica na qual os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa estão inseridos demanda uma mudança paradigmática curricular, que leve em conta a transformação societal em curso e as suas implicações epistemológicas (UNILAB: PPC - SOCIOLOGIA, 2014, p. 05).

De igual modo, o curso de Licenciatura em História destaca que as suas políticas de ensino devem compagnar a consonância diante dos pressupostos da LDB, e das demais legislações pertinentes à área, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, na construção de um currículo realmente comprometido com a decolonialidade, com a luta antirracista e com foco nas epistemologias do Sul.

A isso equivale dizer que importa conferir autonomia, autoria e protagonismo aos/às sujeitos/as, às/aos trabalhadoras/es e às presenças históricas silenciadas; as quais foram alvo de sistemáticos apagamentos, epistemicídios, objetificações, desumanizações e reduções ético-estético-ontológicas. As estruturas materiais da implantação e da manutenção de injustiças, violências e desigualdades sociais foram e seguem perpetradas, no tempo presente,

à conta de sucessivas imantações e expedientes sociais do colonialismo, do racismo e do sexismo; advindos, por seu turno, da dominação ocidental colonial/moderna sobre nossos corpos, modos, valores e comportamentos de vida.

É preciso construir, pois, uma nova teoria crítica sobre o sujeito, o objeto e um novo sentido do humano. Questionar as armaduras dos silêncios, preconceitos e estereótipos que encobrem “sujeitos de cor”, grupos étnicos, mulheres, continentes etc. O curso e o seu currículo devem significar a construção de um saber sobre as estruturas materiais, históricas e epistemológicas que legitimam a produção de determinados sujeitos, culturas e espaços como objetos (UNILAB: PPC – HISTÓRIA, 2017, p. 06, grifos do original).

Cumpre, portanto, ao ensino e à pesquisa em História, assim como nas demais áreas das Humanidades, deslegitimar e desarmar - teórica e politicamente - todas as formas ideológicas, bem como todas as matrizes materiais de (re)produção das desigualdades estruturais e dos privilégios de alguns (poucos) sobre *os/as outros/as* - aqueles/as que são considerados/as *a mais*, e que, de fato, são a maioria da humanidade. Diante disso, a partir das políticas delineadas nessas disposições curriculares, constata-se que os cursos de graduação em estudo optam por propostas de ensino e por paradigmas epistemológicos decoloniais, aos quais necessariamente se agregam as discussões críticas de raça, gênero e classe social.

A finalidade é, ineludivelmente, a de se promover uma educação de combate às formas históricas de exclusão, à recidiva estrutural das atuais desigualdades e injustiças sociais; oriundas, no âmbito do capitalismo periférico no qual se inserem as nossas sociedades, das usuais práticas de exploração, preconceito e discriminação. O objetivo da formação, em sintonia com o ideal de criação da UNILAB, é então o de se garantir a continuidade e a ampliação das lutas por direitos, dos movimentos e organizações sociais e populares de resistência às investidas da dominação e da morte, em busca pela definitiva efetivação da justiça social, da igualdade política e da dignidade humana para todas, todes e todos.

No próximo tópico, então de maneira mais detida, apresentaremos as propostas curriculares dos PPCs dos cursos de graduação ora em estudo, de modo a evidenciarmos a confirmação dessas hipóteses.

### 3.2. Os PPCs dos cursos de graduação do instituto de humanidades e a sua contribuição para a (re)construção da identidade das mulheres negras

O presente tópico sintetiza o segundo e o terceiro passos de nossa investigação, consistentes, respectivamente, (1) na construção de tabelas dispondo as listas de disciplinas as quais apresentam propostas curriculares e de conteúdos, os quais propiciem discussões e propostas didáticas referentes às temáticas/problemas de raça e de gênero, bem como às suas intersecções com outros marcadores sociais de injustiças e desigualdades, e (2) na análise ou na fortuna crítico-teórica do *corpus* - composto a partir de extratos das metodologias, justificativas, diretrizes e fundamentações teóricas dos PPCs dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades da UNILAB.

Para essas etapas, atentamos às observações de Evangelista (2012), no que diz respeito à posição do/a pesquisador/a diante do seu objeto ou fonte, de cunho e/ou de natureza documental. Para a autora, essa relação deve ser pautada pela intencionalidade da construção de conhecimentos e consciências; justificados, por sua vez, no modo ou na situação crítica do/a pesquisador/a diante de sua própria realidade.

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade, é preciso que assuma uma posição ativa na produção do conhecimento: localizando, selecionando, lendo, relendo, sistematizando, analisando as evidências apresentadas. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, quais sejam: discutir, elucidar, (*des*)construir compreensões de mundo: ante a compreensão crítica de que, pesquisar documentos e produzir conhecimentos, é produzir consciências (EVANGELISTA, 2012, p. 56, grifos nossos).

A partir dessa relação com os documentos de nossa pesquisa, objetivamos *a priori* elencar/organizar os elementos fornecidos pelos PPCs e, seguidamente, analisar os seus dados propositivos - do ponto de vista das *teorias críticas e pós-críticas do currículo*, consoante Silva (2015) e dos *ideais de resistência dos movimentos e das intelectuais feministas negras às matrizes coloniais de raça e gênero*, os quais foram apresentados no primeiro capítulo através das autoras: bell hooks (1952-), Patricia Hill Collins (1948-), Angela Davis (1944-), María Lugones (1944-), Lélia González (1935-1994), Sueli Carneiro (1950-), Nilma Lino (1961-), Joalice Santos Conceição (1971-), Matilde Ribeiro (1960-), dentre outras.

Para essa tarefa, levamos em consideração que “o conhecimento presente na documentação de política educacional não está fornecido de antemão, muito pelo contrário, esse conhecimento é construído a partir da organização e da ordenação dos elementos fornecidos pelas evidências e exigências da realidade empírica” (FÁVERO e CENTENARO,

2019, p.177). Sendo assim, a organização das disciplinas em tabelas nos favorece a análise das políticas curriculares as quais informam o perfil e a disposição de atuação de cada curso, de seus colegiados, de seus demais órgãos de conselho, administração e planejamento, e principalmente de seu corpo docente: em meio à concreção de seus projetos e de suas ações de ensino junto aos/às estudantes, às suas Coordenações, ao Instituto de Humanidades, à UNILAB, à comunidade internacional dos países lusófonos e da integração sul-sul, do entorno dos territórios de Acarape e Redenção, em sinergia com as parcerias, as colaborações técnicas, os movimentos e lideranças populares e comunitárias, e a sociedade em geral.

Dessa forma, as tabelas foram construídas com as disciplinas as quais trazem - em seu título ou na descrição de sua ementa - a proposta literalmente expressa de discutir/trabalhar com as temáticas de raça e/ou gênero. Cabe destacar que essa escolha parte da compreensão de que “as palavras não são postas por acaso nos documentos, elas importam e fazem a diferença. A pesquisa deve estar atenta a esse pressuposto, pois não poderemos realizar uma satisfatória análise documental sem dar atenção à linguagem utilizada” (FÁVERO e CENTENARO, 2019, p. 180).

Por fim, de maneira propriamente dita, procedemos à análise qualitativa do *corpus*, buscando as evidências de que as disciplinas e as suas respectivas ementas efetivamente discutem/problematizam as questões de *gênero e raça*, de modo a contribuir com a abertura de caminhos e práticas político-educacionais de resistência às matrizes coloniais e patriarcais de dominação, assim como de combate às opressões e injustiças de bases racistas e elitistas.

Para essa análise, foram consideradas as ementas e bibliografias básicas das referidas disciplinas, haja vista aí se constituírem os pontos ou as diretrizes centrais em torno das quais a disciplina há de se desenvolver. As bibliografias complementares e/ou suplementares, não menos importantes do que as bibliografias básicas, não foram, por ora, alvo da análise - apenas em virtude do volume de informações que carrearíamos à presente investigação. No que disso segue, as análises foram feitas individualmente, a partir de cada um dos PPCs, e os resultados foram separados por cursos, conforme apresentamos a seguir.

### **3.2.1. Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades – BHU**

O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades - BHU faz parte de uma proposta de ensino inovador, que as universidades federais brasileiras começaram a implantar e a ofertar - em nível de graduação - a partir do ano de 2006. Em 2011, através do Parecer nº 266/2011,

publicado no Diário Oficial da União de 13 de outubro de 2011, Seção 1, pág. 16, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior estabeleceram os Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais, documento que normatiza o funcionamento destes inovadores projetos curriculares.

Os Bacharelados Interdisciplinares são cursos que agregam dois ciclos de formação. Na UNILAB, o BHU - único curso que se mantém conforme essa proposta original - constitui o primeiro ciclo acadêmico da formação em Humanidades, ao qual está vinculado um segundo ciclo de formação profissional, entre as possibilidades dos cursos terminais de Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em História, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Sociologia, estando em atual fase de elaboração também o Curso de Licenciatura em Filosofia<sup>30</sup>.

Segundo consta em seu PPC (2016, p. 17), trata-se o BHU de uma proposta curricular inteiramente inovadora e alternativa, que concebe diretrizes de ensino diferentes das interpretações e disposições clássicas a respeito das humanidades, segundo as quais o currículo se faz mero instrumento para viabilização e atendimento de objetivos engessados a modelos pré-concebidos, de origem ou de tendência elitista e academicista.

Assim sendo, o projeto do BHU apresenta uma proposta curricular que objetiva ultrapassar os modelos clássicos dos ideais eurocentrados de humanidade e de pensamento, agregando a estes os anseios históricos de nossas sociedades, no ambiente horizontal de cooperação *sul-sul*, e que dizem respeito a assegurar uma formação voltada para a

---

<sup>30</sup> Iniciada ainda no ano de 2014, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Filosofia (Licenciatura) da UNILAB encontra-se ora em sua fase final, de ajustes da matriz curricular e da carga horária, antes de seu encaminhamento à aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CONSEPE/UNILAB, tendo previsão de ser implantado, em decorrência das paralisações impostas pela pandemia de COVID-19, agora no ano de 2022. A sua proposta embasa-se na estrita observância da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como da legislação federal aplicável, dos pareceres e resoluções pertinentes do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, ademais das normas emanadas do Conselho Superior e do Conselho Universitário da UNILAB. A pretensão é a de que o curso atue na formação de professores/as e pesquisadores/as, para o Brasil e os países parceiros, em especial os PALOPs - países africanos de língua oficial portuguesa, em conformidade à missão institucional da UNILAB. Essa condição peculiar para um Curso de Graduação em Filosofia no Brasil, somada à compreensão do Ensino de Filosofia como ação basilar para a construção da cidadania, corresponde a algumas premissas, as quais informam os princípios curriculares do Projeto, e que, por sua vez, são: i) interdisciplinaridade; ii) interculturalidade; iii) crítica às desigualdades e injustiças sociais de raça, classe e gênero; iv) crítica ao *ocidentocentrismo* e ao evolucionismo na produção do conhecimento filosófico; v) ênfase nas relações Brasil-África; vi) atenção à inserção do Brasil no *sul global* e aos requisitos da construção de uma cooperação sul-sul horizontal; vii) indissociabilidade entre o saber, o fazer e o ser e; viii) compromisso com a democratização do ensino e da produção do conhecimento.

apropriação, a produção e a socialização de saberes que possibilitem a intervenção social antirracista, antielitista e antipatriarcal dos/as egresso/as do curso.

O currículo do BHU gira em torno de quatro eixos temáticos, que são: Eixo 1: Pensamento, teoria e prática social; Eixo 2: Metodologias e pesquisa interdisciplinar em humanidades; Eixo 3: Linguagens, artes e culturas e; Eixo 4: Identidade, território e poder. Desses eixos temáticos, chama-nos a atenção o eixo 4, que propõe o estudo das seguintes temáticas: Relações etnicorraciais, religiosas e de gênero, e questões relacionadas aos direitos humanos, mobilidades, migrações, meio ambiente, violência, colonialismo, resistência e movimentos sociais.

As diretrizes do curso ressaltam ainda que as discussões e as sequências didáticas, no âmbito de cada eixo e de cada disciplina, ocorram sempre de forma interdisciplinar com as dos demais eixos e disciplinas, e que “as ações de pesquisa e de extensão, voltadas prioritariamente para a discussão e formação multirreferencial desses conceitos, possam viabilizar rupturas epistemológicas condizentes à produção de uma cientificidade emancipatória e contra hegemônica” (UNILAB: PPC - BHU, 2016, p. 22).

