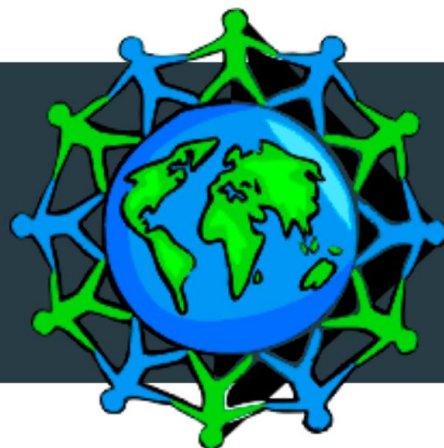




Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI

III SINESPP

20 a 24
OUTUBRO
2020

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS
Democracia, desigualdades sociais e políticas públicas no capitalismo contemporâneo

MESA COORDENADA EIXO 9

ESTUDOS AFRICANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DE OPORTUNIDADES

ESTUDOS AFRICANOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER: o ineditismo da Liesafro (UFMA)¹

Marcelo Pagliosa Carvalho²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal brasileiro para a inclusão das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, no período 2003-2019. A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro), inaugurada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2015, é perscrutada enquanto uma possibilidade de ação afirmativa que colabora para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e para a democratização do saber. A legislação federal que afirmou a obrigatoriedade de os currículos inserirem essas Histórias e Culturas e o Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura são as fontes de informações principais. Verificou-se que a Licenciatura traz uma importante contribuição ao questionar as lógicas universalistas de igualdade e o currículo eurocêntrico presente na educação básica e no ensino superior.

Palavras-chaves: Estudos Africanos. Políticas Públicas. Democratização do Saber. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.

ABSTRACT

This article aims to analyze the public policies developed by the Brazilian federal government for the inclusion of African and Afro-Brazilian Histories and Cultures, in the period 2003-2019. The Interdisciplinary Degree in African and Afro-Brazilian Studies (Liesafro), inaugurated by the Federal University of Maranhão (UFMA), in 2015, is examined as a possibility of affirmative action that collaborates for the implementation of Law nº 10.639/2003 and for the democratization of knowledge. The Federal legislation that

¹ Essa Mesa coordenada integra o Eixo Temático 9: Questões de Gênero, Raça/Etnia e Geração, realizada durante o III Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas- SINESPP/UFPI.

² Professor Associado da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (UFMA). E-mail: marcelo.pagliosa@yahoo.com.br.

declared the obligation of coins to insert these Histories and Cultures and the Political-Pedagogical Degree Project are as main sources of information. It was found that the Degree brings an important contribution when questioning the universalist logic of equality and the Eurocentric curriculum present in basic education and in higher education.

Keywords: African Studies. Public policy. Democratization of Knowledge. Interdisciplinary Degree in African and Afro-Brazilian Studies.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais voltadas à população negra e à inclusão das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos escolares brasileiros, sobretudo a partir da aprovação da Lei nº 10.639/2003 e das legislações dela decorrentes, serão estudadas em dois distintos períodos: a) governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), que procuraram desenvolver ações afirmativas com o objetivo de mudar o cenário de exclusão educacional dessa população e de ocultamento dessas Histórias e Culturas nos currículos brasileiros, quer na educação básica, quer no ensino superior; b) governos de Michel Temer (2016-2018) e início da gestão de Jair Bolsonaro (2019-em andamento), marcados pelo descaso ou desmonte de muitas das políticas públicas construídas nas gestões anteriores.

Implantada em 2015, a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), curso inédito no Brasil, tenciona contribuir para a formação de profissionais da educação e de formuladores, gestores e avaliadores ligados à administração pública que possam colaborar na construção e desenvolvimento de políticas públicas para a população negra.

As intencionalidades e/ou proposições curriculares que alicerçam a proposta pedagógica do curso serão objetos de nossas reflexões. A Licenciatura examinada nesse artigo se mostra como uma iniciativa valiosa para que os brasileiros possam ter acesso a essas Histórias e Culturas, sem estereótipos ou romantizações. Histórias que são, inclusive, estruturantes e estruturais da história nacional.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INSERÇÃO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

A desumanidade e a indignidade humana não perdem tempo a escolher entre as lutas para destruir a aspiração humana de humanidade e de dignidade. O mesmo deve acontecer com todos os que lutam para que tal não aconteça.
(SANTOS, 2013)

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) para tornar obrigatória a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares brasileiros³, é um marco no debate sobre a temática étnico-racial no Brasil, impulsionando a elaboração de legislações associadas, a problematização do eurocentrismo nas práticas curriculares, o desenvolvimento de políticas públicas para a população negra brasileira, o fortalecimento das identidades e de direitos e a confecção de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Foram muitas as conquistas relativas às reivindicações históricas do movimento negro durante as gestões de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016): a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)⁴; a promulgação da Lei nº 10.639/2003; a fundação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável em desenvolver políticas educacionais à população negra; a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e, em decorrência, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (2010); a implementação de políticas de ações afirmativas na modalidade cotas nas universidades públicas

³ A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a LDB, anteriormente modificada pela Lei nº 10.639, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁴ A Seppir, que tinha *status* de Ministério, teve a nomenclatura posteriormente modificada para Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Foi anexada, em meados de 2015, ao novo Ministério da Igualdade Racial, das Mulheres e dos Direitos Humanos. Porém, após a presidente eleita Dilma Rousseff ter sido retirada do poder, esse Ministério foi extinto.

brasileiras; e a aprovação, de maneira unânime (2012), da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal (CARVALHO, 2018).

O desenvolvimento de legislações e políticas públicas pelo Estado brasileiro, a partir de 2003, objetivando inserir a população negra brasileira a direitos antes alijados, assinalaram uma transformação histórica no que se relaciona à adoção de políticas antirracistas, em especial na área educacional, colaborando na tentativa de superação das desigualdades étnico-raciais ainda constantes no país. Por meio de políticas de ações afirmativas, o governo federal procurou atuar no combate da desigualdade material ou substantiva, questionando a lógica da igualdade abstrata, sobretudo por tratar-se de direitos concretos de sujeitos marginalizados historicamente, vítimas de ações políticas anteriores que os deixaram no limbo.

É importante ressaltar que essa postura estatal divergiu das políticas públicas realizadas no Brasil para a população negra até então: o Estado brasileiro não apenas cometeu equívocos ao adotar uma postura passiva frente ao racismo ou à discriminação racial que vitimou essa população, ao se eximir de combater os absurdos da exclusão social e étnico-racial e a violência desencadeada ocorridos no período escravocrata ou no pós-abolição. As ações políticas se negavam a incluir essa parcela do povo brasileiro, que ficou desacolhida de direitos humanos, tais como à moradia, à educação, à saúde etc. Mais do que isso: o Estado brasileiro teve uma postura ainda mais grave, pois foi intervencionista na constituição e na propagação do racismo e da discriminação racial no país e produziu posturas ativas e permissivas que favoreceram a população branca, deixando a população negra em uma condição de marginalização.

Para suprimir esse panorama histórico de privilégios (à população branca) e de exclusão (aos/às negros/as), torna-se necessária a implementação de políticas de ações afirmativas. A transformação social e racial só pode ser alcançada com a defesa dos direitos coletivos dos sujeitos históricos excluídos:

Os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de coletivos de indivíduos que são discriminados e vítimas sistemáticas de opressão por serem o que são e não por fazerem o que fazem. [...]. No continente latino-americano, o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas e afrodescendentes tem tido especial visibilidade política e torna-se particularmente polêmico sempre que se traduz em ações afirmativas, em revisões profundas da história nacional, dos sistemas de educação e de saúde, em autonomias administrativas, em direitos coletivos à terra e a o território [...] (SANTOS, 2013, p. 64).

A criação da Seppir e a aprovação da Lei nº 10.639/2003 contemplaram parte significativa das reivindicações históricas do movimento negro. As Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras tornaram-se obrigatórias a serem ensinadas nas escolas brasileiras. Criada com *status* de ministério, a Seppir configurou-se como um espaço de poder e representação que fez ressoar tais reivindicações na administração pública, seja pelas ações diretamente realizadas, seja como um órgão que pressionava ou influenciava outros ministérios ou áreas estratégicas.

Mesmo com os avanços citados (período 2003-2016), algumas ações acabaram sendo tímidas: a Lei nº 10.639/2003 e suas correlatas deixaram de ter o impacto esperado porque as políticas públicas que as fortaleceriam não foram contempladas com recursos financeiros e estruturais suficientes para que pudessem chegar de forma mais robusta às escolas e às universidades; a falta de investimentos alocados na SECADI; a pouca contundência em reconhecer e titular as comunidades quilombolas; a falta de iniciativas relacionadas à diminuição da violência policial e dos altos índices de homicídio contra os(as) negros(as).

Em 2016, após Dilma Rousseff, presidenta da república eleita democraticamente, ter sido retirada do poder pelo Congresso Nacional sem bases comprobatórias que validassem o impedimento da administração – o que se configurou, segundo muitos sujeitos individuais ou coletivos, em um golpe de Estado parlamentar, amparado por decisões (no mínimo) polêmicas do Judiciário e pelo apoio de amplos setores da chamada grande imprensa, que visava defender interesses de grupos hegemônicos derrotados em eleições presidenciais anteriores –, as políticas de inclusão social e racial sofreram um enorme retrocesso. Setores sociais conservadores ou reacionários aproveitaram a ocasião para criticar e realizar ações que brechassem a construção de políticas de ações afirmativas para a população negra.

O governo de Michel Temer (2016-2018) não desenvolveu iniciativas inclusivas para a área, como o estímulo de leis e de políticas públicas inclusivas, ao contrário do que ocorrera nas gestões de seus dois antecessores, e procurou diminuir a amplitude de algumas políticas e ações que estavam em desenvolvimento. O Ministério de Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos foi rebatizado para Ministério dos Direitos Humanos, em uma nítida tentativa de desvalorizar a importância de políticas identitárias

no Brasil. A desembargadora aposentada Luislinda Valois foi nomeada ministra dessa pasta. Sua gestão foi marcada pela inércia e pelas polêmicas em que se meteu⁵. Mesmo após a sua saída do governo, a pasta continuou a ser criticada por não desenvolver ações com a relevância que a área necessitava. Ainda com Temer como presidente interino, deu-se início o processo de desmonte da SECADI: em junho de 2016, parte considerável de técnicos e chefias (23 no total) foi exonerada, afetando a organização dessa Secretaria. Programas ligados à educação em direitos humanos e para a diversidade étnico-racial perderam a estrutura e a própria importância dentro do MEC.