A abordagem metodológica adotada pelo curso sugere, assim, que as componentes curriculares estabeleçam uma relação contínua e próxima entre teoria e prática, a fim de que se ofereça a compreensão da historicidade, das dinâmicas sociais e das transformações em discussão: como oportunidades ao cometimento intelectual e ao engajamento político-cultural, contrários às investidas do racismo, do sexismo, das injustiças e desigualdades de gênero e das demais formas de exploração social. É igualmente sob essa perspectiva que buscamos as disciplinas do curso que, em conformidade ao que se prevê no eixo 4, abordam as relações etnicorraciais e de gênero, assim como o feminismo contra hegemônico. A seguir, a tabela 1 apresenta as disciplinas as quais, a propósito dessas temáticas, compõem o PPC do BHU.

**Tabela 1. Disciplinas que tratam das temáticas de raça e/ou gênero, no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades do IH/UNILAB**

Nº	DISCIPLINA	EMENTA
1	Oficina de Metodologias de Pesquisa III – Métodos e Técnicas Críticas e Participativas de Pesquisa-Ação	Pesquisa como instrumento de transformação social. Perspectivas ético-políticas na/da pesquisa. Pesquisa-Ação. Pesquisa-Ação Participante. Estratégias de construção de vínculo, de mobilização, de participação e de análises participativas. <b>Estudos de Raça, Feministas, gays, lésbicos e Queer como métodos e técnicas de pesquisa.</b>
2	Identidade e Poder	Marcadores identitários: <b>raça</b> , classe, <b>etnia</b> , <b>gênero</b> e <b>sexualidade</b> . Globalização e Transnacionalismos. Diáspora. Desigualdade, diferença e conflito. Colonialismo. Emancipação e Direitos.

3	Literatura e Feminismos Contra-Hegemônicos	<b>Representações do corpo feminino</b> nas Literaturas em Língua Portuguesa – século XIX à contemporaneidade. <b>Autoria feminina e suas especificidades. A mulher como intelectual.</b> Antropologia e literatura. Literatura, etnografia e tradução cultural. <b>A perspectiva interseccional. Sujeitos subalternos e estratégias de resistência.</b> Direitos Humanos e Literatura.
4	Literatura e Relações de Gênero	<b>Conceitos de estudos de Gênero. Relações de Gênero e Literatura na contemporaneidade.</b> Literaturas de Língua Portuguesa e Gênero: problematizações.

Fonte: PPC do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, do Instituto de Humanidades (UNILAB : PPC - BHU, 2016) (grifos nossos).

Constata-se a incidência de quatro disciplinas cujas ementas abordam, de maneira mais específica, as temáticas de raça e/ou gênero: *Oficina de Metodologias de Pesquisa III - Métodos e Técnicas Críticas e Participativas de Pesquisa-Ação; Identidade e Poder; Literatura e Feminismos Contra-Hegemônicos e; Literatura e Relações de Gênero*. Nelas, encontram-se interseccionalmente problematizadas as questões de raça, etnia, gênero e sexualidade, apontando para amplas perspectivas de transformação e emancipação social. Passaremos agora à análise de suas ementas e bibliografias básicas, a fim de identificar a presença do feminismo negro e da perspectiva de formação e empoderamento das mulheres negras.

A disciplina *Oficina de Metodologias de Pesquisa III – Métodos e Técnicas Críticas e Participativas de Pesquisa-Ação* apresenta em sua ementa a proposta de pesquisa em *Estudos de Raça e Feministas*. Em sua bibliografia básica, encontramos elencadas três indicações de leitura que reportam diretamente às questões de gênero e raça, são elas: (1) Laura Moutinho (“Da ‘cor’ do desejo no mercado afetivo-sexual carioca”. In: \_\_\_\_\_. *Razão, Cor e Desejo: Uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais interraciais no Brasil e na África do Sul*. São Paulo, Unesp, 2004, pp. 263-362); (2) K. Chantler e D. Burns (*Metodologias feministas*. IN: BRIDGET, S.; LEWIN, C. *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 111-121. DUSSEL, Enrique D. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012) e; (3) Gayatri Chakravorty Spivak (*Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010).

Do que se vislumbra dessa bibliografia, percebe-se que, apesar do recorte das abordagens da pesquisa-ação em humanidades, especificamente a partir das temáticas de raça e gênero, as referências não destacam diretamente o feminismo negro, as suas trajetórias e as suas intersecções. Entretanto, as discussões propostas apontam, ainda que de modo transversal, o enfrentamento do patriarcalismo e das matrizes (pós)coloniais de dominação de gênero, como, por exemplo, no texto de Spivak (2010) - conforme expresso por Almeida (2010), no prefácio da obra:

Ao refletir sobre a história das mulheres indianas e da imolação das viúvas, Spivak aborda o lugar intrincado e inquietante ocupado pelas mulheres no contexto pós-colonial. E mais, ao relatar a história de uma jovem indiana que não pode se autorrepresentar e, logo, não pode “falar” fora do contexto patriarcal e pós-colonial, Spivak exemplifica seu argumento de que o subalterno, nesse caso em especial, a mulher como subalterna, não pode falar, e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir. É, principalmente, à mulher intelectual que seu apelo final se dirige - a ela caberá a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual (ALMEIDA, 2010, pp. 17-18, grifos da autora).

A disciplina *Identidade e Poder* aponta, por sua vez, entre outros temas de sua ementa, as discussões de raça, etnia e gênero, destacando em sua bibliografia básica as produções das seguintes intelectuais feministas: (1) Sueli Carneiro (Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo, Selo Negro Edições, Coleção Consciência Negra em Debate, 2011) e (2) Rita Segato (Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. e-cadernos ces [Online], 18 | 2012, colocado online no dia 01 de dezembro 2012, consultado em 16 de julho de 2015).

Constata-se, pela indicação bibliográfica de Carneiro (2011), a discussão direta do feminismo negro no Brasil, visto que - conforme já apresentamos anteriormente - a autora é uma das principais representantes desse movimento na atualidade. Segato (2012) contribui, por seu turno, para uma discussão acerca da colonialidade de gênero na América Latina, destacando o combate à opressão sobre as mulheres indígenas.

Já a disciplina *Literatura e Feminismos Contra-Hegemônicos* pauta exclusivamente as temáticas que envolvem a mulher, numa perspectiva interseccional das representações do corpo feminino, em meio às produções literárias em Língua Portuguesa, do século XIX à contemporaneidade. As referências priorizam a produção intelectual de feministas negras e de feministas contra hegemônicas, dentre as quais destacamos sete: (1) Sueli Carneiro (Mulheres em movimento. Revista de Estudos Avançados, n. 17. São Paulo, 2003, p. 117-132); (2) Patrícia Hill Collins (Rasgos Distintivos del pensamiento feminista in: JABARDO, Mercedes. (org). Feminismos Negros: una etimología. Madrid: Proyecto Editorial Traficantes de Sueños, 99-134, 2012); (3) Dya Kassembe e Paulina Chiziane (O livro da paz da mulher angolana. Editorial Nzila: Luanda, 2009); (4) Lélia Gonzalez (A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988); (5) bell hooks (Intelectuais negras. Trad. Marcos Santarrita. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, vol.3, n. 2, p. 463-478, 1995. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em 10 de fev. 2012); (6) Inocência Mata e Laura Padilha (Org.). (A mulher em África – vozes de uma margem sempre presente. Lisboa: Colibri, 2007) e; (7) Gayatri Chakravorty Spivak (Pode o Subalterno Falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010).

Conforme apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação, algumas das autoras estudadas/referenciadas nesta disciplina são intelectuais, teóricas, ativistas, cientistas sociais, feministas negras, brasileiras e internacionais, que desenvolvem ativamente a luta pelas pautas interseccionais das mulheres negras. A importância delas no currículo de um curso de graduação pode ser concebida nas palavras de Silva (2015, p. 94), que pressupõe a perspectiva da pedagogia feminista como base às vivências que contribuem para construções epistemológicas libertadoras; as quais, por sua vez, “não são nunca neutras, mas refletem a experiência de quem conhece”.

Isso coaduna com o pensamento de Nilma Lino Gomes (2017, p. 73), quando discorre sobre o movimento negro educador, afirmando que as ativistas negras “reeducam homens e mulheres negros, brancos, de outros pertencimentos étnico-raciais, e também a elas mesmas”. Assim, depreende-se que essas intelectuais contribuem decisivamente para a formação das estudantes graduandas negras, no sentido de (re)dimensionarem a importância vital de seus papéis sociais no combate a muitas e diversas formas de desigualdades e injustiças.

Em relação à disciplina *Literatura e Relações de Gênero*, percebemos, por meio da análise de sua ementa e das suas referências básicas - elencadas a seguir -, a valorização das discussões do feminismo e da dominação patriarcal em um espectro mais amplo, não se detendo especificamente no feminismo negro e/ou contra hegemônico, conforme se depreende das indicações que seguem: (1) Judith Butler (Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 5a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013); (2) Tereza de Lauretis (A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242); (3) G. L. Louro (Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012); (4) J. W. Scott (Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação & Realidade, 20(2), 71-99, 1995); (5) Peter N. Stearns (História das relações de gênero. Trad. Mirna Pinsky. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012); (6) Cecil J. A. Zinani (Literatura e gênero: a construção da identidade feminina. Caxias

do Sul: Educs, 2006) e; (7) Pierre Bourdieu (A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999).

Entendemos, no entanto, que as discussões sobre a dominação patriarcal, as desigualdades de gênero e a necessidade de superação de suas ingerências ideológicas contribuem, em nossos contextos sociais, de forma igualmente positiva para a formação das estudantes negras, bem como para a construção de um currículo decolonial. Enfatizamos, nesse sentido, a assertiva de Silva (2015, p. 97), para quem “o currículo é, entre outras coisas, também um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”.

Consentimos, sob esse aspecto, que - no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades - a presença e a articulação interna das disciplinas acima descritas primam por estratégias e disposições curriculares, senão comuns, seguramente convergentes: as quais atravessam, interessam e informam, às agências do feminismo negro e contra hegemônico, aportes teóricos, críticos e atitudinais de substancial impacto e de relevante contribuição à formação e à emancipação das mulheres negras.

### **3.2.2. Bacharelado em Antropologia**

O Bacharelado em Antropologia da UNILAB é um dos cursos de segundo ciclo das Humanidades, vinculado, portanto, ao Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades - BHU. Conforme consta no PPC do curso (2017, pp. 06-07), a abordagem formativa contempla “novos paradigmas de convivência e produção de conhecimento, nos quais são valorizadas as experiências advindas dos diferentes contextos sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, em diálogo com reflexões e ações críticas provenientes da cooperação sul-sul”.

O curso se organiza em dois eixos: (1) Eixo de formação crítica e transformadora, o qual aborda os debates clássicos e contemporâneos da Antropologia, assim como a pesquisa etnográfica; (2) Eixo de formação teórica, que contempla aspectos “da realidade brasileira, africana, timorense e da diáspora em geral, a partir das perspectivas afrocêntricas, pós-coloniais e plurais, as quais enfatizem os saberes locais e os ditos subalternos e periféricos” (UNILAB: PPC - ANTROPOLOGIA, 2017, p. 07).

Para atender aos fins acima propostos, focados na construção antropológica de pensamentos e abordagens identitárias afrocentradas, encontram-se na matriz curricular seis

disciplinas: as quais correspondem/dialogam de forma mais direta com os objetivos desta pesquisa, conforme se pode observar da tabela 2, a seguir:

**Tabela 2. Disciplinas que tratam das temáticas de raça e/ou gênero, no curso de Bacharelado em Antropologia do IH/UNILAB**

Nº	DISCIPLINA	EMENTA
1	Gênero, Famílias e Sexualidades	Família e parentesco: as abordagens clássicas. <b>Generificação e colonialidade de gênero. Conjugalidades LGBTQTT. Família e parentesco nos países africanos de língua portuguesa:</b> alguns aspectos. <b>Sexualidades:</b> o normal e o “anormal” (a perspectiva queer). Consentimento e vulnerabilidade. Transgressão e subalternidade.
2	Identidade e Poder	Marcadores identitários: <b>raça, classe, etnia, gênero e sexualidade.</b> Globalização e Transnacionalismos. Diáspora. Desigualdade, diferença e conflito. Colonialismo. Emancipação e Direitos.
3	Temáticas Antropológicas Contemporâneas	Novos temas e problemas da antropologia brasileira: patrimônio material e imaterial; <b>gênero, corpo e sexualidade;</b> movimentos sociais na contemporaneidade; Estado e violência; Antropologia da África.
4	Antropologia, literatura e narrativas contra-hegemônicas.	Problematizando conceitos, fronteiras e assimetrias: oratura, literatura e narrativa. A etnografia como texto, o etnógrafo como autor. <b>Literatura e escrita feminina em contextos africanos.</b> Identidades africanas, identidades afrodiáspóricas e suas linguagens. Colonialismo e colonialidade. <b>Gênero, sexualidade e classe nas literaturas de língua portuguesa.</b>
5	Intelectuais Negras nas Ciências Sociais.	Apresentar a <b>contribuição teórica de intelectuais negras nas ciências sociais brasileiras.</b> Analisar trajetórias acadêmicas e conceitos elementares. Problematizar contexto sociopolítico e acadêmico.
6	Teorias sobre o racismo e discursos antirracistas	<b>Racismo:</b> origens, conceito e manifestações contemporâneas. <b>O racismo científico</b> do século XIX e seus desdobramentos no Brasil. Teorias sobre <b>relações raciais e racismo.</b> As <b>lutas antirracistas no Brasil e no mundo.</b>

Fonte: PPC do Curso de Bacharelado em Antropologia do Instituto de Humanidades (UNILAB: PPC - ANTROPOLOGIA, 2017) (grifos nossos).

As disciplinas de *Gênero, Famílias e Sexualidades*; *Identidade e Poder*; *Temáticas Antropológicas Contemporâneas*; *Antropologia, literatura e narrativas contra-hegemônicas*; *Intelectuais Negras nas Ciências Sociais* e *Teorias sobre o racismo e discursos antirracistas* compõem o currículo do curso nos temas que nos interessam. Veremos, a seguir, as suas propostas de bibliografias para a discussão acerca da descolonização do pensamento, precisamente no sentido crítico de superação às matrizes de dominação branca e patriarcal.

A disciplina *Gênero, Famílias e Sexualidades* discute a temática da colonialidade de gênero e os seus reflexos nos arranjos e composições familiares, pretendendo tal discussão de maneira comparativa ou contrastiva - entre os contextos africano e ocidental. Para tanto, busca empreender a análise das implicações sociais do patriarcado na reprodução das diversas formas de desigualdades e violências de gênero e familiares. Vale-se da leitura de (1) Pierre Bourdieu (*A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002) para esse propósito no contexto ocidental e dos escritos de (2) Sílvia Roque

(2011) e (3) Robert Slenes (1999) – ROQUE, Sílvia. (coord). Um retrato da violência contra mulheres na Guiné-Bissau. Coimbra: CES, 2011; SLENES, Robert. 1999. Na senzala, uma flor. Esperanças e recordações na formação da família escrava. Nova Fronteira. Caps. 1 (pp. 27-68) e 4 (pp. 237-259) -, a fim de descrever as configurações patriarcais das violências de gênero nos contextos africano e negro-brasileiro. Não se observa, contudo, a abordagem - de maneira direta - a respeito do feminismo negro, tampouco está contemplada a produção de intelectuais negras africanas, da diáspora e/ou afro-brasileiras. Trata-se de uma lacuna, provavelmente compensada pelo planejamento de curso apresentado por cada docente que assume a disciplina.

A disciplina *Identidade e Poder*, da mesma forma como é ofertada no curso do BHU, elenca, por sua vez, as seguintes teóricas feministas: (1) Sueli Carneiro (Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo, Selo Negro Edições, Coleção Consciência Negra em Debate, 2011) e (2) Rita Segato (Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. e-cadernos ces [Online], 18 | 2012, disponibilizado online no dia 01 de dezembro de 2012, consultado a 16 de julho de 2015). Ambas as referências contemplam as temáticas e discussões críticas acerca do feminismo negro e contra hegemônico.

Na disciplina *Temáticas Antropológicas Contemporâneas*, são abordados temas ou problemas específicos da antropologia brasileira, dentre estes as questões de gênero, corpo e sexualidade. Como aporte para essa discussão, há a indicação bibliográfica (bibliografia complementar) de Elizete Passos, et al. (Metamorfoses: gênero nas perspectivas interdisciplinares. Salvador, UFBA, NEIN, 1998). Todavia, também nessa componente, não se propõem diretamente nem o feminismo negro nem as autorias femininas negras.

Em relação à disciplina *Antropologia, literatura e narrativas contra-hegemônicas*, o feminismo é antropológicamente problematizado através da literatura e da escrita feminina. Nessa perspectiva interdisciplinar, importam as narrativas de trajetórias e autorias feministas não hegemônicas, sendo indicadas as autoras: (1) Glória Anzaldúa (Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo) e (2) María Lugones (Rumo a um feminismo descolonial. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014). Acerca dessas duas importantes autoras, apontamos já no primeiro capítulo desta dissertação as suas principais pautas de discussões, as quais, respectivamente, são: o

feminismo mestiço, *chicano*, de fronteira e a teorização acerca dos eixos de dominação patriarcal e de opressão de gênero, na produção capitalista da modernidade.

A disciplina *Intelectuais Negras nas Ciências Sociais*, conforme o próprio título informa, apresenta a contribuição das mulheres negras, de suas produções, mas também de suas vivências e pautas de lutas e resistências, para a construção da igualdade étnico-racial e de gênero. A bibliografia é composta por nomes como: (1) Virginia Leone Bicudo (Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. Marcos Chor Maio (Org.) São Paulo, Editora Sociologia e Política, 2010); (2) Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (Lugar de Negro. Coleção 2 pontos. Editora Marco Zero Ltda, Rio de Janeiro, 1982); (3) Alex Ratts (Eu sou atlântica: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento. São Paulo, IMESP, 2007); (4) Sueli Carneiro (Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo, Selo Negro Edições, Coleção Consciência Negra em Debate, 2011); (5) Carolina Maria de Jesus (Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo, Ática, 2016); (6) Neusa Santos Souza (Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983) e; (7) Gayatri Chakravorty Spivak (Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010). Com essa expressiva lista de teóricas e cientistas sociais, a disciplina aborda especificamente as questões referentes às opressões interseccionais combatidas pelo feminismo negro, bem como os modos pelos quais a produção destas intelectuais vem contribuindo para a criação de novas epistemologias decoloniais.

A disciplina *Teorias sobre o racismo e discursos antirracistas* apresenta, por seu turno, as origens dos conceitos e das manifestações antirracistas no Brasil e no mundo. Acerca do feminismo negro, é indicada a referência específica da feminista negra (1) Sueli Carneiro (Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo, Selo Negro Edições, Coleção Consciência Negra em Debate, 2011).

Desse prospecto curricular, o curso de Bacharelado em Antropologia da UNILAB, propriamente através das disciplinas *Intelectuais Negras nas Ciências Sociais; Identidade e Poder; Antropologia, literatura e narrativas contra-hegemônicas* e; *Teorias sobre o racismo e discursos antirracistas*, mantém estreito diálogo com as formulações do feminismo negro. A escolha bibliográfica de feministas negras, mestiças e indígenas, assim como de autoras/es que discutem gênero e racismo de forma não interseccional, demonstra a preocupação do curso em estudar o movimento e as agendas sociais das mulheres negras, como referencial de formação imprescindível às/aos discentes e futuras/os antropólogas/os.

### 3.2.3. Licenciatura em História

O curso de Licenciatura em História também é integrante do grupo das terminalidades ou das formações do segundo ciclo, vinculadas ao Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades - BHU. Enquanto curso de licenciatura, objetiva a formação de professores/as-pesquisadores/as aptos/as ao exercício da docência - na escola básica brasileira e na dos países da integração. Comprometido com as políticas de emancipação do ser e com a sua libertação dos legados históricos de dominação e subserviência, “o currículo foi estruturado a partir do reconhecimento da indissociabilidade entre o saber e o fazer, no campo do conhecimento histórico” (UNILAB: PPC - HISTÓRIA, 2017, p. 28). No atendimento desse escopo, a matriz curricular do curso se divide em três eixos: Eixo I: *Teoria, Metodologia e Ensino*; Eixo II: *Processos Históricos Globais* e; Eixo III: *Processos Históricos Continentais*.

Na análise do PPC do curso de Licenciatura em História, individuamos dez disciplinas que propõem diretamente a descolonização do currículo - notadamente mediante as discussões e os estudos das temáticas de raça e gênero. A tabela 3 é composta por esse conjunto de disciplinas, cujas referências analisaremos na sequência.

**Tabela 3. Disciplinas que tratam da temática de raça e/ou gênero, no curso de Licenciatura em História do IH/UNILAB**

Nº	DISCIPLINA	EMENTA
1	Identidade e Poder	Marcadores identitários: <b>raça</b> , classe, <b>etnia</b> , <b>gênero</b> e <b>sexualidade</b> . Globalização e Transnacionalismos. Diáspora. Desigualdade, diferença e conflito. Colonialismo. Emancipação e Direitos.
2	Psicologia da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem	[...] Teoria da Psicologia Genética de Jean Piaget. <b>Psicologia e Diferença; Aspectos Psicossociais do Racismo</b> ; Identidade e diferença; <b>Branquitude e negritude. Aspectos psicossociais da violência de gênero e contra a mulher</b> . A psicologia do desenvolvimento sob diferentes enfoques teóricos, centrados na infância, adolescência e vida adulta.
3	História e o Mundo Colonial	História e <b>hierarquias globais</b> : aspectos teórico-metodológicos. Evolucionismo, teleologia e eurocentrismo, religião e civilização na estruturação das sociedades coloniais e do Estado nas Américas, África e Ásia. Problemas de alteridade, <b>conceitualização de raça e etnia</b> , de periodização e estudos de área.
4	Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III	Possibilidades de trabalho com os conceitos de “ <b>cultura afro-brasileira</b> ” e “ <b>identidade negra</b> ”. A produção do conhecimento histórico e novas estratégias pedagógicas para o ensino das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/08 na escola básica. Impactos, desafios e desdobramentos teóricos e práticos para os docentes na educação básica diante do ensino de história da África e da <b>cultura afro-brasileira e indígena</b> . Atividades de extensão que possibilitem levar à comunidade capacitação para o uso de fontes.
5	O mundo após a Guerra Fria e as questões do tempo presente	A Guerra Fria. A Primavera de Praga e Maio de 1968. A era das ditaduras militares. A queda da União Soviética e as narrativas do capitalismo como triunfante. A Era da Globalização. O Capitalismo Reformado: neoliberalismo, o desmonte do Estado de bem-estar social e o terceiro-mundismo. As Revoluções Culturais e os <b>movimentos sociais pós-1960: classe, gênero, raça</b> e meio ambiente. [...]

6	História do racismo e antirracismo no mundo atlântico	A construção erudita da <b>ideia de raça</b> e seus efeitos sobre o conhecimento e sobre a política. <b>A emergência da raça como referência identitária</b> de atuação coletiva: os “retornados” na África Ocidental, profetismo no Caribe e política de massas nos Estados Unidos. Movimentos literários e artísticos negros. Os congressos pan-africanos. O movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos. <b>A luta contra a dominação branca</b> na África Austral. <b>O tema do racismo e do antirracismo</b> no ensino de História.
7	América Latina Contemporânea	A independência em Cuba. Revoluções e ditaduras no México. Estudo da política latino-americana a partir da crise de 1929, tendo como eixo as propostas revolucionárias e as reações conservadoras, com ênfase nos governos populistas e nas ditaduras militares; estudo do conceito de populismo. Os processos de (re)democratização, o neoliberalismo e a sua crise. O Brasil e os demais países latino-americanos. A Influência norte-americana. O movimento zapatista. <b>Negros, indígenas, mulheres e movimentos sociais</b> na América contemporânea. Aplicação prática deste conteúdo programático nos ensinos fundamental e médio.
8	Dinâmicas das escravidões e pós-abolição no Brasil	A instalação do sistema escravista no Brasil: motivações, justificativas e desenvolvimento histórico. Escravidões africana e indígena – relação e diferenças. Dinâmicas sociais e culturais: <b>etnia/origem, família, e a criação de um mundo híbrido</b> ; Do Tráfico atlântico ao interprovincial. Agências e resistências na ordem escravista; Abolicionismos e a conquista da liberdade. O movimento de Retorno à África – fluxos e refluxos demográficos e culturais. Pós-abolição: <b>raça, gênero, classe e lugar social</b> . Abordagens na educação Básica sobre as escravidões, lutas pela liberdade e contexto Pós-abolição no Brasil.
9	História e historiografia da educação do negro no Brasil	Estudo das diversas abordagens teóricas e metodológicas constituídas em torno do campo da escolarização formal e não formal da <b>população negra no Brasil</b> . Análise de diferentes temáticas confeccionadas em torno dos períodos escravista, abolicionista e pós-abolicionista, com foco nos processos de mediação cultural, resistência, visibilidade e <b>protagonismo das populações africanas e afro-brasileiras</b> . <b>Desconstrução epistêmica, política, social e ética do lugar atribuído à população negra brasileira</b> neste campo de investigação. Os processos educativos formais e não formais sob a ótica da história e historiografia da <b>educação do negro no Brasil</b> e seu ensino na educação básica.
10	Gêneros e Sexualidades na História	A <b>genealogia dos estudos de gênero e sexualidade</b> : trajetórias e debates. <b>Gênero e Sexualidade como categorias de análise histórica</b> . <b>Gêneros e Sexualidades como campo de pesquisa na História</b> : teorias, métodos e abordagens. <b>Discutindo Gêneros e Sexualidades: femininos e masculinos na história</b> . <b>Para além dos binarismos</b> : estudos sobre homo e transexualidades. A Teoria Queer e os Estudos Históricos. Os estudos de <b>gênero e sexualidade no Brasil e em África</b> . Gêneros e Sexualidades na escola de educação básica.