O principal ataque da gestão Temer, porém, foi a aprovação da PEC 55/2016, popularmente conhecida como “PEC do Fim do Mundo”, que congelou os gastos públicos da União (Executivo, Legislativo e Judiciário) por um período de 20 anos – tais gastos/investimentos só podem crescer conforme a inflação do ano anterior. Para a área educacional, isso significa perdas da ordem de mais de R\$ 25 bilhões por ano. Tal medida retirou importantes recursos da educação pública, prejudicando as camadas mais desfavorecidas da população.

Jair Bolsonaro foi eleito com um discurso crítico em relação às demarcações de áreas para indígenas e para quilombolas. Em 05 de abril de 2017, durante evento para a comunidade judaica na Hebraica do Rio de Janeiro, afirmou os seguintes despautérios: “Eu fui num quilombo [...] . O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais”. “Se eu chegar lá (na Presidência), não vai ter dinheiro pra ONG. Esses vagabundos vão ter que trabalhar. [...] não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola”. Ou seja, trata esses seres humanos, detentores de direitos constitucionais, por exemplo, à demarcação de seus territórios, como animais. No governo, corriqueiramente declara sua aversão aos direitos dos povos indígenas, chegando a afirmar, de forma cínica e contraditória, que manter índios em reservas é tratá-los como animais em zoológicos⁶.

⁵ A de maior repercussão foi quando pediu ao governo para acumular a aposentadoria e o salário de ministra (respectivamente, R\$ 30.400,00 e R\$ 30.934,00), pois, segundo ela, estava vivendo situação semelhante ao “trabalho escravo”, uma vez que recebia “apenas” o teto do funcionalismo público (R\$ 33.700,00 – aposentadoria mais salário). Após ser alvo de muitas críticas de movimentos sociais (indígenas, movimento negro etc.) e de outros setores da sociedade, Luislinda Valois acabou entregando o cargo em fevereiro de 2018.

⁶ Em 30 de novembro de 2018, durante visita à região do Vale do Paraíba (Guaratinguetá e Cachoeira Paulista), Jair Bolsonaro, ao ser questionado, por um jornalista, sobre a capacidade do futuro governo em reduzir o desmatamento, a emissão de gases de efeito estufa e cumprir as metas do Acordo de Paris, respondeu: “Sobre o acordo de Paris, nos

O que se observa para as áreas da educação, dos direitos humanos e da diversidade, em quase um ano e meio de mandato, é uma sequência de desmontes de políticas alicerçadas em outras gestões, desatinos, ineficiências administrativas e ausência de ações ou políticas sólidas e/ou inclusivas. Dois dos principais ministérios responsáveis em desenvolver políticas para essas áreas tiveram a nomeação de nomes que beiram a chacota: Damares Alves, à frente do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub, no caso do Ministério da Educação. O enfrentamento aos problemas que atingem a educação nacional e a busca de soluções para sanar as graves violações de direitos humanos não são levados em consideração. Ao contrário, as falas e as medidas desenvolvidas (ou não) por esses(a) gestores(a) demonstram que ocupam seus cargos justamente para bloquear avanços sociais que ocorreram em administrações passadas, desmontar ações ou políticas inclusivas em andamento ou propor projetos voltados a manter ou até a aumentar injustiças sociais históricas.

A importância ou descaso pode ser exemplificado ou comparado nas primeiras ações realizadas por Lula da Silva e Jair Bolsonaro: o primeiro presidente, em menos de dez dias de governo, apoiou a tramitação e sancionou, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que havia sido decretada pelo Congresso Nacional, medida reivindicada pelo movimento social negro desde, ao menos, o período constituinte; o atual presidente, publicou um tuíte, em 2 de janeiro de 2019, informando a extinção da SECADI e o desmontando das ações direcionadas à diversidade e à inclusão: “Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista⁷” (Jair Bolsonaro). A mensagem deixou em situação constrangedora o seu

últimos 20 anos, eu sempre notei uma pressão externa – e que foi acolhida no Brasil – no tocante, por exemplo, a cada vez mais demarcar terra para índio, demarcar terra para reservas ambientais, entre outros acordos que no meu entender foram nocivos para o Brasil. Ninguém quer maltratar o índio. Agora, veja, na Bolívia temos um índio que é presidente. Por que no Brasil temos que mantê-los reclusos em reservas, como se fossem animais em zoológicos?”.

⁷ Apesar da citação na rede social, o governo, até o dia de fechamento deste texto, não havia lançado ou dado indícios de qualquer programa voltado à formação de profissionais para o mercado de trabalho. O ministro Weintraub faz gestão marcada por polêmicas e inaptidão para o cargo, uma vez que não apresentou programas ou políticas educacionais plausíveis para a melhora dos indicadores educacionais brasileiros.

ministro da Educação, Véléz Rodriguez, que acabara de tomar posse e estava, no momento do tuíte, dialogando com jornalistas e negando o tal desmonte da Secretaria.

A SECADI tinha um papel importante no desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e no combate às desigualdades (de gênero, raça, social) e discriminações (lgbtfobia, racismo, machismo). Durante as gestões de Lula da Silva e de Dilma Rousseff, era o órgão responsável em criar e implementar políticas públicas educacionais para: a população jovem e adulta analfabeta ou com baixa escolarização (abrigava, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado); comunidades indígenas, quilombolas e do campo; adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e as pessoas adultas encarceradas.

Ultraliberalismo radical, militarismo reacionário e religiosidade fundamentalista são as bases do governo Bolsonaro. Soma-se a isso a descabida repulsa às ciências, ao conhecimento, aos direitos humanos e às políticas públicas que alargam oportunidades a todos e todas. O apoio ao esdrúxulo *Escola Sem Partido* (ou *Escola “do meu” Partido*), a ênfase no ensino domiciliar (ou prisão infantil domiciliar? e/ou desresponsabilização do Estado pelo direito à educação?), o programa conservador religioso e as posturas racistas, misóginas e lgbtfóbicas de componentes do governo comprovam que a Idade das Trevas pode ser a novidade em território nacional. O regresso a um passado sombrio, porém comemorado como a novidade da estação.

As visões sobre a África no Brasil persistem carregadas de estereótipos e preconceitos. Essas percepções repercutem negativamente na identificação racial do povo brasileiro, em especial da população negra, maioria no país. A discriminação racial contra os(as) negros(as) é alicerçada no fato de que as práticas e contribuições de seus ancestrais são abafadas, marginalizadas e/ou deturpadas (SERRANO; WALDMAN, 2007). Os legados dos africanos para a ciência e a cultura universais são, na maior parte dos casos, simplificados, desprezados, ridicularizados ou excluídos dos currículos escolares brasileiros.

Destaca-se a necessidade de políticas públicas que possam reverter o quadro de desigualdade racial, e não o contrário. Muitos problemas persistem: a negligência do Estado quanto ao extermínio da população jovem e negra, realizado especialmente por suas próprias forças de repressão; o encerramento da Seppir; o combate mais incisivo

às desigualdades étnico-raciais presentes na área educacional, no acesso à renda, em cargos de chefia nos postos de trabalho. As posturas e ações antissociais do governo atual é preocupante e inadmissível. Nesse cenário de disputas por políticas educacionais ligadas à diversidade se inscreve a inauguração e o desenvolvimento da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro) da UFMA, um exemplo inovador de política de ação afirmativa.

3 A LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS DA UFMA

Implantada em 2015, a Liesafro tenciona contribuir para a formação de profissionais da educação e da administração pública no que tange ao ensino das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras e ao desenvolvimento de políticas públicas para a população negra. Trata-se de uma graduação presencial no turno da noite e oferta 40 (quarenta) vagas para ingresso anual de estudantes. Passados quase quatro anos da implantação, em março de 2019 foi reconhecida pelo MEC e obteve a nota 4 (considerado “Muito Bom”, segundo os critérios da avaliação), em uma escala de 1 a 5.

A Lei nº 10.639/2003 é a base para a justificação de tal proposta. Outros documentos legais que a apoiam são: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); Portaria Normativa nº 21 do Ministério da Educação (MEC), de 28 de agosto de 2013, que obriga a promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do MEC. A fundamentação em documentos legais buscada na proposição pedagógica da Liesafro se relaciona com a busca do movimento negro em pressionar o campo legal e as políticas públicas e tentar comprometer o Estado e as estruturas de poder.

A Licenciatura, cuja sede fica no campus de São Luís, tem como objetivo oferecer uma graduação interdisciplinar em Ciências Humanas. As áreas do conhecimento englobadas são: Educação, Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Letras e Música. A estrutura curricular do curso possui disciplinas da área de História que são voltadas diretamente à temática do curso, como: “África I: Sociedades e Culturas”; “África II: Colonialismo e Independências”; e “A Diáspora Africana”. São oferecidas disciplinas

concernentes aos estudos africanos e afro-brasileiros, como “Filosofia Africana”; “Sociologia Africana”; e “Literatura africana e afro-brasileira”.

A cosmovisão epistemológica e hegemônica eurocêntrica continua presente nas mentalidades (não só) ocidentais. Daí a necessidade de se realizar reflexões acerca das repercussões que essa cosmovisão unicamente valorizada e tida como válida traz aos currículos. O estudo do pensamento (tradições e filosofias) na África, Ásia e América Latina é um instrumento valioso de uma história que resgata o contradiscurso não-hegemônico, dominado, silenciado ou mesmo excluído, o da alteridade da modernidade (DUSSEL, 2002).

Um dos principais objetivos desta Licenciatura é afirmar a História da África e de suas diásporas. A população negra, suas histórias, suas culturas e seus modos de pensar, nessa concepção, não são considerados como simples objetos de estudo, ainda comuns em alguns estudos nas áreas das Ciências Humanas ou Sociais – mas não só nelas. Ao contrário, todos esses aspectos advindos dos(as) africanos(as) e das diásporas africanas são tidos como conhecimentos acumulados pela humanidade, como todo conhecimento humano, não importando a origem étnico-racial, territorial de origem, matriz religiosa, entre outros fatores. Arroyo (2007) ressalva que a introdução, por lei (10.639/2003), da História da África, da memória e cultura negras insere o debate no cerne do núcleo duro do currículo.

A libertação epistêmica em relação ao conhecimento hegemonicamente eurocêntrico alicerça a proposição da Liesafro. A emancipação dos conhecimentos dos povos da chamada “periferia” (em sentido oposto ao que se convencionou situar o eurocentrismo como sinônimo de “centro epistemológico”), a busca por um currículo e por uma construção histórica, literária, sociológica, filosófica e de um pensamento educacional que valorizem visões não eurocêntricas da modernidade. Como salienta Castiano (2013, p. 55), ao destacar a importância da tomada de consciência de uma posição epistêmica, “[...] assumir crítica e conscientemente o facto de que nenhum ser humano, seja ele do ocidente ou do oriente, sul ou norte, pode pretender assumir-se como sujeito possuidor de um saber absoluto⁸ [...]”.

⁸ Em outro texto, Castiano e Ngoenha (2011) defendem o conceito de “intersubjectivacção”, que seria, no contexto da África atual, mais adequado do que o conceito de “interculturalidade”. Para os autores, embora o termo “cultura”

Ao criticar a chamada “arrogância epistemológica”, enfatiza-se que o “outro” epistêmico tenha o seu espaço na produção do conhecimento construído no mundo. Mesmo em África, o desenvolvimento da educação deve também beber em fontes inovadoras originais ou estrangeiras, desde que se constitua o objeto de uma análise crítica e de uma reflexão voltada às realidades próprias do continente (HABTE; WAGAW; AJAYI, 2011).

Hernandes (2016, p. 37) ressalta a importância de se abrir caminhos ou possibilidades heurísticas com um caráter mais descolonizador e que contribuam para uma melhor aproximação à(s) realidade(s) africana(s). Uma das primeiras tarefas e provavelmente a mais necessária, “[...] seja o trabalho de desconstrução da universalidade da história europeia como modelo de análise e interpretação de outras temporalidades, nelas a africana incluída [...]”. Para auxiliar na busca pela autonomia dos processos históricos no continente, cita que é imprescindível recolocar o papel da interdisciplinaridade e dos estudos comparativos na produção do conhecimento histórico em torno do continente africano. Esse raciocínio se coaduna com a organização curricular da Liesafro.

A Licenciatura configura-se como uma ação afirmativa que objetiva colaborar para uma política pública de formação inicial de professores(as) que insira as Histórias Africanas e Afro-Brasileiras. Sua proposta é decorrência da tentativa de coletivos negros e de seus apoiadores de (re)escrever uma História que visibilize a memória, os conhecimentos e as contribuições da população negra brasileira, dos africanos(as), das diásporas africanas no mundo no decorrer dos tempos e na atualidade. José A. dos Santos (2008) afirma que as perspectivas dos estudos *pós-coloniais*, *estudos culturais* ou mesmo *estudos da diáspora* têm como objetivo a busca de inversão da lógica usual na produção do conhecimento, em geral, realizada do centro para a periferia.

Não se pode reservar às histórias de África um papel secundário e pequeno em relação às de outras regiões ou povos. A história da humanidade é muito complexa e

faça referência à dimensão antropológica e o diálogo intercultural ter a possibilidade de se realizar de maneira horizontal, são os sujeitos epistemológicos – e não as culturas – que têm a possibilidade de dialogar. Os inter-sujeitos africanos em ação é que seriam os responsáveis engajados em construir espaços de intersubjetivação, em realizar a *práxis* filosófica. A educação seria o *lócus* privilegiado para a sua efetivação e a Liberdade seria o paradigma axiológico e a condição fundamental à emancipação da própria filosofia africana. Nesse sentido, a intersubjetivação é tratada enquanto um projeto de “desconstrução” e de “construção” epistêmicas da ideia de África.

fruto de diferentes contribuições, de várias culturas, que nos deixaram como herança conhecimentos científicos e tecnológicos. E isso “[...] é fundamental para se começar a desconstruir a imagem de que existem povos superiores e inferiores” (SILVÉRIO, 2013, p. 15).

A inclusão das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras se relaciona com a democracia, com a inclusão de todos os sujeitos coletivos na história e nos direitos humanos. A descolonização do currículo, a democratização do processo de formação na educação básica e no ensino superior e a garantia de reflexividade e autonomia colaboram na construção de espaços de intercâmbio e de diálogo que subsidiam reconhecer quando uma determinada metodologia ou certo conteúdo estariam marginalizando ou discriminando minorias sociológicas em nome de uma maioria ideológica e hegemônica, mesmo que não seja maioria demográfica (HERNANDES. 2016, p. 40).

A intersecção das histórias e culturas africanas com a brasileira auxilia a valorizar positivamente as relações entre os diversos grupos étnico-raciais que convivem no Brasil. O desconhecimento dessa intersecção, em via contrária, produz visões distorcidas, que repercutem, nos extremos, em ações discriminatórias, como nos casos de discriminações raciais contra negros(as). O povo brasileiro só se (re)conhecerá de fato quando for apresentado à história dos povos africanos, com o reconhecimento dos contributos africanos em sua formação social, sem romantismos ou estereótipos, tarefa distante de se cumprir. Mas com bons suportes, como é o caso da Liesafro.

CONCLUSÃO

Quando analisamos as políticas públicas voltadas à população negra e à inserção das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos escolares, observa-se, de 2003 para cá, dois momentos distintos: 1) de 2003 a 2016, alcançou-se um avanço jamais visto na história brasileira, com a implantação de leis, criação de órgãos de apoio e de políticas públicas inclusivas, fruto de muita luta e reivindicação do movimento social negro que foram, de certo modo, apoiadas pelas gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff, em que pesem os desacertos e a falta de maiores suportes financeiros; 2) de

2016 aos dias atuais, durante as gestões Temer e início de Bolsonaro, as políticas estão sendo menosprezadas, sucateadas e desmontadas.

O desenvolvimento da Liesafro trouxe uma contribuição importante, enquanto uma ação afirmativa que questiona as lógicas universalistas de igualdade e o currículo eurocêntrico presente na educação básica e no ensino superior. Afirma as Histórias e as cosmovisões dos povos africanos e afro-diaspóricos como conhecimentos legítimos e científicos. E isso tem uma relação direta com: 1) os direitos humanos, ao destacar coletivos silenciados por anos de exclusão; e 2) com a democracia, ao descolonizar o currículo. E com certeza, direitos humanos e democratização do saber é tudo o que país mais precisa nesse momento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-130.

BRASIL. **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, 2008.

_____. **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, 2003.

CARVALHO, Marcelo P. Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA: ações afirmativas para a democratização do saber. **Kwanissa**, São Luís, v. 1, n. 1, jan./jul. 2018, p. 5-23.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia: condições e possibilidades de sua legitimação**. Maputo: Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2013.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2002.

HABTE, A.; WAGAW, T.; AJAYI, J. F. A. Educação e mudança social. In: MAZRUI, A. A.; WONDJI, C. **História geral da África**: África desde 1935. 2.ed.São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.v. 8, p. 817-841.

HERNANDES, H. G. Afinal, África é patrimônio de quem?: descolonizar o conhecimento como proposta curricular. In: PAULA, S. M. de; CORREA, S. M. de S. (Org.). **Nossa África**: ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 31-40.

SANTOS, Boaventura de S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 41-133.

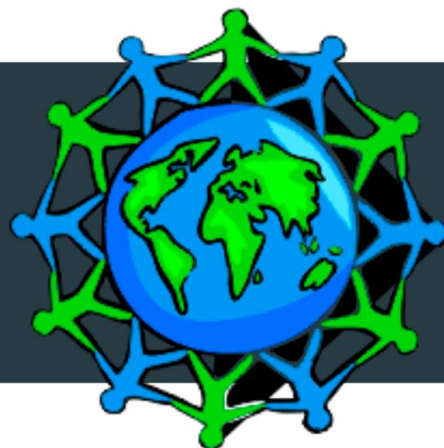
_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. A. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, J. R. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008, p. 181-192.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVÉRIO, V. R. Apresentação. In: UNESCO; MEC; UFSCar. **Síntese da coleção história geral da África**: Pré-história ao século XVI / coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. Brasília, DF: 2013. p. 7-16.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros**. São Luís, 2015.



Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI

III SINESPP

20 a 24
OUTUBRO
2020

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS
Democracia, desigualdades sociais e políticas públicas no capitalismo contemporâneo

MESA COORDENADA EIXO 9

ESTUDOS AFRICANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DE OPORTUNIDADES

ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NO MARANHÃO: propostas para a democratização do saber¹

AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN STUDIES IN MARANHÃO: proposals for
democratization of knowledge

Antonio Evaldo Almeida Barros²

Viviane de Oliveira Barbosa³

RESUMO

Este texto enfoca um conjunto de programas e projetos de extensão universitária voltados para o campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, particularmente, do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras, e para o âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, executados entre 2010 e 2018, no Estado do Maranhão, em parceria com secretarias de governos municipais e estadual, e organizações da sociedade civil. No Brasil, um momento histórico de particular apoio à extensão universitária deu-se entre 2009 e 2016 por meio do Programa Nacional de Extensão Universitária (PROEXT), do Governo Federal. As ações aqui analisadas fundamentaram-se na possibilidade de construção de uma democratização epistemológica e buscaram promover, sobretudo a partir de uma perspectiva humanista, a igualdade racial.

Palavras-chave: Estudos Africanos e Afro-brasileiros. Extensão Universitária. Ensino de História. Maranhão/Brasil (2010-2018).

ABSTRACT

This paper focuses on a set of university extension programs and projects focused on the field of African and Afro-Brazilian Studies, particularly the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture, and on the field of Education for Ethnic-Racial Relations,

¹ Essa Mesa coordenada integra o Eixo Temático 9: Questões de Gênero, Raça/Etnia e Geração, realizada durante o III Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas- SINESPP/UFPI.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (UFMA) e do Programa de Pós-Graduação em História (UEMA); docente vinculado ao Departamento de História da UFMA e de História e Geografia da UEMA.

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em História (UEMA) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFMA/URFRJ); docente vinculada à Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA e de História e Geografia da UEMA.

executed between 2010 and 2018, in the State of Maranhão, Brazil, in partnership with municipal and state governmental secretariats, and civil society organizations. In Brazil, the historical moment of greater support for university extension occurred between 2009 and 2016 through the National Extension Program (PROEXT), during the governments of the Workers' Party (2003-2016). The actions analyzed here were based on the possibility of building an epistemological democratization and sought to promote, especially from a humanist perspective, racial equality, and were developed considering the relevance of African history and societies for the formation of the contemporary world and humanity, and the historical synergies between Africa and Brazil, as complex and mutually interconnected territories.

Keywords: African and Afro-Brazilian Studies. University Extension. History Teaching. Maranhão/Brazil (2010-2018).

INTRODUÇÃO

Apesar de a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos das instituições de ensino básico, ter sido implementada desde 2003 (sendo alterada pela Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e também Indígena na rede de Ensino Básico), muitos professores, escolas, municípios e estados brasileiros continuam com dificuldades ou simplesmente não tem agido no sentido de realizar o que ela determina. (BARROS; BARBOSA, 2010, p. 34)

Foi com essa justificativa que, em 2010, iniciou-se, a partir da Universidade Federal e da Universidade Estadual do Maranhão, uma ação de extensão com foco na formação de professores e estudantes da Educação Básica no campo dos estudos africanos e afro-brasileiros. Esse projeto inicial, nos anos seguintes, se desdobraria em uma dezena de ações (entre projetos e programas) extensionistas, se conectaria a projetos e grupos de pesquisa e ensino, a programas de pós-graduação *stricto sensu* e, sobretudo, possibilitaria, através da oferta de cursos de curta duração, oficinas, seminários e cursos de aperfeiçoamento, a formação continuada de aproximadamente 1.000 profissionais e 1.200 estudantes da Educação Básica no Estado do Maranhão, nos municípios de São Luís, Bacabal, Codó e Pinheiro.