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História do Instituto de Humanidades (UNILAB: PPC - HISTÓRIA, 2017) (grifos nossos).

A fim de analisarmos as disciplinas do curso de Licenciatura em História, nós as separamos em dois grupos, de acordo com a forma como abordam as questões de raça e gênero. No primeiro grupo, incluímos as disciplinas que apontam, de forma direta - tanto na descrição de suas ementas quanto em suas indicações bibliográficas -, o feminismo negro; ou seja, aquelas cujas proposições curriculares estejam assentadas na produção intelectual das mulheres negras e feministas. No segundo grupo, dispusemos as disciplinas as quais não discutem diretamente o feminismo negro, enquanto conteúdos curriculares propriamente ditos; mas que, em contrapartida, de algum modo, trazem em suas ementas e disposições curriculares as questões das desigualdades e opressões sociais de raça e gênero.

O primeiro grupo é composto pelas disciplinas *Gêneros e Sexualidades na História*; *Identidade e Poder* e *História do racismo e antirracismo no mundo atlântico*. Nestas disciplinas, o feminismo negro é diretamente contemplado, principalmente a partir das

contribuições e dos estudos de Gislene Aparecida dos Santos (2004) e de Sueli Carneiro (2011).

Na disciplina *Gêneros e Sexualidades na História*, a temática do feminismo negro encontra-se expressa mediante a leitura da obra *Mulher Negra, Homem Branco: um breve estudo do feminino negro* (2004), da autora Gislene Aparecida dos Santos. Nessa obra, a autora aborda a questão dos preconceitos interseccionais de raça e gênero, discutindo as situações vividas por uma mulher negra brasileira que enfrenta a realidade de uma sociedade racista, sexista e misógina, de modo a possibilitar uma importante leitura/interpretação a respeito da necessidade de rompimento com a perspectiva do patriarcado e com a matriz de gênero de opressão interseccional. Para a discussão de gênero no contexto africano, a disciplina propõe a leitura de Conceição Osório e Tereza Cruz e Silva, *Buscando Sentidos: gênero e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário*. Maputo: LSA, 2008, e de Euridice Furtado Monteiro, *Mulheres, democracia e Desafios Pós-Coloniais: uma análise da participação política das mulheres em Cabo Verde*. Cabo Verde: UNI-CV, 2009. Ambas as obras abrem possibilidades de análises acerca das desigualdades de gênero e do cenário do feminismo no contexto africano, de modo que se constituem aporte para que o currículo problematize a discussão acerca das semelhanças e entrecruzamentos das lutas das mulheres negras brasileiras e africanas, haja vista que as obras abordam os desafios e enfrentamentos destas mulheres, levando em conta que nos dois espaços geográficos persistem opressões e desigualdades de gênero.

A disciplina *Identidade e Poder* é a mesma ofertada no rol de disciplinas do BHU e do Bacharelado em Antropologia. Conforme já circunstanciado, ela apresenta - especificamente na perspectiva do feminismo contra hegemônico - duas indispensáveis intelectuais feministas, por meio de suas respectivas produções: (1) Sueli Carneiro (*Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*. São Paulo, Selo Negro Edições, Coleção Consciência Negra em Debate, 2011) e (2) Rita Segato (*Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial*. e-cadernos ces [Online], 18 | 2012, disponibilizado online no dia 01 de dezembro 2012, consultado em 16 de julho de 2015).

Em *História do racismo e antirracismo no mundo atlântico*, o feminismo negro aparece nas discussões com Sueli Carneiro (*Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011) e, ainda que indiretamente, também por meio das discussões do racismo, mediadas pelas seguintes indicações bibliográficas: Lilia Moritz Schwarcz (*Racismo*

no Brasil. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2010); Seymour Drescher (Abolição: uma história da escravidão e do antiescravismo. São Paulo: editora da UNESP, 2011); Wlamyra Ribeiro de Albuquerque e Walter Fraga Filho (Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006), dentre outras.

Ressaltamos sempre que a importância de se trazer para o currículo a produção intelectual e científica das mulheres negras faz parte de uma política de valorização intelectual e de formação desse grupo de mulheres, no sentido de se reconhecer e de se agenciar os saberes por elas produzidos, em prol das profundas e necessárias transformações sociais em curso, no Brasil e nos países da integração.

Para Nilma Lino Gomes (2017, p. 69), os saberes produzidos pelos negros (e negras) no Brasil - principalmente os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos - acompanham as suas trajetórias desde os tempos ancestrais. No entanto, esses saberes só passaram a ter visibilidade, em nível institucional e educacional, a partir dos anos 2000 - após inúmeras demandas dos movimentos sociais de mulheres negras e das lutas, em geral, do Movimento Negro.

No segundo grupo de disciplinas, elencamos as propostas curriculares - do curso de Licenciatura em História - as quais discutem raça e gênero, posto que sem abordagens ou referências diretas ao feminismo negro e/ou contra hegemônico. Compreendemos, entretanto, que essas discussões atingem necessariamente de forma transversal a formação das consciências e das atitudes político-educacionais antirracistas. Dessa forma, as consideramos igualmente relevantes para o estudo que ora realizamos.

Dito isso, nesse segundo grupo, elencamos sete disciplinas: *Psicologia da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem*; *História e o Mundo Colonial*; *Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III*; *O mundo após a Guerra Fria e as questões do tempo presente*; *América Latina Contemporânea*; *Dinâmicas das escravidões e pós-abolição no Brasil* e; *História e historiografia da educação do negro no Brasil*.

Na disciplina *Psicologia da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem*, encontra-se na ementa a proposta de discussão dos aspectos psicossociais do racismo, como também a abordagem dos aspectos psicossociais das violências de gênero e específicas contra a mulher negra. A bibliografia indicada à propiciação desse escopo consiste basicamente na produção das autoras Maria Aparecida Silva Bento e Iray Carone (Psicologia Social do

Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002).

A disciplina *História e o Mundo Colonial* apresenta a discussão de raça e etnia em correlação à crítica do evolucionismo, do eurocentrismo e do colonialismo. As principais indicações bibliográficas são: Frantz Fanon (*Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008); Partha Chatterjee (*Colonialismo, modernidade e política*. Salvador: Edufba, 2004); Stuart Hall (*Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011) e; Homi K. Bhabha (*O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010). Desse bojo, as intersecções críticas entre raça e gênero exurgem a partir do que, por exemplo, Silva (2015, p. 102) considera a respeito de que “o racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais”, o que evidencia e/ou traz como consequência a percepção de que o currículo deve estabelecer a correlação das causas institucionais, históricas e discursiva do racismo.

A disciplina *Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III* aborda os conceitos de cultura afro-brasileira e de identidade negra a partir das perspectivas de implementação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como de seus incisos dispositivos nos currículos de todos os níveis e modalidades educacionais do país, notadamente da Educação Básica. A disciplina assume, portanto, a proposição de pensar e de agenciar estratégias pedagógicas, didático-educacionais, no sentido de materialização das políticas de promoção da igualdade étnico-racial no ensino de História; avaliando, conseqüentemente, os impactos, os desafios e os desdobramentos advindos dessas políticas. O suporte teórico da proposta consiste nas seguintes principais referências: (1) Anderson Oliva (*A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, a. 25, n. 3, p. 421-461) e; (2) Amílcar Araújo Pereira e Ana Maria Monteiro (Orgs.) (*Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013).

Na disciplina *O mundo após a Guerra Fria e as questões do tempo presente* consta um tópico que trata singularmente das Revoluções Culturais e dos Movimentos Sociais pós-1960: com destaque para as categorizações de *classe*, *gênero*, *raça* e meio ambiente. Após a enorme agitação política e social da década de 1960, à medida que - com a fragmentação paulatina da ex-URSS e o enfraquecimento de suas áreas internacionais de influência - o contexto

macroestrutural hegemônico da Guerra Fria se despolariza, vai se abrindo igualmente margem para análises e representações mais voltadas aos processos microssociais: então de movimentos e agendas políticas locais, até a possibilidade de novas convergências planetárias.

Na reconfiguração desse cenário, o debate em torno do ativismo político de diversos movimentos sociais assumiu, então em praticamente todo o mundo, um grande vulto. Especificamente na onda do que suscitaram esses diversos movimentos - estudantis, dos *beatniks*, dos panteras negras, do pan-africanismo e dos processos de luta pela descolonização e independência dos países africanos e asiáticos, para além das perspectivas de consolidação da democracia e da cultura dos Direitos Humanos e Sociais -, torna-se possível compreender o desenrolar de várias novas discussões e intersecções: basicamente a propósito da construção histórica e da consolidação social de direitos, garantias e liberdades.

Busca-se, na prática, no curso dessas movimentações do século XX, o clima e a conscientização para a conquista democrática de diversas liberdades individuais e coletivas: principalmente quanto ao reconhecimento histórico das lutas e resistências da classe trabalhadora e também às suas representações identitárias e postulações políticas por igualdade racial e de gênero. A principal referência bibliográfica para essa componente curricular é a de Stuart Hall (*A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a. Ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2005).

Por último, a fim de melhor elucidar a relevância dessa disciplina para a conscientização a respeito das dissensões críticas de raça e gênero, recorreremos novamente a Nilma Lino Gomes (2017, pp. 70-71), que destaca a decisão por *reconhecer-se negro/negra* como um ato ou um posicionamento político, o qual foi arduamente construído ao longo das intercorrências do século XX, precisamente através da expansão das lutas sociais e das conquistas advindas de políticas antirracistas e antissexistas.

Em relação à disciplina *América Latina Contemporânea*, a ementa propõe um tópico acerca do papel e/ou da participação das mulheres nos atuais movimentos sociais e políticos latino-americanos. A bibliografia indicada consiste em: (1) Pablo González Casanova (*Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002) e; (2) Eduardo H. Galeano e Galeno de Freitas (*As veias abertas da América Latina*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998). Conforme reconhecido pelos autores referenciados, a participação das mulheres nos movimentos sociais, com pautas pela emancipação política

das/os trabalhadoras/es e por igualdade étnico-racial, corrobora para a construção histórica de eventos decisivos à formulação do atual contexto social e político latino-americano.

Dentre as discussões programáticas da disciplina *Dinâmicas das escravidões e pós-abolição no Brasil* consta o tópico relativo ao ensino - na Educação Básica - sobre *a escravização e o tráfico humano transatlântico*. Entendemos que a contemplação desse tema, que se correlaciona com a aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, é resultado de uma importante conquista do Movimento Negro, notadamente enquanto política de ensino antirracista. É dessa forma porque o reducionismo das concepções do ensino de História, em torno da figura do/a negro/a como escravizado/a, cristaliza - ainda de maneira atávica e perversa - a associação quase que genética entre escravização, negritude, África e diáspora negra.

A bibliografia correlacionada ao estudo é composta por: (1) Kwame Anthony Appiah (Na Casa de Meu Pai. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997); (2) José C. Curto (Resistência à escravidão na África: o caso dos escravos fugidos recapturados em Angola, 1846-1876. Afro-Ásia. Salvador: UFBA, nº 33, p. 67-86, 2005) e; (3) Djibril Tamsir Niane (História geral da África. Vol. IV: África do século XII ao XVI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010). Tais referências ajudam na construção da percepção de que sempre foram os/as negros/as os/as sujeitos/as que propriamente resistiram e lutaram contra as violências racistas e coloniais, sendo eles/elas os/as únicos/as e verdadeiros/as protagonistas de suas lutas no combate ao racismo, e às injustiças e desigualdades sociais dele historicamente decorrentes. Desse modo, abjura-se a desfaçatez, sem qualquer fundamento histórico, de que haja havido - em qualquer época - concessões, favores, benefícios, licenças ou outorgas graciosas do patriarcado, do poder ou da *humanidade* dos brancos em prol da libertação dos/as ex-escravizados/as e/ou ainda da aguerrida luta pela conquista de seus direitos.

A disciplina *História e Historiografia da Educação do Negro no Brasil* trata, por sua vez, dos processos de educação da população negra brasileira, bem como da desconstrução epistêmica, ética e política das posições de subalternidade e inferiorização dos/as negros/as na sociedade brasileira. Compreende-se, para a concreção didático-curricular desse fim, a seguinte bibliografia principal: (1) Marcus Vinícius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.) (A história da educação dos negros no Brasil. Niterói, EdUFF, 2016); (2) Jeruse Romão (Org.). (História da educação do negro e outras histórias. Brasília:

MEC/SECADI, 2005) e; (3) Otaíza de Oliveira Romanelli (História da educação no Brasil: (1930/1973). 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014).