Embora a lei 10.639/03 tenha sido relativizada, em 2016, pelo atual Governo brasileiro, é fundamental, em um estado cuja população é predominantemente negra, dar continuidade a ações que visem à promoção da diversidade nos espaços acadêmicos e escolares, e que enfoquem as histórias, identidades e culturas de África em conexão

com o Brasil e, mais especificamente, com o Maranhão, a fim de valorizar e levar a conhecimento aspectos históricos então ofuscados em nossa sociedade, mesmo nas instituições formais de ensino. Sem dúvida, há uma carência nacional de professores para atender à educação básica, particularmente a da rede pública. Além disso, um dos problemas comuns do país é a formação de professores, especialmente no campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros aqui em questão.

O presente estudo de caso, a partir de análise documental de dez ações (entre projetos e programas) e seus respectivos relatórios de execução, e de observação participante levados a cabo durante a realização de atividades desses projetos e programas entre 2010 e 2018, pretende descrever e refletir sobre algumas questões, possibilidades e perspectivas de formação docente e discente no campo dos estudos africanos e afro-brasileiros, especialmente, no ensino de história e cultura africana e afro-brasileiras e educação para as relações étnico-raciais.

2 ENTRE A UNIVERSIDADE, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO: AFROS E ÁFRICA NA ARENA EXTENSIONISTA

Nos anos 1990, António Nóvoa (1999) fazia um diagnóstico, ainda bastante atual, da universidade que, entre suas diversas qualificações, é entendida pela dinâmica da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para o professor português, a instituição universitária estaria marcada por “excesso de discursos” e “pobreza das práticas”. Nesse sentido, a extensão, frequentemente menosprezada na carreira universitária (que no contexto atual prioriza sobretudo a pesquisa ou, mais precisamente, determinadas formas de pesquisa), cumpriria um papel fundamental.

A Extensão Universitária pode ser caracterizada nos seguintes termos:

Conjunto de práticas estruturantes da academia e da pedagogia institucional que, associada ao ensino e a pesquisa, promove a interação dialógica entre a instituição de ensino e outros setores da sociedade, com o objetivo de transformar seus alunos (em cidadãos ancorados na responsabilidade social, na solidariedade, na justiça, na democracia, no respeito aos direitos humanos; em profissionais criativos e inovadores, capazes de conjugar olhares interdisciplinares, de trabalhar em equipe e de atuar ativamente em uma realidade sociocultural heterogênea, complexa e sujeita a frequentes mutações), de superar os problemas sociais e de rever continuamente todas as práticas institucionais. (LAMY, 2013)

Os projetos e programas de extensão com foco nos estudos africanos e afro-brasileiros aqui analisados foram executados no âmbito do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEÁFRICA), grupo interinstitucional que congrega membros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão (IFMA) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI). As ações foram desenvolvidas em parceria com diversos setores e grupos das universidades (notadamente, o Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular – GPMINA), da sociedade civil, dos governos municipal e estadual, em especial as secretarias de educação e de igualdade racial do Governo do Estado do Maranhão. Os projetos e programas foram executados entre 2010 e 2018 e, de modo geral, buscaram promover, sobretudo a partir de uma perspectiva humanista, a igualdade racial. Buscou-se apoiar secretarias municipais e estadual de educação do Estado do Maranhão para efetiva implementação do ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras, de acordo com os termos da Lei nº 10.639/2003, e realizar um conjunto de ações que visaram a valorização da identidade e da diversidade étnico-racial em instituições de educação básica e superior.

A execução dessas ações de extensão no âmbito dos estudos africanos e afro-brasileiros tem se justificado por diferentes razões. Primeiramente, reconhece-se que apesar de a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos das instituições de ensino básico, ter sido promulgada em 2003 e de, já no ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação ter aprovado o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, muitos professores, escolas, municípios e estados brasileiros continuaram com dificuldades ou simplesmente não agiram no sentido de realizar o que esses códigos e normativas legais determinam.

Em grande medida, ainda nos dias atuais, a realidade do Maranhão se encaixa nesse perfil. No início dos anos 2010, por exemplo, observava-se que, de um lado, os professores do Estado, como também tantos outros docentes espalhados pelo Brasil, afirmavam não ter material adequado ou mesmo formação qualitativa para enfrentar esses temas e seus problemas no cotidiano escolar. De outro lado, as secretarias municipais e estadual de educação, e as secretarias de políticas de igualdade racial, a

exemplo de outros órgãos congêneres em diferentes regiões do país, se ressentiam, por exemplo, da falta de propostas qualificadas para oportunizar aos professores uma formação adequada no campo da história e cultura africana, afro-brasileira, bem como no enfrentamento do preconceito racial nas escolas através de uma educação para as relações étnico-raciais.

Ao se propor essas ações a partir de espaços como a universidade, sempre se destacou o papel desta instituição no processo de fomento da educação para as relações étnico-raciais e da formação no campo da história da África e dos grupos e sujeitos afro-brasileiros. Assim, entende-se que a própria universidade deve reconhecer que poderia fazer muito mais para contribuir junto às prefeituras, ao Estado, às secretarias de educação ou outras entidades e organizações da sociedade civil, no sentido de apresentar propostas e propor parcerias para que a sociedade local e, particularmente, o universo escolar, entrem em contato com o debate atual do campo da história e cultura africanas e afro-brasileiras e, de modo mais amplo, dos estudos africanos e afro-brasileiros, desenvolvendo ações diretas de valorização da identidade e da diversidade étnicas.⁴

Mas que tipo de intervenção político-pedagógica se buscou promover através dessas ações de extensão? Ora, antes de tudo,

[...] uma intervenção qualitativa no campo da educação para as relações étnico-raciais e dos estudos africanos e afro-brasileiros, deve considerar estes temas e questões não somente desde a “nação brasileira” (um sujeito abstrato, desencarnado), mas desde as situações e contextos específicos, a exemplo das múltiplas realidades do Maranhão, território marcado pela forte presença afro-brasileira não somente na cultura, na história e nos movimentos sociais, como também na economia, na produção de conhecimento e em outros níveis das relações sociais e humanas.

Nas propostas, também se buscou destacar que “a ausência de um debate qualificado sobre racismos e anti-racismos na educação, e sobre África e afro-Brasil no Ensino Básico têm permitido e, de certo modo, alimentado a permanência dos sujeitos e grupos destes campos de conhecimento e da política no universo dos preconceitos e estereótipos”.

⁴ Certamente, o “papel fundamental da universidade é o de criar dispositivos de apoio às escolas que possam contrariar o pensamento fatalista e resignado que se tem instalado na cultura profissional dos professores. Em grande medida, porém, a universidade tem desempenhado esse papel a reboque da agenda exógena das reformas educativas e manifestando uma incoerência entre o discurso que veicula – a colegialidade, a colaboração, o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade etc. – e a cultura acadêmica hierárquica, competitiva e individualista que a caracteriza”. Ver FERREIRA (2011, p. 105).

Também é como crítica ao que se poderia denominar de processo de re-folclorização que estas ações foram propostas e executadas. A re-folclorização

[...] parece ocorrer mesmo entre aqueles que, muitas vezes, embora com boa vontade, tentam intervir trazendo a presença histórica e social africana e afro-brasileira para o cotidiano escolar, bem como experimentando ações de combate ao preconceito racial e de estímulo à valorização da identidade e diversidade étnica. Comum aqui tem sido aquilo que poderíamos chamar de “re-folclorização” dos povos africanos e da participação dos seus descendentes na formação social e cultural do país: no passado, suas contribuições eram vistas pelos setores dominantes como credices, imbecilidades providas do analfabetismo, batuques perturbadores do sossego público e impedimentos para a instituição da civilização nestas terras tropicais – sendo posteriormente identificadas como “folclore”, espaços estáticos de tradições imemorais e imutáveis. Depois desta folclorização, parece estar ocorrendo, atualmente, a re-folclorização, quando novamente a retórica da história e cultura africana e afro-brasileira, muito comumente, se reduz à identificação destas com certos elementos e práticas ditos “culturais” e “folclóricos”, obviamente descontextualizados de seus locais de produção. Isto se dá frequentemente em diferentes escolas do Brasil, por exemplo, por ocasião das datas comemorativas como do Dia da Consciência Negra. Este é um dia em que nas escolas comumente retiram-se novamente negros, africanos, do campo da cultura, da história, da economia, da política, enfim, da humanidade, e se os colocam no campo da natureza.

O fato é que a elaboração e execução das ações de extensão buscaram dar visibilidade à história da África e afro-brasileira, destacando o papel social e histórico central dos africanos e afro-brasileiros, no intuito de promover a igualdade racial, particularmente, através da educação, notadamente, por meio do ensino de história.

As primeiras ações de extensão foram projetos que, executados entre 2010 e 2013 se consolidaram, de um lado, como uma linha de atuação do NEÁFRICA e, de outro lado, se consubstanciaram como um conjunto de experiências, ao mesmo tempo sociais, acadêmicas e educacionais, que sedimentaram a proposição e execução de ações similares nos anos seguintes, entre 2014 e 2018. De modo geral, aqueles primeiros projetos foram operacionalizados por meio de três ações complementares e interdependentes, quais sejam: 1) grupo de estudos regular envolvendo, particularmente, a equipe executora e visando à formação teórica sólida de recursos humanos, em nível de graduação, e também de mestrado, em estudos africanos e afro-brasileiros, destacando-se nesses estudos a disciplina histórica; 2) oficinas de história e cultura africanas e afro-brasileiras (de 40 horas) coordenadas por professores extensionistas e pesquisadores e bolsistas de extensão, de pesquisa, de ensino e de permanência, destinadas a graduandos, professores, estudantes do Ensino Básico,

membros de associações da sociedade civil organizada, dentre outros; 3) produção de material didático ou paradidático voltado para o Ensino Básico contemplando temas como sociedades africanas, sujeitos e experiências afro-maranhenses.⁵

Assim, visando proporcionar a formação de recursos humanos, a organização de oficinas voltadas particularmente para professores e estudantes, mas também para membros da sociedade civil local, e a produção de livro paradidático referente à história e cultura africana e afro-brasileira destinada para o Ensino Básico, esses Projetos de Extensão buscaram se alicerçar na indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa desde uma perspectiva inter e multidisciplinar. Ao longo da realização dessas ações de extensão, particularmente durante as oficinas oferecidas para estudantes e professores, notou-se que, em grande medida, estes homens, mulheres e crianças, público-alvo das ações, se apresentavam eles próprios, antes de tudo, como sujeitos de sua própria história. À medida que os professores e estudantes ministrantes das oficinas narravam, informavam e discutiam sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras, davam-se também conta de que seu público-alvo, em sua maioria constituído por sujeitos cuja cor da pele e condição social os situava no tempo e no espaço, tinham suas próprias histórias para contar.

Ao longo da execução das ações, anos 2010-2013, foi se consolidando um processo político-epistêmico segundo o qual novas intervenções para a formação de professores deveriam, necessariamente, caminhar na “direção de uma perspectiva analítica e cruzada colocando lado a lado, heterarquicamente e não hierarquicamente, os dois lados do Atlântico Sul, África e Brasil”. Nessa perspectiva, num contexto de abertura política no qual a relação Sul-Sul, especialmente entre Brasil e África era valorizada, como nos dois primeiros governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e ainda nos governos de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), o que a experiência de realização destas ações de extensão permitia vislumbrar e prospectar era que “[...] no caso das ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais e, particularmente, para a formação de professores no campo dos estudos africanos e afro-brasileiros, há a necessidade de pensarmos este processo como fenômeno global

⁵ Esta é a dimensão do projeto cujos resultados estão se consolidando a partir de 2018. Destaque-se que na confecção desse material didático tem se buscado priorizar abordagens que comparem realidades históricas africanas e brasileiras, e subsídios reflexivos para enfrentar os principais preconceitos e estereótipos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira.

Assim, partindo das experiências das primeiras ações executadas, especialmente a partir do ano de 2014, os projetos e programas passaram a ser operacionalizados por meio de um conjunto de atividades que, do mesmo modo que as anteriores, se pretendiam complementares e interdependentes, quais sejam: 1) grupo de estudo e trabalho regular envolvendo particularmente a equipe executora visando à formação teórica sólida de recursos humanos em nível de graduação e pós-graduação, especializados em estudos africanos e/ou afro-brasileiros; 2) curso de aperfeiçoamento (de 180 horas) ministrado por professores e pesquisadores brasileiros, africanos e de outras regiões, destinados a professores da rede pública do estado do Maranhão; 3) oficinas, feiras, minicursos e similares organizados por graduandos extensionistas destinados a estudantes da Educação Básica e Superior; 4) realização de pesquisa-ação no cotidiano escolar sobre racismo, representações e ideias de África e negro e outros temas e problemas congêneres; 5) produção de materiais didáticos voltados para o Ensino Básico.

A indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa foi uma dimensão de fato essencial no conjunto das ações aqui enfocadas e analisadas. Em primeiro lugar, essa relação foi pensada “desde uma perspectiva inter e multidisciplinar, uma vez que tanto no conjunto como no interior de cada uma de suas etapas esses princípios foram considerados e mesmo continuamente revitalizados”. De fato, as atividades e etapas que compunham os projetos e programas foram interconectados continuamente. Em todos os projetos e programas, a ação direta de extensão foi, nos primeiros projetos executados, uma oficina (em geral de 40 horas) e, a partir de 2014, um curso de aperfeiçoamento (de 180 horas). Tanto a oficina quanto o curso foram ladeados por outras duas atividades ou conjuntos de atividades, especialmente, o grupo de estudos, a pesquisa-ação e a produção de matérias de caráter didático voltado para a Educação Básica. Na execução da oficina e do curso foi possível, por exemplo, “perceber, registrar e diagnosticar as perspectivas, anseios e contribuições do público-alvo”. De fato, “a equipe executora se preocupou tanto em oferecer subsídios formativos de qualidade como também em observar e ouvir o que desejariam, por exemplo, os docentes, que enfrentam a dificuldade de não ter uma formação adequada na área”. Buscou-se, portanto, integrar as atividades das ações de extensão. “As reflexões realizadas no Grupo de Estudo e Trabalho funcionaram como momentos preparatórios para que os

extensionistas pudessem melhor atuar durante o curso, bem como produzir textos (artigos, propostas educativas) para constituição de livros”. Assim, “se, no Grupo de Estudos, os extensionistas puderam estudar, pesquisar e refletir sobre aspectos da história e cultura africanas e afro-brasileiras a partir da análise de parte da literatura existente sobre o tema, no Curso de Aperfeiçoamento, no qual eles atuaram como monitores, eles tiveram a oportunidade de intervir tanto pedagógica como socialmente”.

Dessa forma, do ponto de vista pedagógico, buscou-se coerência entre a formação oferecida, sobretudo no grupo de estudo, e a prática esperada, particularmente na monitoria que os estudantes realizaram durante a execução da oficina e do curso. Assim, os extensionistas, na maioria estudantes de licenciatura, sobretudo de História, tiveram a oportunidade de realizar atividades numa perspectiva de “simetria invertida”, conceito que expressa um aspecto peculiar da formação docente: se, agora, ele é estudante de docência, em breve, será docente-estudante. “Durante as oficinas e o curso, o estudante teve a oportunidade de experienciar, ainda no seu processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização próprios das práticas pedagógicas e mesmo de outras formas de sua ação pessoal, social ou profissional”. Desse modo, se, de um lado, “nas situações de estudo e debate entre seus pares e professores orientadores, o estudante extensionista pôde vivenciar atividades pelas quais teve a oportunidade de se apropriar dos saberes e fazeres que lhes foram oferecidos”, de outro lado, “durante as oficinas e o curso ele pôde gerir situações de aprendizagem e, de modo mais abrangente, intervir socialmente”. Saliente-se que os extensionistas dessas ações de extensão tiveram a oportunidade de participar da formação continuada de docentes, o que certamente poderá ter impactos importantes em sua futura vida profissional: “reconhecendo, desde já, em sua formação inicial, a importância da formação continuada, da atualização formativa permanente”, é possível que “este extensionista, hoje estudante, ao tornar-se professor, tenha a atitude de entender a formação como um processo contínuo”, que esta dimensão profissional esteja definida em seu perfil de egresso, “e que ele seja zeloso em relação à sua dignidade profissional e à qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade”.⁶

⁶ Observa-se que “Esse princípio está vinculado, também, ao seu projeto social, que se torna a razão do acolhimento de milhares de jovens, formando-os intelectual e profissionalmente, com o objetivo de atuar de modo profissional competente e de maneira cidadã consciente. Para que tal procedimento seja significativo, é oportuno que a relação da academia com a sociedade, por meio de seus projetos pedagógicos, constituam-se um tempo e um espaço favoráveis

É preciso destacar também que os impactos educacionais das ações executadas relacionam-se diretamente às suas implicações sociais. Ora, buscou-se possibilitar o desenvolvimento de uma aprendizagem em interação com a realidade e com os demais indivíduos. De fato, no desenvolvimento das atividades, “ao produzir situações de ensino e orientação teórica, didática e social no campo dos estudos africanos e afro-brasileiros”, o estudante extensionista “pôde cada vez mais demonstrar compromisso com a efetivação das aprendizagens sob sua responsabilidade”, “desenvolver a capacidade de apresentar suas intervenções com segurança, e promover o desenvolvimento de situações de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento como processo social e de construção coletiva”.

Além disso, os estudantes extensionistas “tiveram a oportunidade de iniciar um processo de especialização num campo de estudos potencialmente aberto no âmbito do processo de ensino-aprendizagem direto em sala de aula”, como também “no universo do trabalho acadêmico e no plano da formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas, uma vez que atuaram diretamente com secretários, gestores, diretores e outros profissionais envolvidos com o planejamento de políticas públicas voltadas para a educação”.

Uma característica fundamental dos projetos e programas executados, foi buscar desenvolver ações de extensão nas quais se articulassem as relações de aprendizagem e pesquisa. “A concepção do processo ensino-aprendizagem se centra aqui não na figura do coordenador do programa, e sim, numa perspectiva dialógico-formativa, que considera o estudante extensionista como construtor ativo de sua própria aprendizagem, o que se dá num processo contínuo de desenvolvimento de sua autonomia intelectual”. À coordenação das ações coube o papel de orientar acadêmica, curricular e pedagogicamente o estudante extensionista, oportunizando-lhe situações nas quais ele pudesse desempenhar um papel central, o que incluiu a tentativa de envolver os estudantes em todas as etapas e fases de execução.

Fundamentalmente, do ponto de vista pedagógico,

para o processo de aprendizagem”. Além disso, “Com o propósito de compreender o princípio de aprendizagem, entre outras opções, é adequado dizer que a extensão é um jeito de ser, uma maneira de dialogar e uma possibilidade de aprender, aspectos que serão apresentados na sequência, mas que devem ser entendidos e praticados de forma articulada e sintonizados com o projeto pedagógico institucional” (SÍVERES, 2013, p. 20).

[...] as ações foram estruturadas partindo-se do princípio da coerência entre a formação que é oferecida e a prática que é esperada (simetria invertida), da aprendizagem como resultado da interação com a realidade e com os demais indivíduos, da interdisciplinaridade, entendida como a colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, da avaliação como parte integrante e fundamental do conjunto do processo formativo, da pesquisa enquanto processo diretamente relacionado ao ensino e à aprendizagem, da orientação acadêmica e da regulação das aprendizagens, para que se trabalhe a partir dos diferenciados percursos dos diferentes e desiguais sujeitos envolvidos nas ações, da perspectiva de uma formação social e política posicionada considerando as sinergias históricas existentes entre Brasil e África, enquanto territórios complexos e interligados no Atlântico Negro.

Além disso, buscou-se reconhecer que a sociedade atual é uma “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”, contexto no qual se fazem cada vez mais presentes computadores, câmeras de foto, som e vídeo, gravadores e suportes de dados (CDs, DVDs, cartões de memória, pendrives, etc.), telefonia móvel, TV por assinatura, antena parabólica, TV digital, correio eletrônico, listas de discussão, internet (quadros eletrônicos de mensagens, blogs, ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outros). Estes recursos e meios foram inseridos nas atividades dos projetos e programas, sendo transformados em parceiros para a reflexão e ação no campo da história e cultura africanas e afro-brasileiras desde o contexto maranhense.

Além disso, as ações executadas partiram do suposto de que “é preciso que se institua uma ‘democratização epistemológica’”. Dessa forma, a execução dos projetos e programas se deram “[...] considerando-se a relevância de ações de extensão levadas a cabo no eixo sul-sul e reconhecendo-se o papel central que os estudos africanos têm tido para o desenvolvimento das Ciências Humanas e Sociais (BATES; MUDIMBE; O’BARR, 1993)”. Para Gilroy (2001, p. 21), “[...] é preciso uma historiografia que relacione as culturas negras do século XX com o nómos do pós-moderno planetário, atentando-se, ao mesmo tempo, para a própria terra onde se diz que as culturas locais têm suas raízes, e para o Atlântico – configurado como um sistema de trocas culturais”.