Do que se verifica da fortuna dessas componentes, no contexto da cooperação *sul-sul* e das lutas antirracistas e antissexistas (em nossas sociedades ex-colonizadas), a proposta do curso de Licenciatura em História do IH/UNILAB apresenta duas vertentes ou tendências curriculares, as quais - mais especificamente no que interessa à comprovação de nossa pesquisa - consideramos muito relevantes para a formação das mulheres negras: (1) a promoção das agendas e, principalmente, das concepções teóricas e políticas do feminismo negro - como conteúdos curriculares propriamente ditos, e como inovadoras assinaturas didáticas e propostas pedagógicas para a descolonização do Ensino de História e; (2) as discussões e as abordagens interseccionais acerca das problemáticas de raça e gênero - como proposições metodológicas, elas mesmas, às mais atuais pesquisas e produções historiográficas.

### **3.2.4. Licenciatura em Pedagogia**

O curso de Licenciatura em Pedagogia do IH/UNILAB também assume posição no segundo ciclo da formação em Humanidades. Conforme consta em seu PPC (2016), o objetivo geral do curso é a formação para o exercício da docência, consideradas - para tanto - as epistemologias africanas e afro-diaspóricas. A isso equivale dizer que o curso se assenta em diretrizes curriculares e em perspectivas epistemológicas nomeadamente de cunho antirracista e anticolonial. Dessa forma, entre outros aspectos, o PPC do curso busca a:

[...] aproximação epistêmica com o continente africano e as suas diásporas, tendo como ponto de partida a aplicação da Lei nº 10.639/2003, que mobiliza orientações e chaves interpretativas eficazes para apontar a centralidade da discussão das relações étnico-raciais e igualmente do rompimento da afonia em torno da história, dos aportes teóricos, científicos e culturais da África e da Diáspora (UNILAB: PPC - PEDAGOGIA, 2016, pp. 56-7).

Do que disso se segue, a formação do curso põe em evidência a promoção da educação para a igualdade das relações étnico-raciais; no sentido de capacitar profissionais - para a atuação docente na Educação Básica - de forma comprometida com a valorização da história, da cultura e da ancestralidade africana e afro-brasileira. Dito de outro modo, a formação em Pedagogia do IH/UNILAB prima pela efetivação de políticas antirracistas, tanto nos currículos escolares, nas concepções e planejamentos didático-pedagógicos, quanto na habilitação para a atuação docente.

No curso de Licenciatura em Pedagogia, não individualizamos, todavia, ementas de disciplinas as quais abordem especificamente a questão do feminismo negro. A perspectiva do curso, conforme afirmamos anteriormente, é a da formação de profissionais críticos/as às concepções sociais e educacionais do eurocentrismo e do brancocentrismo, aptos/as a atuar, portanto, na Educação Básica a partir das diretrizes de referenciais teórico-metodológicos afrocentrados, e levando em conta prioritariamente a verificação e a aplicação da Lei nº 10.639/2003.

Ainda assim, diversos são os aspectos e as abordagens das disciplinas do curso atravessados e informados pelas temáticas de raça estreitamente interseccionadas às discussões de gênero, de modo que é possível se vislumbrar a propriocepção dessa formação também para o empoderamento identitário e político das mulheres negras, brasileiras e internacionais. A tabela 4, a seguir, nos ajuda a distinguir a quais disciplinas corresponderiam esse escopo.

**Tabela 4. Disciplinas que tratam da temática de raça e/ou gênero, no curso de Licenciatura em Pedagogia do IH/UNILAB**

Nº	DISCIPLINA	EMENTA
1	Antropologia e sociologia da educação nos países da integração.	[...] Fundamentos antropológicos: Alteridade, <b>etnicidade, raça</b> , sincretismo, hibridismos, <b>africanidades e diferenças sociais no campo das relações raciais</b> . Estudos etnográficos de base africana. Laboratório de práticas em sociologia e antropologia da educação na perspectiva descolonizadora do saber.
2	Organização da educação básica nos países da integração.	Abordagem dos novos paradigmas da educação básica a partir dos sistemas de ensino dos países da integração na UNILAB. Os contextos, <b>as relações étnico-raciais e de gênero</b> na análise organizacional da educação básica nos países da integração.
3	Pesquisa e prática da atuação do pedagogo em ambientes não escolares nos países da integração.	Mapeamento das experiências educativas não escolares: infante-juvenis; <b>movimento negro, movimento de mulheres</b> , rurais, religiosos, meio ambiente, dentre outros. A pedagogia nas ONGs, movimentos sociais organizados e terceiro setor; o papel da(o) Pedagoga(o) em espaços não escolares.
4	Educação e literatura negra: Potencialidades Pedagógicas em narrativas, mitos, fábulas e contos africanos e afro-brasileiros.	Análise e debate sobre a <b>literatura negra, afro-brasileira e africana</b> , na perspectiva de diálogo, valorização e disseminação das narrativas, mitos, fábulas, contos e demais expressões da literatura negra, afro-brasileira e africana nas práticas educativas em sala de aula. Potencialidades Pedagógicas das diversas expressões da <b>literatura negra, africana e afro-brasileira</b> , para as práticas educacionais.
5	Psicologia da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem	Principais correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento (Henri Wallon, Jean Piaget e Vygotsky). Os estudos acerca do desenvolvimento das crianças africanas nas tarefas piagetianas - Teoria da Psicologia Genética de Jean Piaget. Psicologia e Diferença; <b>Aspectos Psicossociais do Racismo</b> ; Identidade e diferença; <b>branquitude e negritude. Aspectos</b>

	I.	<b>psicossociais da violência de gênero e contra a mulher.</b> A psicologia do desenvolvimento sob diferentes enfoques teóricos, centrados na infância, adolescência e vida adulta.
6	Psicologia africana da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem II.	Contextualização dos Estudos Africanos no Mundo. Situando a Psicologia Negra Americana: As escolas euro-americana, reformista e africana/radical. Marcos históricos da Psicologia na perspectiva das <b>relações étnico-raciais</b> . Fundamentos de uma psicologia social africana: padrões africanos de normalidade, conceitos de pessoa, de tempo, de personalidade e comunidade e seus desdobramentos para a psicologia. Importância da moralidade para a psicologia africana. Necessidade da dimensão espiritual. Visão holística da Psicologia Africana. Regulamentação da Psicologia Social no Brasil na <b>dimensão étnico-racial</b> .
7	Educação, gênero e sexualidade nos países da integração.	Análise crítica dos estudos clássicos na Antropologia sobre o <b>lugar das relações de gênero em sociedades tribais e complexas na África</b> . Estudo com foco nos países da integração: das relações entre educação, práxis pedagógica, <b>gênero e sexualidades humanas</b> . <b>Elucidando as questões de gênero e sexualidades em práticas da educação formal, informal e não formal</b> , principalmente naquelas relativas ao sexismo e à homofobia, transitando com propriedade nas atividades educativas, educando crianças, jovens, adultos e velhos sob o viés do <b>preconceito e da produção da desigualdade</b> .

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Humanidades. (UNILAB : PPC - PEDAGOGIA, 2016) (grifos nossos).

Seguindo a metodologia apresentada até então, passamos agora à análise das evidências de propostas curriculares com objetivos antirracistas e de formação para o empoderamento das mulheres negras.

A disciplina *Antropologia e Sociologia da Educação nos países da integração* aborda a descolonização dos saberes antropológicos e sociológicos para o desempenho da prática educacional e do trabalho escolar. A bibliografia que converge para esta finalidade compõe-se das seguintes indicações: (1) Geranilde Silva, Ivan Lima e Rebeca Meijer (Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar. Fortaleza: UNILAB, 2015); (2) Narcimária Correia do Patrocínio Luz (Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas. Curitiba: Editora CRV, 2013); (3) Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) (Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009) e; (4) Kabengele Munanga (Antropologia africana. Mito ou realidade? Revista de Antropologia (USP. Impresso), v. 26, n.26, p. 151-156, 1983 e A antropologia e a colonização em África. Estudos AfroAsiáticos. Rio de Janeiro, n.1, pp. 44-8, 1978).

Em *Organização da Educação Básica nos países da integração*, a proposta curricular gira em torno das diretrizes educacionais com foco nas relações étnico-raciais e de gênero para a estruturação organizacional da Educação Básica. O aporte teórico principal é conferido por: (1) M. Â. Aguiar (Formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira). In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000); (2) Lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003 e; (3) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

A disciplina *Pesquisa e Prática da Atuação do Pedagogo em ambientes não escolares nos países da integração* propõe, entre os seus temas de estudo, o *Movimento Negro* e o *Movimento de Mulheres*. Como bibliografia principal, são dispostos os seguintes títulos: (1) Marco Aurélio Nogueira (Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004) e; (2) Eliane Cavalleiro (Valores Civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília. MEC, 2006).

A disciplina *Educação e Literatura Negra: Potencialidades Pedagógicas em narrativas, mitos, fábulas e contos africanos e afro-brasileiros* trabalha com as potencialidades pedagógicas da literatura negra, africana e afro-brasileira, para a formação e o conhecimento dessas culturas. A bibliografia empregada na disciplina elenca as seguintes produções: (1) Benedita Gouveia Damasceno (Poesia negra no modernismo brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 1988); (2) Décio Gioielli e Heloisa Pires Lima (Org.) (A beira do rio Zambeze: canções do povo xona inspiram crianças brasileiras. São Paulo: Salamandra, 2007. 44 p. ISBN 9788516055769 (broch.) ) e; (3) Evaldo Ribeiro Oliveira (Narrativas de Thereza Santos – Contribuições para a educação das relações étnico-raciais. 2009. 145 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2474/2375.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>. Acessado em 22 de jul. 2016).

As disciplinas *Psicologia da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I e Psicologia Africana da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem II*, para além das clássicas correntes teóricas da Psicologia, desenvolvem temas relacionados aos aspectos psicossociais do racismo e da Psicologia Social Africana, com foco nos marcos históricos da Psicologia na perspectiva das relações étnico-raciais. As bibliografias trabalhadas nas disciplinas com vistas a esse objetivo são, respectivamente: (1) M. A. Bento e I. Carone (Psicologia Social do Racismo - Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002); (2) Kabengele Munanga (Org.) (Superando o racismo na escola. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acessado em 22 de jul. 2016); (3) Frantz Fanon (Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008) e; (4) Elias R. Sande (Reexaminando a Psicologia: uma psicologia crítica e visão africana. Disponível em: <http://eliassantaylor85.blogspot.com.br/2011/11/reexaminando-psicologia-umapespectiva.html>. Acessado em 22 de jul. 2016).

A disciplina *Educação, Gênero e Sexualidade nos países da integração* aborda questões relativas a gênero, sexismo e homofobia, bem como as suas implicações nas relações escolares. Tais discussões são balizadas (1) pela filósofa Judith Butler (*Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade*. 5ª. Ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013) e (2) por Guacira Lopes Louro (*O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000).

Conforme afirmamos anteriormente, o curso não aborda diretamente o feminismo negro, entretanto, ao adotar um currículo com foco na descolonização do pensamento, através das epistemologias do sul, promove necessariamente a contribuição para o fortalecimento do pensamento feminista negro.

Desataca-se ainda no curso de Pedagogia<sup>31</sup> a concepção epistêmica da Pretagogia para formação de professores/as, através da crítica ao eurocentrismo e brancocentrismo e de referenciais teórico-metodológicos afrocentrados, com foco na implementação da Lei 10.639/03 e nas demandas daí decorrentes. Para Silva (2013) a “Pretagogia está amparada nos valores da cosmovisão africana, que são: a) ancestralidade; b) tradição oral; c) o corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes; d) religiosidade; e) noção de território enquanto espaço-tempo (SILVA, 2013, pp. 34,35)”. Deprendemos assim que, com os valores da cosmovisão africana, a Pretagogia também oferece contributos para o reforço positivo da formação feminista negra.

### **3.2.5. Licenciatura em Sociologia**

A Licenciatura em Sociologia do IH/UNILAB, curso de segundo ciclo, tem como foco a formação docente para atuar no Brasil e nos países parceiros, conforme o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas antirracistas. Tendo em vista que os/as discentes já possuem formação no primeiro ciclo - Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades -, a proposta curricular também contempla a formação de profissionais que possam atuar em entidades e organizações populares, movimentos sociais, organizações não governamentais etc.