Em se tratando do Curso de Aperfeiçoamento, do ponto de vista dos conteúdos, foi dividido em seis módulos de 30 horas cada, computando 180 horas. Foram ministradas mais de uma centena de oficinas e minicursos para estudantes da educação básica. Em geral intitulada “Afros e Étnicos em Sala de Aula”, tratava-se de um conjunto de atividades desenvolvidas durante um dia em várias turmas de uma dada escola. Ao todo, foram 30 escolas atendidas. De caráter itinerante, “Afros e Étnicos em Sala de Aula” se constituía

por oficinas, mostras, minicursos, exposições, fóruns e similares sobre estética negra, beleza e identidade, cinema africano, o negro no cinema e em quadrinhos, intelectuais e políticos negros e africanos, religiões e cultura africana e afro-brasileira, processos de resistência e superação do colonialismo em África, escravidão e formas de resistência, Movimento Negro Brasileiro, Hip Hop, literatura afro-brasileira e africana, discussão sobre racismo no Brasil, mulheres negras, negritude e humanidade, dentre outros temas.

Diante do exposto, uma observação precisa ser destacada ao se observar uma mudança significativa ocorrida na concepção e execução das ações de extensão em foco. Nos primeiros projetos, embora se pretendesse articular ensino, pesquisa e extensão, essa associação nem sempre ocorria de modo claro, mas à medida que os projetos foram sendo aprimorados e atualizados a partir da experiência, a coordenação e a equipe de trabalho docente se deram conta de que seria enriquecedor buscar continuamente melhores formas de articular ensino e pesquisa com a extensão.

Desta maneira, foi sendo rompida, de fato, a tradicional divisão entre bolsistas de extensão e bolsistas de pesquisa, e mesmo bolsistas de ensino. Em termos práticos, da execução das ações de extensão passaram a participar bolsistas não apenas de extensão, como também de pesquisa e ensino. Porém, mais relevante que isso, foi ter se iniciado, especialmente a partir de 2013, uma melhor qualificação para a atuação dos bolsistas de extensão nas escolas da educação básica. Normalmente, estes estudantes bolsistas e voluntários organizavam oficinas sobre algum tema gerador ou sobre alguma atividade artística, lúdica e assim por diante. Embora esta estratégia metodológica tenha continuado e seja relevante, passou a ser mais frequente que tanto o estudante bolsista de um dado projeto de extensão, quanto aquele de um projeto de pesquisa ou de um programa de ensino, iniciassem sua participação no projeto pela pesquisa de um tema ou problema específico. Esta pesquisa inicial, que é característica da iniciação científica, passou a ser realizada por todos os estudantes: não apenas dos projetos de pesquisa, mas também dos projetos de extensão e ensino. Partindo do estudo mais aprofundado de um dado tema ou problema de interesse, o estudante passou a produzir intervenções no ambiente escolar, oficinas, mostras, discussões, cursos, etc. Dessa maneira, passou-se a observar uma maior qualificação nas intervenções do estudante de graduação extensionista no ambiente escolar. Além disso, os estudantes de iniciação científica com planos de trabalho no campo dos estudos africanos e afro-brasileiros passaram a ter como

um de seus objetivos específicos a realização de algum tipo de atividade (oficina, mostra, etc.) em alguma escola ao longo do desenvolvimento de sua pesquisa.

Assim, estudantes que estão desenvolvendo pesquisas, que pretendem elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso sobre cinema africano, sobre escravidão, sobre colonialismo, sobre filosofia africana, etc., desenvolvem atividades na Educação Básica sobre seus temas de interesse, mobilizando questões relevantes para a discussão no ambiente escolar. Dessa maneira, a extensão se associou melhor ao ensino e à pesquisa, e as ações se tornaram mais qualificadas. Algumas vezes estudantes de graduação interessados em realizar oficinas sobre um dado repertório, como capoeira, foram convidados a realizar uma pesquisa, nos termos de iniciação científica, sobre seu tema de interesse, o que melhorou significativamente o seu interesse em práticas de extensão, pois não precisaram mais imaginar e vivenciar a extensão como algo separado do seu cotidiano acadêmico de pesquisa e também de ensino.

CONCLUSÕES

O tema da cultura e da história africanas e afro-brasileiras deve ser pensado de maneira inter e multidisciplinar, devendo ser discutido em disciplinas como História, Literatura e Educação Artística, como regulamentam os dispositivos legais sobre o ensino dessa temática, mas também em outros componentes curriculares, como a Sociologia, a Geografia, e mesmo a Filosofia (disciplina esta para a qual os africanos e afro-brasileiros têm muito contribuído, afinal, eles também produzem saber e conhecimento e refletem sobre questões complexas e profundas, mas no Brasil só se consegue olhar para e desde a Europa) e as disciplinas das Ciências Naturais.

De fato, um dos desafios da execução de ações no sentido de formar pessoas no campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros tem sido que, a cada ano, não apenas tem aumentado o número de professores interessados, como também, e sobretudo, estudantes que buscam aperfeiçoamento na área ou mesmo a vinculação a trabalhos de pesquisa e extensão com esse enfoque. Assim, se no início das ações eram predominantes profissionais oriundos da História e da Geografia interessados na temática, a maioria dos quais eram os inscritos em nossos cursos de capacitação, cada vez mais tem se o interesse de profissionais de todas as outras disciplinas, inclusive das áreas de Ciências Exatas e

Naturais, bem como profissionais que atuam na gestão pública, nos setores da administração e nas secretarias de educação e de igualdade racial.

REFERÊNCIAS

BARROS, Antonio Evaldo; BARBOSA, Viviane de Oliveira. *Entre Áfricas e “Brasis”:* *Construindo os Estudos Africanos e Afro-Brasileiros desde Bacabal/MA*. Projeto de Extensão desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) entre 2010 e 2011. São Luís: UFMA, 2010.

BATES, H.; MUDIMBE, V.; O'BARR, J. (Ed.). *Africa and the disciplines: the contributions of research in Africa to the social Sciences and humanities*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

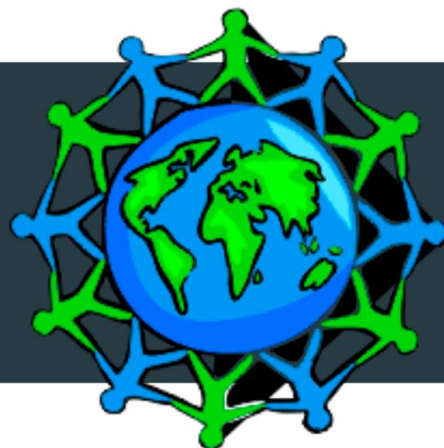
FERREIRA, Fernando Ilídio. A universidade e a formação continuada dos professores no contexto das reformas educativas contemporâneas. In.: CALDERON, Adolfo Ignacio et al. (Orgs.). *Extensão universitária: uma questão em aberto*. São Paulo : Xamã, 2011.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: Modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LAMY, Marcelo. Uma nova definição de extensão universitária. In.: RODRIGUES, Horácio Wanderley; MEZZAROBBA, Orides; MOTTA, Ivan Dias da (Orgs.). *Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos*. Florianópolis: FUNJAB, 2013, v. 1, p. 475-492.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

SÍVERES, Luiz. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In.: _____. *A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem* (Org.) Brasília: Liber Livro, 2013.



Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI

III SINESPP

20 a 24
OUTUBRO
2020

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS
Democracia, desigualdades sociais e políticas públicas no capitalismo contemporâneo

MESA COORDENADA EIXO 9

ESTUDOS AFRICANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DE OPORTUNIDADES

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DAS OPORTUNIDADES: uma análise interseccional sobre as desigualdades no mercado de trabalho¹

PUBLIC POLICIES FOR DEMOCRATIZING OPPORTUNITIES: an intersectional analysis of inequalities in the labor Market

Tanielle Abreu²

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar os fatores que determinam uma posição subalterna para as mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro, a despeito dos lentos avanços que o movimento feminista conquistou nas últimas décadas no que se refere à inserção e à gradual promoção delas a postos de comando dentro das organizações. Também será analisado o surgimento do Movimento Feminista Negro enquanto resposta de resistência a esse lugar preterido marcado pela exclusão e/ou sub-representação. Compreender os processos que determinam essas desigualdades é de extrema importância para a criação de soluções que guiem ao combate efetivo. Constatou-se que a principal causa desta exclusão é a discriminação, fundamentada em um processo social e histórico de diferenciação social, racial e de gênero, que ao interligar-se limita esse contingente à informalidade ou a cargos de baixa hierarquia no mercado formal. Em 2016, reduziam-se a 0,4% no nível Executivo das principais organizações empresariais brasileiras.

Palavras-chaves: Mercado de Trabalho; Organizações; Mulher Negra; Gênero; Raça.

ABSTRACT

This work aims to analyze the factors that determine a subordinate position for black women in the Brazilian labor market, despite the slow advances that the feminist movement has achieved in recent decades with regard to their insertion and their gradual promotion to

¹ Essa Mesa coordenada integra o Eixo Temático 9: Questões de Gênero, Raça/Etnia e Geração, realizada durante o III Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas- SINESPP/UFPI.

² Administradora e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e feminismos (GERAMUS). E-mail: tanielle.abreu@discente.ufma.br

command positions within organizations. The emergence of the Black Feminist Movement will also be analyzed as a response to resistance to this deprecated place marked by exclusion and / or underrepresentation. Understanding the processes that determine these inequalities is extremely important for the creation of solutions that guide effective combat. It was found that the main cause of this exclusion is discrimination, based on a social and historical process of social, racial and gender differentiation, which, when interconnected, limits this contingent to informality or to positions of low hierarchy in the formal market. In 2016, they were reduced to 0.4% at the Executive level of the main Brazilian business organizations.

Keywords: Labor Market; Organizations; Black woman; Genre; Race.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Dossiê Mulher Negra do IPEA (2013), apesar da maior inserção feminina em ocupações não manuais do mercado de trabalho que ocorreu a partir dos anos 1990, observou-se que as mulheres mais pobres, majoritariamente negras, se concentram no serviço doméstico, de prestação de serviços, e naqueles relacionados à produção na indústria, enquanto as mulheres de classe média, majoritariamente brancas, devido a maiores oportunidades educacionais, conduzem-se para prestação de serviços, áreas administrativas ou de saúde e educação. Desta forma, objetiva-se com este artigo ampliar o debate em torno das categorias afins acreditando que desta maneira é possível analisar como a intersecção entre gênero e raça tem determinado um lugar específico de exclusão para as mulheres negras no ambiente de trabalho.

De acordo com Ferreira e Nunes (2019), evidenciou-se que a mulher negra não tem sido foco de pesquisa na área da Administração, a partir dos resultados obtidos por meio de pesquisa na base Spell, onde somente dois artigos sobre a temática foram encontrados. Tal resultado confirma a necessidade de estudos que ampliem as discussões sobre a mulher negra no mercado de trabalho, mas também do lugar que essa mulher tem ocupado na sociedade brasileira como um todo, analisando os processos históricos de discriminação que as mantêm neste lugar.

Soma-se a isso, o fato de que a população negra em geral, e a mulher negra não se exclui desse processo socio-histórico, foi inestimavelmente prejudicada pela escravidão, a qual o Brasil foi um dos últimos países a realizar a abolição – e ainda hoje

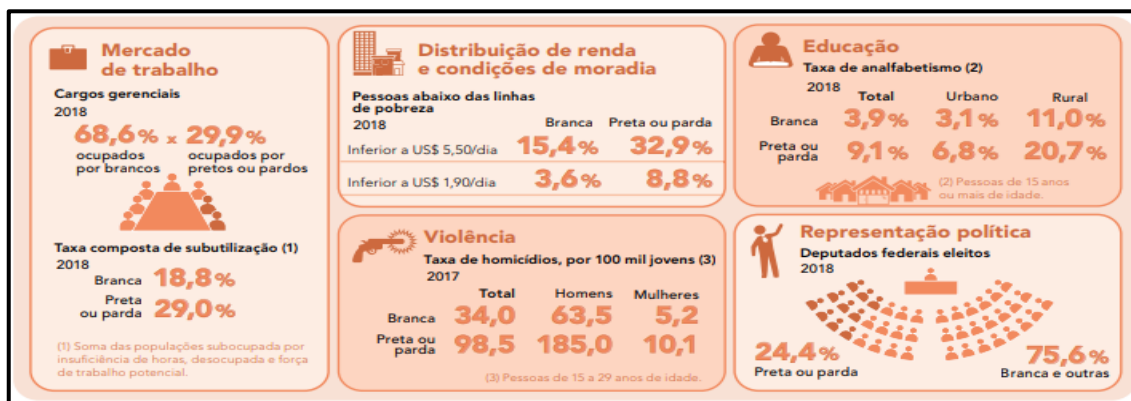
encontram-se casos de trabalhos análogos à escravidão para essa mesma população – sem fazer a devida reparação por todo o trabalho de décadas deste contingente populacional, lançando-o à própria “sorte”. Essa omissão do Estado brasileiro, que em várias medidas controverteu-se mais em um projeto racista de embranquecimento da população, acarretou no atraso do grau de escolaridade de mulheres e homens negros, bem como impactou diretamente em sua condição socioeconômica.

São muitos os preconceitos que se podem analisar no ambiente de trabalho, porém neste trabalho será analisada a questão social, racial e de gênero, em sua intersecção especialmente, pois as disparidades referentes à remuneração e cargos para o contingente populacional de mulheres negras são as mais acentuadas dentre todas as outras, como demonstram as principais pesquisas desta década.

2 MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO: um dossiê de desigualdades de gênero e raça

De acordo com o informativo IBGE (2019), a discriminação por raça/cor ocupa lugar de destaque nos debates, isto porque abarca aspectos pertinentes às características do processo de formação brasileira, que originou significativas segmentações ao longo da história do país. Por conseguinte, existem maiores taxas de vulnerabilidade socioeconômica nos contingentes populacionais representados por pessoas negras e indígenas. A pesquisa enfoca temas necessários à reprodução das condições de vida da população brasileira, como mercado de trabalho, distribuição de renda e condições de moradia, e educação, bem como os indicadores relativos à violência e à representação política, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Desigualdades por raça no Brasil 2017/2018



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

A média do rendimento mensal da população branca ocupada foi de R\$ 2.796, enquanto da população negra foi de R\$ 1.608, segundo informações do IBGE (2019). Isso quer dizer que as pessoas pretas ou pardas receberam apenas 57,5% dos rendimentos daquelas de cor ou raça branca, ou seja, pouco mais da metade; o que demonstra que a discriminação por raça/cor é maior do que a discriminação por sexo. Essa diferença obedece a um padrão que se reproduz ano a ano. Por meio do recorte de rendimento de acordo com a categoria, segundo o tipo de ocupação, foi possível constatar que, tanto na ocupação formal, como na informal, as pessoas negras receberam menos do que as brancas.

Sendo assim, a disparidade salarial por raça aumentou, isto é, a população negra está recebendo uma média salarial ainda menor. A RAIS (2016) mostrava que a população branca tinha uma remuneração média de R\$ 2.779,49, ao passo que a população negra recebia R\$ 1.921,13, isto é, recebiam 69,11% da média salarial dos brancos. Nesse período constatou-se que, mesmo com o recorte de escolaridade, a diferença salarial se apresentava. Entre as pessoas com a educação superior completa, a população negra recebia somente 69,12% do que a população de cor branca.

Segundo o IBGE (2019), as mulheres receberam 78,7% do valor dos rendimentos dos homens. Isso representa uma continuidade, ou até um aumento, na disparidade salarial por sexo. De acordo com a RAIS (2016), havia desigualdade relacionada à remuneração média real por sexo: enquanto o sexo masculino tinha uma remuneração média de R\$ 3.063,33, o sexo feminino tinha R\$ 2.585,44, ou seja, em 2016, as mulheres receberam 84,39% do que os homens receberam. Também concluiu, no período, que a população negra é vitimada pela mais baixa remuneração, realidade que se torna ainda mais desigual quando se apreciam as mulheres negras: elas recebiam em 2016, em média, pouco mais da metade (52,84%) do que recebiam os homens brancos. Isto representa mais uma acentuada na disparidade nos últimos anos, pois de acordo com IBGE (2019), agora as mulheres negras recebem menos da metade (44,4%) do que os homens brancos recebem. Isto quer dizer que um homem branco ganha, em média, 2,25 vezes mais do que uma mulher negra.

Mais desigualdades também podem ser observadas pela pesquisa do Instituto Ethos (2016), que demonstram que as mulheres sofrem um afunilamento hierárquico, ou seja, são excluídas das posições mais altas das grandes corporações. A pesquisa ressalta que, de um modo geral, houve até uma discreta melhora em comparação à pesquisa de 2010, porém quando as mulheres se deparam com o nível Executivo, são barradas e ficam com uma participação de apenas 13,6%. Isso é intrigante e contraditório, uma vez que as mulheres possuíam, em 2013, um número médio de anos de estudo (7,5) superior ao deles (7,0) e totalizavam 58,1% do contingente de brasileiros que têm mais de 15 anos de estudo. Foram ainda maioria, em 2013, entre os matriculados (55,5%) e os concluintes (59,2%) do ensino superior (ETHOS 2016, p. 16).

Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) / Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), constantes da Pesquisa Inserção da População Negra nos Mercados de Trabalho Metropolitanos (2017) – Sistema PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego), assinalam que a população negra se mantém sobrerrepresentada entre os desempregados, em todas as regiões pesquisadas. As mulheres negras seguem com as maiores taxas de desemprego nas regiões investigadas.

Dados da pesquisa Ethos (2016) mostram, ainda, que a população negra, que representava 52,9% da população em 2013 e 51,9% da população ocupada no país, sofre também o afunilamento hierárquico e a sub-representação, porém com exclusão bem mais ressaltante do que as mulheres. Apesar de serem maioria no grupo de empresas analisadas na pesquisa como Aprendizes (57,5%) e Trainees (58,2%), tinham sua participação resumida a 6,3% quando chegavam no nível de Gerência e 4,7% no nível Executivo. A desigualdade entre brancos e negros é tal que resulta em uma diferença de 94,2% (brancos) contra 4,7% (negros) no quadro Executivo; 95,1% (brancos) contra 4,9% (negros) no Conselho de Administração; e 90,1% (brancos) contra 6,3% (negros) na Gerência. Ou seja, com esses dados fica nítida a sub-representação da população negra nas principais empresas do país. Com as mulheres negras unem-se os fatores de discriminação e a exclusão chega a ser descomedida. A condição é tão desfavorável que

em todo o quadro de pessoal elas aparecem ocupando apenas 10,6% e, no quadro executivo, sua presença se reduz a 0,4% (ETHOS 2016, p. 23).

3 RAÇA/COR, DESIGUALDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil, o racismo é mascarado e demorou muito até que o governo reconhecesse o problema. Conforme Alves e Silva (2004), apenas em 1990 o Brasil reconheceu o racismo no mercado de trabalho como um problema social, a partir da luta de movimentos sociais por políticas de ações afirmativas.

As políticas públicas endereçadas à população negra brasileira foram desenvolvidas com maior vigor a partir de 2003. Dentre as conquistas relativas às reivindicações históricas do movimento negro nesse momento, destacam-se: a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que obriga a inserção nos currículos escolares das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras; a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir – 2003-2015); a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010; a implementação de políticas de ações afirmativas na modalidade cotas nas universidades públicas brasileiras; e a aprovação da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal em 2012 (CARVALHO, 2018).

Por meio das políticas de ações afirmativas que vinham sendo desenvolvidas até 2016, o Estado brasileiro passou a atuar na efetivação da igualdade material ou substantiva. A inserção dessa população no mercado de trabalho foi um dos pontos principais presente, por exemplo, no Estatuto da Igualdade Racial. O Estatuto (Lei nº 12.288/2010), estabelece um conjunto de regras e princípios jurídicos para coibir a discriminação racial e definir políticas que promovam a mobilidade social dessa população historicamente desfavorecida/excluída. É um marco no que se relaciona ao estabelecimento de ações que valorizem o papel dessa parcela da sociedade que tanto contribuiu/contribuí na história brasileira. Como toda Lei, apenas a sua aprovação não garante a aplicabilidade do que está disposto nela, mas alicerça direitos e assinala ações e deveres do poder público em relação à busca pela igualdade racial. Em decorrência,

aumentam-se as chances de as políticas públicas levarem em consideração essa questão e fornece aos movimentos sociais organizados uma base sólida para suas reivindicações.

Mais especificamente em relação à inclusão da população negra no mercado de trabalho, o Estatuto, em seu Art. 38, afiança que é de responsabilidade do poder público a sua implementação, observando-se, inclusive, os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção nº 111 (1958) da OIT, que trata da discriminação no emprego e na profissão. As ações devem objetivar a promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas (Art. 39), assegurando-se, igualmente, o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários (§ 4o).