Desse modo, o currículo adotado pelo curso busca estabelecer “diálogo interdisciplinar com a antropologia, a história, a filosofia, a ciência política e a economia e, pelo diálogo

---

<sup>31</sup> De acordo com PETIT (2015, p. 25), Pretagogia é um conceito teórico-prático, concebido através dos estudos realizados pelo Núcleo de Africanidades Cearense (NACE), coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Sandra Haydêe Petit (2015), com a notável colaboração das Professoras Dr<sup>a</sup>. Geranilde Costa e Silva (2013) e Dr<sup>a</sup>. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer (2015).

inter/multicultural, por meio de componentes específicas, com a cultura afro-brasileira e os continentes africano, latino-americano e asiático” (UNILAB: PPC - SOCIOLOGIA, 2016, p. 18).

Na construção do presente *corpus*, localizamos na matriz curricular do curso de Licenciatura em Sociologia um grupo de disciplinas que discutem gênero, etnia, discriminação racial, feminismo, dentre outros aspectos e conteúdos os quais objetivam o denominador comum da descolonização do currículo e da crítica do pensamento social. A tabela 5, abaixo, elenca esse grupo de disciplinas.

**Tabela 5. Disciplinas que tratam da temática de raça e/ou gênero, no curso de Licenciatura em Sociologia do IH/UNILAB**

Nº	DISCIPLINA	EMENTA
1	Sociologia das Relações Étnico-Raciais.	Abordar os temas das <b>relações etnicorraciais, raça, etnia, racismo, preconceito racial, discriminação racial, miscigenação, igualdade racial, cotas e ações afirmativas, sociologia do negro, negritude, branquitude</b> , levando em conta os contextos históricos de emergência e transformação do pensamento social brasileiro, das ciências sociais e da sociedade brasileira.
2	Estudos de gênero.	<b>Estudos feministas e de gênero(s) numa perspectiva comparada Norte-Sul e Sul-Sul. Movimentos feministas e LGBT. Questões atuais em políticas de gênero no Ocidente, na África e na América do Sul.</b>
3	Educação, gênero e etnia.	Educação, <b>relações de gênero e diversidade étnica</b> . Preconceito na educação básica. <b>A educação de meninos e meninas</b> . Educação e cultura. <b>Gênero e etnia na formação e no trabalho docente. Gênero e etnia nas políticas educacionais</b> . Políticas afirmativas, reparadoras e de reconhecimento e valorização da <b>diversidade étnica</b> .
4	Política, Educação e Interculturalidade.	Estudos culturais. Identidade cultural. Multiculturalismo hegemônico e o multiculturalismo emancipatório. Interculturalidade. <b>Miscigenação e mestiçagem</b> . Integração e cooperação. <b>Racismo e movimentos antirracistas. Gênero e movimento feminista</b> . Diversidade sexual e movimento LGBT. <b>Políticas públicas da diversidade</b> .
5	Sociologia do Negro Brasileiro.	Crítica dos <b>intelectuais negros</b> contra a sociedade e a ciência hegemônicas. <b>Movimento negro e feminismo negro</b> . Cultura negra. Temas específicos da <b>população negra no Brasil</b> .

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Sociologia do Instituto de Humanidades (UNILAB: PPC - SOCIOLOGIA, 2016) (grifos nossos).

A disciplina *Sociologia das Relações Étnico-Raciais* inclui em suas discussões temas referentes às relações étnico-raciais, raça, etnia, racismo, preconceito racial, discriminação racial, miscigenação, igualdade racial, cotas e ações afirmativas, sociologia do negro, negritude e branquitude. A bibliografia direcionada a estas questões consiste nas indicações de: (1) Maria Aparecida Silva Bento (Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo - Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58); (2) Sérgio Costa (A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil Contemporâneo. *Tempo Social*. Ver. Sociol. USP, 13 (1), p. 143-158, maio de 2001); (3) Florestan Fernandes

(Org.) (A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”. Vol 1, São Paulo: Dominus Editora, 1965); (4) Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (Classes, raças e democracias. São Paulo: Editora 34, 2002. 231 p. ISBN 857326232x.) e; (5) Kabengele Munanga (Negritude: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 93 p).

Na disciplina *Estudos de Gênero*, os estudos feministas e de gênero são o foco central, numa perspectiva comparada Norte-Sul e Sul-Sul. As políticas de gênero no Ocidente, na África e na América do Sul também são abordadas na disciplina, que conta com os seguintes referenciais teóricos: (1) Ifi Amadiume (Sexuality, African Religio-Cultural Traditions and Modernity: Expanding the Lens. Disponível em: <http://www.arsrc.org/downloads/features/amadiume.pdf>. Acessado em 22 de jul. 2016); (2) Sueli Carneiro (Enegrecer o feminino: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Jornal Feminista*, 03 set. 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecafeminista.org.br/>. Acessado em 22 de jul. 2016); (3) Aurora da Fonseca Ferreira (A contribuição da mulher na formação do saber e do conhecimento. In: MATA, Inocência; (4) PADILHA, Laura Cavalcante. A mulher em África: Vozes de uma margem sempre presente. Lisboa: Colibri, 2007, p. 52-67); (5) Elisa Larkin Nascimento (O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003) e; (6) Joan Wallach Scott (Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. *Debate Feminista*, Mexico - D.F. : v.5, mar. 1992, p.85-104).

Na disciplina *Educação, Gênero e Etnia* são tratados temas relativos às intersecções de gênero e diversidade étnica nas políticas educacionais. A abordagem parte dos pressupostos teóricos de: (1) Ifi Amadiume (Sexuality, African Religio-Cultural Traditions and Modernity: Expanding the Lens. Disponível em: <http://www.arsrc.org/downloads/features/amadiume.pdf>. Acessado em 22 de jul. 2016); (2) Nilma Lino Gomes (Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu* (6-7) 1996: pp.67-82.); (3) Maria Otília Bocchini (Relações de gênero nos livros didáticos. *Folha Feminista*. SOF, n. 27, setembro, 2001); (4) Joan Wallach Scott (Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. *Debate Feminista*, Mexico - D.F. : v.5, mar. 1992, p.85-104) e; (5) Oyeronke Oyewumi (African Gender Studies: a reader. New York : Plgrave Macmillan, 2005).

A disciplina *Política, Educação e Interculturalidade*, por sua vez, apresenta um tópico de discussão de gênero e movimento feminista. A bibliografia básica, entretanto, não

apresenta indicação das teóricas feministas. As indicações são: (1) João Maria André (Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião. Coimbra: Pilimage, 2012, p. 15-104); (2) Jacques D'adesky (Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001); (3) Stuart Hall (Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003); (4) Kabengele Munanga (Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999); (5) Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes (Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-66); dentre outros.

Em *Sociologia do Negro Brasileiro*, encontramos pautadas as discussões acerca das trajetórias sociais do *Movimento Negro* e do *feminismo negro*. A bibliografia empregada é: (1) Maria Aparecida Silva Bento (Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; CUNHA JUNIOR, Henrique. Metodologia afrodescendente de pesquisa. São Paulo: Ethnos Brasil, p.69-80, 2008); (2) Clovis Moura (Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1988); (3) Abdias Nascimento (O Brasil na mira do pan-africanismo. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002) e; (4) Lélia Gonzalez (Entrevista – Lélia Gonzalez. Jornal do MNU, 19, jul./ago.1991, p. 8-9; Por un feminismo afrolatinoamericano. Santiago, Revista Isis International. Vol. IX, junio, 1988a, Chile, MUDAR/DAWN, p. 133-141; Mulher Negra. Afrodiáspora, Rio de Janeiro: IPEAFRO, v.3, n.6/7, 1985, p. 94- 104, abr./dez; Racismo e sexismo na cultura brasileira. São Paulo, ANPOCS, Ciências Sociais Hoje, 2. ANPOCS, 1983a, p. 223-244).

Assim, em síntese, no presente capítulo buscamos as evidências de que os currículos dos cursos do Instituto de Humanidades da UNILAB utilizam-se das teorias do feminismo negro e das produções intelectuais das mulheres negras como aporte teórico - direto ou transversal - para a formação das discentes negras dos cursos de graduação. No que segue, apresentaremos as considerações finais acerca dos dados que encontramos nessa investigação, bem como as conclusões a respeito de nossa pesquisa.

## CONCLUSÃO

O movimento feminista negro e contra hegemônico, em suas diversas expressões e manifestações ao longo da história, representa a luta das mulheres negras em conferir visibilidade às suas resistências e às suas pautas de reivindicações e conquistas sociais.

Invariavelmente silenciadas pelas instituições, pela historiografia oficial, pelas relações de produção, pela conformação estrutural dos poderes, os quais sistematicamente homologam as desigualdades e as injustiças sociais contra elas, o movimento das mulheres negras denuncia, em suas bases, a perpetuação das inúmeras formas de discriminação, de preconceito racial, de exploração de gênero, de expedientes de violência e de opressão contra si e os seus corpos: como herança perversa do processo de escravização dos/as africanos/as e da disposição hierárquica dos papéis e funções do patriarcado em nossas sociedades.

Por meio de nossa pesquisa, compreendemos que as múltiplas opressões às quais historicamente são expostas as mulheres negras originam-se e interseccionam-se estruturalmente a partir de dispositivos e expedientes complexos de racismo, machismo e preconceitos de classe, compondo categorias as quais se entrelaçam e se atualizam, de maneira muito dinâmica, como injustiças e desigualdades entranhadas à própria ordem de produção social das relações capitalistas - as quais não podem presentemente ser pensadas tampouco enfrentadas de maneira estanque.

O feminismo negro e contra hegemônico entende, pois, a interseccionalidade como a ferramenta teórica e a estratégia intelectual mais adequada para discutir, compreender e atuar contra todas as injunções do patriarcado branco: as quais se sobrepõem, em simultâneo, nas explorações e nas violências ordinariamente infligidas contra as mulheres negras, as suas presenças e os seus corpos em nossas sociedades. A partir do amálgama desses aspectos, os quais invariavelmente compõem as experiências de exclusão dessas mulheres, as opressões de gênero, raça e classe produzem efeitos de recorrente violência e desigualdade, em relações e dinâmicas de produção as quais seguem reduzindo, em diversos níveis e situações, os corpos e as subjetividades (dessas mulheres negras) à invisibilidade e à desumanidade.

Diante dessa constatação, a hipótese inicial - que nos moveu ao desenvolvimento desta pesquisa - é a de que os propósitos de uma educação antirracista e antissexista devem ser inequivocamente alçados à condição de premissa fundamental do compromisso institucional da UNILAB: para a promoção de projetos, políticas e iniciativas educacionais

verdadeiramente comprometidos com a produção de novos saberes e epistemologias - com vistas à liberdade, à igualdade e à justiça social.

Em busca da verificação ou do diagnóstico a respeito do cometimento político-pedagógico desse compromisso - com a produção de saberes afro-perspectivados, contra hegemônicos, de afirmação da igualdade de gênero e de reconhecimento e valorização dos movimentos sociais de origem popular, camponesa e periférica -, os resultados alcançados nesta investigação apontam (positivamente) para a confirmação de nossa hipótese: tendo em vista que o mapeamento das propostas e disposições curriculares demonstra a incidência de consistentes aspectos de diretrizes e conteúdos didáticos os quais, de fato, indicam a discussão e a formação em torno da produção intelectual e científica de mulheres feministas negras.

Entretanto, sempre na perspectiva do combate aos preconceitos, desigualdades e violências de raça e gênero - e conforme o entendimento de igualmente empoderá-las (às mulheres negras), por meio da formação em Humanidades na UNILAB -, convém destacar que tais propostas e diretrizes curriculares necessitam de constantes ênfases, discussões e ampliações: dada a dimensão estrutural das violências as quais recidivam, tanto em nossas sociedades, quanto em nossos espaços acadêmico-institucionais, notadamente contra a presença, os corpos, as habilidades, o pensamento e o conhecimento das mulheres negras.

Em outras palavras, fazem-se necessárias a criação e a renovação de continuadas políticas de planejamento e ação institucional, tanto de ordem educacional quanto prática e administrativa, apresentando-se sob variadas perspectivas: no que diz respeito à promoção das discussões e das formações para a diversidade étnico-racial (políticas e ações afirmativas de igualdade racial) e à construção de ambientes e disposições coletivas em combate às múltiplas desigualdades e violências de gênero.

Tendo em vista esse entendimento, em simultâneo às considerações acima já apresentadas, sintetizamos aqui as nossas constatações acerca dos resultados da análise documental dos PPCs dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades, IH/UNILAB. De acordo com o primeiro objetivo específico a que nos propusemos - identificar as diretrizes políticas adotadas nos PPCs, ou as disposições curriculares gerais de cada curso, com foco nas abordagens interseccionais de gênero e raça -, constatamos que todos os documentos pesquisados contemplam o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a diversidade, os direitos humanos e os aspectos da história, cultura e identidade sociocultural dos países

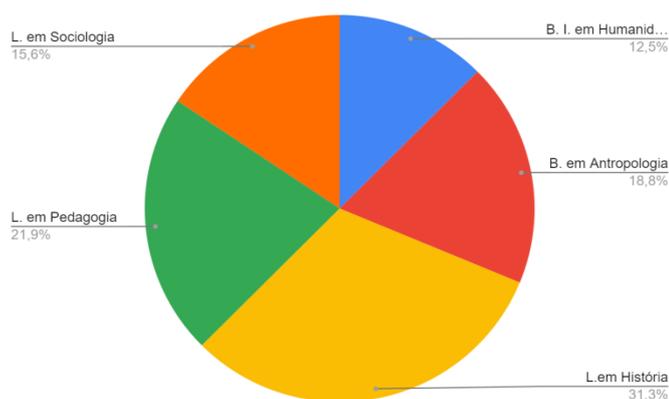
parceiros, seguindo assim a instrução prevista nas Diretrizes Gerais da UNILAB (2010, p. 35).

As disposições e os conteúdos de tais estudos e pesquisas compõem o *Núcleo Obrigatório Comum Curricular da UNILAB*, cujas propostas giram em torno da formação para a diversidade, da educação dos direitos humanos, da descolonização do pensamento e da construção de epistemologias comprometidas com o reconhecimento identitário, histórico e sociocultural africano e afro-brasileiro. Dessa forma, no que concerne a essa perspectiva, as discussões sociais de raça e gênero necessariamente incorporam as produções críticas - notoriamente a partir das contribuições do feminismo negro e contra hegemônico, bem como a respeito do (re)conhecimento histórico das lutas e resistências das mulheres negras.

Seguindo essas mesmas diretrizes, os cursos do Instituto de Humanidades, IH/UNILAB, conforme evidenciamos no tópico 3.1. desta dissertação - *As políticas antirracistas e antissexistas expressas nos PPCs dos cursos de graduação do Instituto de Humanidades/ IH-UNILAB* -, adotam propostas curriculares atentas às necessidades e ao perfil inter e multicultural dos/as seus/suas discentes, buscando igualmente a ruptura com as concepções e abordagens epistemológicas dominantes, de recorrente cunho racista e sexista.

Em relação ao nosso segundo objetivo específico - listar as ementas e disciplinas as quais interseccionalmente discutem gênero e raça, com ênfase na produção das cientistas e intelectuais negras -, procedemos ao passo metodológico da construção de tabelas, nelas dispendo as ocorrências, conforme à análise dos PPCs dos cursos de Humanidades do IH/UNILAB. Quantitativamente, os resultados encontrados perfazem um total de 32 disciplinas, nas seguintes proporções: Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades - 04 disciplinas/12,5% do currículo; Bacharelado em Antropologia - 06 disciplinas/18,8% do currículo; Licenciatura em História - 10 disciplinas/31,3% do currículo; Licenciatura em Pedagogia - 7 disciplinas/21,3% do currículo e; Licenciatura em Sociologia - 5 disciplinas/15,6% do currículo. É o que se depreende do gráfico abaixo:

**Gráfico 1 - Disciplinas que tratam interseccionalmente das temáticas de raça e gênero, nos cursos de graduação do IH/UNILAB - Percentuais por curso**



Fonte: PPCs dos cursos de graduação em Humanidades - IH/UNILAB.

Quanto ao terceiro objetivo específico - analisar a relação das disciplinas e ementas, as quais discutem gênero e raça, em face das ideias, críticas e aportes teórico-políticos do movimento feminista negro e contra hegemônico -, chegamos à conclusão de que as propostas curriculares relativas a essas temáticas estruturam-se de três formas, conforme expomos a seguir:

Primeiramente, no intuito de pensar caminhos e agências de resistência aos dispositivos de dominação patriarcal - para o conseqüente empoderamento das mulheres negras. Nesse sentido, ressaltamos as abordagens do feminismo negro e contra hegemônico através de disciplinas as quais diretamente se propusessem a essa discussão. Dentre todos os documentos analisados, destacamos duas que precisamente assumem essa disposição: i. *Intelectuais Negras nas Ciências Sociais*, do curso de Bacharelado em Antropologia e ii. *Literatura e Feminismos Contra-Hegemônicos*, do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades.

Segundo, destacam-se - do curso de Bacharelado em Antropologia - disciplinas como *Antropologia, literatura e narrativas contra-hegemônicas, Teorias sobre o racismo e discursos antirracistas*, e - do curso de Licenciatura em História - outras, como *Gêneros e Sexualidades na História e Poder e História do racismo e antirracismo no mundo atlântico*. Todas estas apresentam importantes indicações bibliográficas das pensadoras, intelectuais e feministas negras e/ou contra hegemônicas, como por exemplo: Glória Anzaldúa (1987), Lélia Gonzalez (1988), Gislene Aparecida dos Santos (2004), Sueli Carneiro (2011), Rita Segato (2012), Patrícia Hill Collins (2012), bell hooks (2012), María Lugones (2014), dentre outras, conforme buscamos detalhadamente dispor em nossa análise, no capítulo 3 desta dissertação.

Em terceiro lugar, percebemos outro grupo de disciplinas as quais discutem raça e gênero, posto que sem abordagens ou referências diretas ao feminismo negro e/ou contra hegemônico, tampouco às suas produções. Não obstante a isso, as suas discussões não deixam de colaborar, de alguma sorte, com a formação das consciências e das atitudes político-educacionais antirracistas e antissexistas. Dentre esse grupo de disciplinas, destacam-se, do curso de Licenciatura em Pedagogia: *Psicologia da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem*; Do curso de Licenciatura em História: *História e o Mundo Colonial; Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III; O mundo após a Guerra Fria e as questões do tempo presente; América Latina Contemporânea; Dinâmicas das escravidões e pós-abolição no Brasil; e História e historiografia da educação do negro no Brasil*; Do curso de Licenciatura em Sociologia: *Política, Educação e Interculturalidade*; Do curso de Bacharelado em Humanidades: *Oficina de Metodologias de Pesquisa III – Métodos e Técnicas Críticas e Participativas de Pesquisa-Ação*; Do curso de Bacharelado em Antropologia: *Temáticas Antropológicas Contemporâneas*.

Consoante ao exposto, consideramos que a UNILAB, através dos currículos de graduação dos cursos de Humanidades, tem promovido iniciativas e políticas educacionais as quais se constituem em relevante contributo para a formação das mulheres negras, haja vista que os PPCs desses cursos traduzem a necessidade social e o comprometimento com a formação de sujeitos/as em conformidade a princípios e comportamentos antirracistas e antissexistas: por meio de propostas educacionais decoloniais, afrocentradas, bem como pela disposição ao (re)conhecimento da luta e do protagonismo histórico de autoria negra e feminina. Diante disso, esperamos que a UNILAB continue avançando no desenvolvimento dessas políticas e não deixe, assim, de coligar esforços - no sentido de combater as desigualdades de raça e gênero, sob as quais historicamente as mulheres negras seguem sendo subalternizadas.

Destacamos ainda que, na medida em que avançamos no desenvolvimento desta pesquisa, percebemos novas possibilidades de torná-la mais completa: precisamente no que concerne à análise quanto à percepção/apreensão dos referidos conteúdos e propostas de currículo pelas próprias discentes negras da UNILAB: no sentido de avaliarem, elas mesmas, se, de fato, o estudo das epistemologias feministas negras as têm motivado para a produção de novas consciências, saberes, pesquisas e trabalhos acadêmicos. Adentrar no tratamento dessas questões seria, no entanto, audacioso demais; dadas, por ora, as limitações metodológicas e de tempo inerentes à proposição de uma pesquisa de mestrado. Assim, em ocasiões futuras,

pretendemos oportunamente ampliar a nossa pesquisa, abordando os pontos acima assinalados.

Dessa forma, consideramos que esta pesquisa não esgota a temática das contribuições e discussões do feminismo negro na formação das discentes da UNILAB. Ao contrário, constitui-se apenas como a investigação de um aspecto específico: a propósito das diretrizes e conteúdos curriculares dos cursos de graduação em Humanidades, do Instituto de Humanidades, em combate aos preconceitos e às violências de raça e gênero.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Rodrigo Bueno de. A Marcha Contra a Farsa da Abolição na Transição Democrática (1988), 2014. Disponível em:  
[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1393170298\\_ARQUIVO\\_AMarchaContraaFarsadaAbolicaonaTransicaoDemocratica.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1393170298_ARQUIVO_AMarchaContraaFarsadaAbolicaonaTransicaoDemocratica.pdf). Acesso em 31 de maio de 2020.
- AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO TÉCNICA. Cooperação Sul-Sul. 2012. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul> . Acesso em: 01 de novembro de 2020.
- AGUIAR, M. Â. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio: Apresentando Spivak. In. SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o Subalterno Falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. Entre Palavras e Silêncios: Memórias da Educação de Mulheres Negras em Juiz de Fora - 1950/1970. Niterói, 2009, Dissertação de mestrado. Disponível em: Acesso em 23 de abril de 2020.
- AMADIUME, Ifi. Sexuality, African Religio-Cultural Traditions and Modernity: Expanding the Lens. <http://www.arsrc.org/downloads/features/amadiume.pdf>
- AMNB - Articulação de Organizações de Mulheres Negras. Marcha das Mulheres Negras. 2015. E-book Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/09/E-book-Marcha-das-Mulheres-Negras-comprimido-20.09.16.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2019.
- ANDRÉ, João Maria. Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião. Coimbra: Pilimage, 2012, p. 15-104.
- ANZALDÚA, Gloria. Borderlands /La frontera: The New Mestiza. San Francisco: Aunt lute books, 1987.
- \_\_\_\_\_. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.
- APPIAH, Kwame Anthony. Na Casa de Meu Pai. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados, v. 3, n. 2 (1995) Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034> Acesso em: 25 de maio de 2019.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia Social Do Racismo – Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento No Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BERTH, Joice. Empoderamento. Coleção Feminismos Plurais - Coordenação Djamilia Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte, UFMG, 1998.
- BICUDO, Virginia Leone. Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. Marcos Chor Maio (Org.) São Paulo, Editora Sociologia e Política, 2010.
- BOCCHINI, Maria Otília. Relações de gênero nos livros didáticos. Folha Feminista. SOF, n. 27, setembro 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002.

- BRAGA, Walisson. *A Voz da Raça – A voz da população negra excluída pós-abolição*. 2019. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=53622> Acesso em: 10 de junho de 2020.
- BRASIL, República Federativa do. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Acesso em: 18 de maio de 2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) . Acesso em: 11 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/INEP, 2004.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 03 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 11 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Acesso em: 11 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 11 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm) . Acesso em: 11 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm). Acesso em: 11 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) . Acesso em: 11 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.987, de 2 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

- \_\_\_\_\_. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm) . Acesso em: 11 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 11 de junho de 2020.
- \_\_\_\_\_. Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013
- CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=199#anchor> Acesso em: 12, de junho de 2020.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/wasp> Acesso em 11 de junho de 2020.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos Avançados (49), 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf> . Acesso em: 12 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. A Batalha de Durban. São Paulo: Geledés/Instituto da Mulher Negra, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, 2003.
- \_\_\_\_\_. Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo, Selo Negro Edições, Coleção Consciência Negra em Debate, 2011.
- CASANOVA, Pablo González. Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane. Valores Civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais. Brasília. MEC, 2006
- CESE - Coordenadoria Ecumênica de Serviços. Encontro Nacional de Mulheres Negras Registra Momento Histórico Após 30 Anos. Disponível em: <https://www.cese.org.br/encontro-nacional-de-mulheres-negras-registra-momento-historico-apos-30-anos/>. Acesso em: 31 de maio de 2019.
- CHANTTLER, K.; BURNS, D. Metodologias feministas. IN: BRIDGET, S.; LEWIN, C. Teoria e Métodos de Pesquisa Social. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 111-121. DUSSEL, Enrique D. Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHATTERJEE, Partha. Colonialismo, modernidade e política. Salvador: Edufba, 2004.
- COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro. Tradução Jamille Pinheiro Dias. - 1ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.
- COLLINS, Patrícia Hill. Rasgos Distintivos del pensamiento feminista in: JABARDO, Mercedes. (org). Feminismos Negros: una 76li76logia. Madrid: Proyecto Editorial Traficantes de Sueños, 99-134, 2012.
- CONCEIÇÃO, Joalice Santos. Duas metades, uma existência: produção de masculinidades e feminilidades na Irmandade da Boa Morte e no Culto de Babá Egun. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,

2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/3314> . Acesso em: 30 de novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Irmandade da Boa Morte e Culto de Babá Egum: Masculinidades, Feminilidades e Performances Negras. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 296p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 11 de abril de 2019.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil Contemporâneo. Tempo Social. Ver. Sociol. USP, 13 (1), p. 143-158, maio 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Metodologia afrodescendente de pesquisa. São Paulo: Ethnos Brasil, p.69-80, 2008.

\_\_\_\_\_. Africanidade, Afro-descendência e Educação. Fortaleza: Educação em Debate. Ano 23, Vol. 2, número 42, 2001. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Nós afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In ROMÃO, Jeruse (Org). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: SECADI/MEC, 2005. pp. 249-273.

CURTO, José C. Resistência à escravidão na África: o caso dos escravos fugidos recapturados em Angola, 1846-1876. Afro-Ásia. Salvador: UFBA, nº 33, p. 67-86, 2005.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAMASCENO, Benedita Gouveia. Poesia negra no modernismo brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 1988.

DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. Tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12987.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12987.htm). Acesso em 21 de abril de 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.

Tempo, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. O recinto sagrado: Educação e antirracismo no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set./dez. 2009 . Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a14.pdf> . Acesso em: 30 de outubro de 2020.

DRESCHER, Seymour. Abolição: uma história da escravidão e do antiescravismo. São Paulo: editora da UNESP, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: Potencialidades e limites. Contrapontos. Doi: 10.14210/contrapontos.v19n1.p. 170-184

FERNANDES, Florestan (Org.). A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca". São Paulo: Dominus Editora, 1965. Vols 1 e 2.

FERREIRA, Aurora da Fonseca. A contribuição da mulher na formação do saber e do conhecimento. In: MATA, Inocência; PADILHA, Laura Cavalcante. A mulher em África: Vozes de uma margem sempre presente. Lisboa: Colibri, 2007, p. 52-67.

FONSECA, Marcus Vinicius; BAROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói, EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

- FRIGOTTO, Galdêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus Foz do Iguaçu*. V. 10, nº I, p. 42-62 - 1º semestre de 2008.
- GALEANO, Eduardo H; FREITAS, Galeno de. *As veias abertas da América Latina*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GIOIELLI, Décio; LIMA, Heloisa Pires (Org.). *A mbira da beira do rio Zambeze: canções do povo xona inspiram crianças brasileiras*. São Paulo: Salamandra, 2007. 44 p. ISBN 9788516055769 (broch.)
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000355&pid=S2175-6236201300040000800011&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000355&pid=S2175-6236201300040000800011&lng=pt). Acesso em: 17 de maio de 2019.
- \_\_\_\_\_. *Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade*. *cadernos pagu* (6-7) 1996: pp.67-82.
- \_\_\_\_\_. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Movimento Negro e educação*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 15 - Set/Out/Nov/Dez/2000.
- GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988.
- \_\_\_\_\_. *Entrevista – Lélia Gonzalez*. *Jornal do MNU*, 19, jul./ago.1991, p. 8-9.
- \_\_\_\_\_. *Mulher Negra. Afrodiáspora*, Rio de Janeiro: IPEAFRO, v.3, n.6/7, 1985, p. 94-104, abr./dez.
- \_\_\_\_\_. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. São Paulo, ANPOCS, *Ciências Sociais Hoje*, 2. ANPOCS, 1983a, p. 223-244.
- \_\_\_\_\_. *Por un feminismo afrolatinoamericano*. Santiago, *Revista Isis International*. Vol. IX, junio, 1988a, Chile, MUDAR/DAWN, p. 133-141.
- GONZALEZ, Lélia. HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Coleção 2 pontos. Editora Marco Zero Ltda, Rio de Janeiro, 1982.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracias*. São Paulo: Editora 34, 2002. 231 p. ISBN 857326232x.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. *A Voz da Raça*. São Paulo, 1933 a 1937. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/voz-raca/845027>. Acesso em: 24 de abril de 2020.
- HOFBAUER, Andreas. *Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil*, 2011. Disponível em: [https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial\\_finalc3adssima\\_2011.pdf](https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf). Acesso em: 31 de maio de 2020.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Intelectuais negras*. Trad. Marcos Santarrita. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol.3, n. 2, p. 463-478, 1995. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035> . Acesso em 10 fev 2012.

- \_\_\_\_\_. Mulheres negras: Moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210. DOI: Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>. Acesso em: 22 de março de 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior: Microdados do Censo da Educação Superior 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/200826\\_ri\\_atlas\\_da\\_violencia.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200826_ri_atlas_da_violencia.pdf). Acesso em: 20 de março de 2021.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São paulo, Ática, 2016.
- JORNAL A VOZ DA RAÇA, 1937. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/845027/per845027\\_1937\\_00070.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/845027/per845027_1937_00070.pdf) - Acesso em: 10 de junho de 2020.
- KASSEMBE, Dya; CHIZIANE, Paulina. *O livro da paz da mulher angolana*. Editorial Nzila: Luanda, 2009.
- KILOMBA, Grada. *Descolonizando o conhecimento: uma palestra-performance de Grada Kilomba*. 2016. Disponível em: < <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf> >. Acesso em: 31 de maio de 2020.
- LAURETIS, Tereza de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.
- LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. *A Frente Negra Brasileira*, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/>. Acesso em: 10 de junho de 2020
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/13.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- MARTINS, Paulo Henrique de Souza. Processo de abolição no Ceará: História, Memórias e Ensino. *Revista Historiar*. Vol. 06 n. 11, 2014. p.06-25.
- MATA, Inocência; PADILHA, Laura (Org.). *A mulher em África – vozes de uma margem sempre presente*. Lisboa: Colibri, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF*, n.34, pp. 287-324, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> Acesso em; 12, de junho de 2020.
- \_\_\_\_\_. Parecer nº 266/2011, de 13 de outubro de 2011. Estabelece os Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais publicado no Diário Oficial da União de 13 de outubro de 2011, Seção 1, pág. 16.
- MONTEIRO, Eurídice Furtado. *Mulheres, democracia e Desafios Pós-Coloniais: uma análise da participação política das mulheres em Cabo Verde*. Cabo Verde: UNI-CV, 2009.
- MOTA NETO, João colares da. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 370 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-

- Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese\\_EducacaoPopularPensamento.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf). Acesso em: 06 de outubro de 2020.
- MOURA, Clovis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- MOUTINHO, Laura. “Da ‘cor’ do desejo no mercado afetivo-sexual carioca”. In: \_\_\_\_\_. Razão, Cor e Desejo: Uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais interracialis no Brasil e na África do Sul. São Paulo, Unesp, 2004, pp. 263-362.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- \_\_\_\_\_. Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.
- \_\_\_\_\_. Negritude: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 93 p.
- \_\_\_\_\_. Antropologia africana. Mito ou realidade? Revista de Antropologia (USP. Impresso), v. 26, n.26, p. 151-156, 1983.
- \_\_\_\_\_. A antropologia e a colonização em África. Estudos AfroAsiáticos. Rio de Janeiro, n.1, p. 44-48, 1978.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.
- NASCIMENTO, Abdias. O Brasil na mira do pan-africanismo. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.
- NIANE, Djibril Tamsir; UNESCO. História geral da África. Vol. IV: África do século XII ao XVI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, a. 25, n. 3, p. 421-461.
- OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Narrativas de Thereza Santos – Contribuições para a educação das relações étnico-raciais. 2009. 145 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2474/2375.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acessado em 22/07/2016.
- OSORIO, Conceição e SILVA, Tereza Cruz e. Buscando Sentidos: gênero e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário. Maputo: LSA, 2008.
- OYEWUMI, Oyeronke. African Gender Studies: a reader. New York : Plagrove Macmillan, 2005.
- PASSOS, Elizete et all. Metamorfoses: gênero nas perspectivas interdisciplinares. Salvador, UFBA, NEIN, 1998.
- PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PETIT, Sandra Haydêe. Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral: Contribuições do Legado Africano para Implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus Foz do Iguaçu. V. 10, nº I, p. 9-40 - 1º semestre de 2008.

- PORTAL GELEDÊS. Tereza de Benguela, uma heroína negra, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroina-negra/>. Acesso em: 10 de junho de 2020.
- RATTS, Alex. A diferença negra e indígena no território: observações acerca de Fortaleza e do Ceará. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 7, n. 12, p. 03 - 16, Jan. / Jun. 2016.p.01-14.
- \_\_\_\_\_. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento. São Paulo, IMESP, 2007.
- RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala?. Belo Horizonte -MG: Letramento, 2017.
- RIBEIRO, Matilde. Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986-2010). Rio de Janeiro: Garamond universitária, 2014.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: (1930/1973). 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC/SECADI, 2005.
- ROQUE, Sílvia. (coord). Um retrato da violência contra mulheres na Guiné-Bissau. Coimbra: CES, 2011.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade. Petrópolis, Ed. Vozes, 1976.
- SANDE, Elias R. Reexaminando a Psicologia: uma psicologia crítica e visão africana. Disponível em: <http://eliassantaylor85.blogspot.com.br/2011/11/reexaminando-psicologia-umapespectiva.html>
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. Cortez Editora: São Paulo, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-66.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. Mulher Negra, Homem Branco: um breve estudo do feminino negro. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- SANTOS, Marlene Pereira dos. CUNHA JÚNIOR, Henrique. População negra no Ceará e sua cultura. *Revista África e Africanidades* - Ano 3 - nº 11, novembro, 2010 - ISSN 1983-2354.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99, 1995.
- \_\_\_\_\_. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. *Debate Feminista*, Mexico - D.F. : v.5, mar. 1992, p.85-104.
- SEGATO, Rita. Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos ces* [Online], 18 | 2012, colocado online no dia 01 Dezembro 2012, consultado a 16 Julho 2015.
- SILVA, Geranilde Costa e. Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7955> . Acesso em: 01 de novembro 2020.
- SILVA, Geranilde; LIMA, Ivan; MEIJER, Rebeca. Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar. Fortaleza: Unilab, 2015.
- SILVA, Geysa Danielle Barbosa de Moura. Monumento da negra nua: Símbolo de liberdade ou de aprisionamento. ANPUH - Brasil - 30º Simpósio Nacional de História - Recife, 2019.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Da Lei nº 11.645/2008 e da UNILAB: opiniões de alguém de fora da UNILAB convidada a opinar. In: MALOMALO, Bas’Ilele; PEREIRA, Francisco Vítor Macêdo; RAMOS, Jeanette Filomeno Pouchain. Cá e Acolá, pesquisa e

- prática no ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. 1ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2016.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 1ed. Campinas: Papirus, 2005, v. 1, p. 27-53.
- \_\_\_\_\_. Educação e Ações Afirmativas: Entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270p.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. De Preto a Afro-Descendente - Trajetos de Pesquisa sobre Negro, Cultura Negra e Relações Étnicos Raciais no Brasil. 1ª ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010. v. 1. 345p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. edição - 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SILVA, Luís Inácio Lula da. Confira as universidades, câmpus e institutos federais criados pelos governos do PT. 06 de setembro de 2018. Disponível em: <https://lula.com.br/confira-as-universidades-campus-e-institutos-federais-criados-pelos-governos-do-pt/> Acesso em: 01 de novembro 2020.
- SLENES, Robert. 1999. Na senzala, uma flor. Esperanças e recordações na formação da família escrava. Nova Fronteira. Caps. 1 (pp. 27-68) e 4 (pp. 237-259)
- SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. Da “Negrada Negada” a Negritude Fragmentada: O Movimento Negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982 - 1995). 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Departamento de História - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o Subalterno Falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STEARNS, Peter N. História das relações de gênero. Trad. Mirna Pinsky. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, de 5 a 8 de julho de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192). Acesso em: 10 de junho de 2020.
- UNILAB. Diretrizes Gerais. Redenção - CE. Disponível em: [http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf) Acesso em; 05 de abril 2019.
- \_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico Curricular - Curso de Bacharelado em Antropologia - Ceará. Redenção - CE, abril de 2017. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PPC-ANTROPOLOGIA.-1.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico Curricular - Licenciatura em Pedagogia. Redenção - CE, julho de 2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico Curricular Curso de Bacharelado em Humanidades. Redenção - CE, julho de 2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2011/11/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Bacharelado-em-Humanidades-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Sociologia. Redenção - CE, setembro de 2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp->

content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Sociologia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf Acesso em: 05 de abril de /2019.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História - Ceará. Acaraú - CE, abril de 2017. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PPC.-V6.-Hist%C3%B3ria.-Semestral.24.-Abril.-2017.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução Complementar CONSUNI N° 3, de 4 de dezembro de 2020, que aprova o texto definitivo do novo Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Disponível em: <http://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Estatuto-Unilab-Dez.2020.pdf> . Acesso em: 22 de março de 2021.

ZINANI, Cecil J. A. Literatura e gênero: a construção da identidade feminina. Caxias do Sul: Educs, 2006.