O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat), segundo o Estatuto da Igualdade Racial, é o responsável em formular políticas, programas e projetos voltados à inclusão da população negra no mercado de trabalho e orientar a destinação de recursos para seu financiamento (Art. 40). Por fim, em suas Disposições Finais, o Estatuto modifica a Lei 7.716/1989 (Art. 4º, § 1º), que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, penalizando quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica:

- I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores;
- II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional;
- III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário.

A ampliação de oportunidades destacada pelo IPEA em 2013 – no que se refere ao crescimento econômico, ao alargamento da escolaridade e à diminuição da pobreza, frutos das políticas sociais de caráter redistributivo e de valorização do salário mínimo, acompanhadas da adoção de ações afirmativas – se mostrou insuficiente para gerar uma redução expressiva nos números relativos às disparidades de raça e de gênero. Tal fato se deve à resistência dos mecanismos de reprodução de desigualdades e divisões sociais, dos quais se sobressaem o racismo e o sexismo, que se combinam para desenhar visões estereotipadas que rotulam habilidades e atributos de pessoas, determinando condições distintas de ascensão a oportunidades e direitos.

4 MULHER E NEGRA NA SOCIEDADE CAPITALISTA, RACISTA E PATRIARCAL

De acordo com Ferreira (2015), as mulheres carregam consigo a preocupação referente às relações trabalho-família e isso se deve ao fato de as mesmas serem permanentemente responsabilizadas pelo cuidado com a família, com a omissão dos homens. Revelam ainda que, de acordo com os trabalhos utilizados como referências para a pesquisa bibliométrica, existe dominação masculina nos contextos profissionais e pessoais e divisão de tarefas de acordo com o sexo.

Kergoat (2009), em sua abordagem sobre essa questão, analisa as relações sociais do grupo homem e do grupo mulher, explicitando como se construiu as condições em que se vive ainda nos dias de hoje. E reforça a arguição de que as relações sociais da base material-trabalho se explicam através da repartição do trabalho entre os sexos.

Essas repartições de atividades entre homens e mulheres, nas relações sociais de sexo, são dadas por construção social e não por fortuito biológico. E por sua vez, essa construção social não tem somente ideologia, mas também um baseamento material. As relações se apoiam em uma categorização dentre os sexos, em uma relação de hegemonia principalmente. Portanto, a relação social que ocorre entre homens e mulheres dentro da sociedade por si só já é um paradigma das relações de dominação (KERGOAT, 2009).

Sendo assim, analisar a divisão sexual do trabalho não implica somente em tratar da questão da construção de repartições no mundo do trabalho, nem da atribuição das atividades domésticas prioritariamente às mulheres, como implica em reconhecer que se deve percorrer, mutuamente, trabalho doméstico e remunerado, até mesmo no campo psicoafetivo, e alcançar todas as consequências materiais e simbólicas desses processos. Além disso, implica também em considerar a consubstancialidade das relações de classe e étnico-raciais com as relações sociais de sexo, visto que as relações sociais interagem umas sobre as outras e os aspectos de dominação, exploração e opressão nelas se entrecruzam e estruturam juntas a totalidade do campo social (KERGOAT, 2009).

Partindo do entendimento de que as discriminações raciais e de gênero não são fenômenos mutuamente excludentes, mas sim uma intersecção de variáveis que, por muitas vezes, inter cruzam-se no processo de hierarquização social, pretende-se neste item fazer uma breve análise sobre os processos históricos e sociais que originam esse lugar desvalorizado para as mulheres negras na sociedade brasileira, sendo o mercado de trabalho um reprodutor central desta hierarquização.

De acordo com Crenshaw (2002), a interseccionalidade é um conceito que procura apreender as implicações estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de hierarquização ou subordinação (no caso de mulheres negras e/ou pobres). Trata-se particularmente da maneira pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe, etc. criam desigualdades básicas que estruturam as posições concernentes a mulheres, raças, etnias, classes e outras.

A análise interseccional dessas diversas dimensões, para as autoras feministas negras, é uma superação no interior do próprio movimento feminista, que tendia a ocultar as múltiplas linhas de opressão sexista, racista e classista por se fundamentar em uma abordagem universal da experiência do ser mulher ou do ser homem, sem levar em consideração a questão da raça e/ou da classe social (IPEA, 2013). De maneira complementar, Ribeiro (2018) aborda que o Feminismo Negro emerge porque o discurso universal é excludente, pois as mulheres são oprimidas de formas diferentes, daí a necessidade da análise interseccional.

Esse tipo de universalização também ocorria no interior dos movimentos negros, que entendiam a discriminação racial como um fato que atingia homens e mulheres na mesma proporção, o que levou as mulheres negras à busca por uma luta antirracista associada à luta de gênero, sendo a interseccionalidade uma categoria de análise de extrema importância para analisar as opressões que se somam. Carneiro (2001) afirma que essa nova perspectiva feminista e antirracista traz ao centro das discussões, inclusive políticas, as contradições decorrentes da intersecção das variáveis gênero, classe e raça. Dentro dessa nova identidade política afirmada, integram-se as bandeiras do movimento feminista e do movimento negro, enegrecendo o feminismo e feminizando o movimento negro.

O feminismo negro nasce, portanto, das limitações de representatividade dentro das organizações feministas e também das organizações negras tradicionais. Bairros (1995, p. 461) afirma que esse movimento surge do imperativo de “dar expressão às diversas formas de experiência do ser negro, vivida através do gênero, e do ser mulher, vivida através da raça”. Sendo supérfluas, portanto, as discussões sobre qual seria a prioridade, o sexismo ou o racismo, quando se tratam de dimensões indissociáveis.

Nessa mesma perspectiva interseccional, é importante também considerar a classe enquanto dimensão indissociável para tais análises. De acordo com Davis (2016, p.12-13), é necessário observar que raça, sexo e classe atuam de forma combinada e determinante dentro do sistema, portanto uma categoria não deve ser anteposta sobre as outras, o que demonstra uma crítica da autora ao marxismo ortodoxo, mesmo sendo marxista:

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

As ativistas do movimento feminista negro também deixam bem marcado em suas pautas o fato de que a emancipação socioeconômica e educacional usufruída pelas mulheres de classe média (majoritariamente brancas) a partir dos anos 1960 se deveu, em grande medida, à exploração do trabalho doméstico de mulheres negras (e pobres) (RODRIGUES, 2013). Neste sentido, Carneiro (2003) corrobora, quando afirma que a consciência de identidade de gênero não se desenvolve automaticamente em solidariedade racial entre mulheres, e isso foi o que levou as mulheres negras a confrontar, dentro do próprio movimento feminista, as incoerências e as desigualdades que o racismo e a discriminação social produzem entre as mulheres negras e brancas.

Akotirene (2019) diz que o conceito de interseccionalidade elucida a origem da opressão cisheterossexista³, geracional e categorizadora sexual do trabalho, em que, na

³ A despeito do gênero atribuído socialmente, pessoas não-cis estão fora da identificação estética, corpórea e morfo-anatômicas instituídas (AKOTIRENE, 2019, p. 118, nota 3).

interpretação da autora, as mulheres negras trabalhavam nas casas das mulheres brancas instruídas, e, ao chegarem em casa, tinham o dinheiro tomado por ‘maridos ociosos’, ofendidos porque não havia comida preparada em casa. Os privilégios às mulheres brancas dão-se até mesmo na velhice, quando vivenciam a discriminação geracional no mercado de trabalho. De acordo com a autora, é a distinção racial que garantirá a essas mulheres brancas uma aposentadoria, pois para elas foram reservadas as vagas em empregos formais. Soma-se a isso, a distinção de classe, que as mantém na posição de patroas. Há ainda diferenças marcadas pela raça no que tange à maternidade: mulheres brancas têm o receio de que seus filhos se desenvolvam integrados ao patriarcalismo, enquanto mulheres negras vivem com o constante medo de seus filhos serem alvejados pela necropolítica.

Carneiro (2001) afirma que, no contexto de conquista e dominação da colonização brasileira, houve uma apropriação social das mulheres que ocorre como uma forma de afirmação de superioridade do vencedor: é perpetrada a violação colonial pelos senhores brancos às mulheres do grupo “vencido” que, no caso brasileiro, foram as indígenas e as negras escravizadas. Davis (2016), de forma semelhante, explana sobre essa experiência de violações sofridas pela mulher negra, relacionando como todo esse processo está intimamente articulado com a dominação econômica e as formas que o capitalismo encontra de oprimir grupos para sua manutenção:

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras.

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 (DAVIS, 2016, p. 20).

Além disso, a desvalorização sofrida pelas mulheres negras foi também reproduzida por uma série de obras famosas, como a pintura “A redenção de Cam” (1895), que retrata uma espécie de culto à miscigenação, ou melhor, ao embranquecimento da população; ou mesmo no livro “Casa Grande & Senzala” (1933), do autor brasileiro Gilberto Freire, que retratava as mulheres da seguinte maneira:

“branca pra casar, mulata pra fornicar e preta pra trabalhar”. Tais obras reiteram a desvalorização da população negra, e ainda uma hierarquização racial entre as mulheres, refletindo sobre o imaginário social da população brasileira até os dias atuais.

É importante enfatizar que não se pode confundir a descaracterização de todo um contingente populacional por meio da violência moral, simbólica, sexual etc., com a hipótese de uma democracia racial. Uma análise que se propõe a combater todo tipo de hierarquia social e a pensar um novo modelo de sociedade, deve considerar os contextos sociais e históricos como importantes parâmetros para sondar os privilégios de uns grupos sobre os outros, apreendendo como esses processos de categorização se constroem e se reformulam de acordo com as relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a mulher negra sofre de uma permanente exclusão e sub-representação no mercado de trabalho formal brasileiro. O principal fator causador desta exclusão é a discriminação, que limita esse contingente populacional à informalidade ou a postos de trabalho de baixa remuneração. A discriminação decorre de uma hierarquia social fundamentada no racismo e no patriarcado, alicerçada na formação colonial escravocrata da sociedade brasileira. Nesta hierarquização, a mulher negra sofre a maior desvantagem por reunir em si a intersecção das variáveis da opressão: ser mulher, ser negra, e majoritariamente (por consequência), ser pobre.

A herança socioeconômica e os padrões culturais construtores de estereótipos limitadores da inserção e ação de determinados grupos sociais seguem operando nos processos de categorização nos quais mulheres e negros são alocados em posições subalternas. Com a formação racialmente desigual e patriarcal do país, produziu-se uma sociedade que trata a diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual de maneira discriminatória. A sociedade brasileira tem como um de seus maiores desafios acabar com as hierarquias coletivas, que privilegiam há séculos os grupos hegemonicamente dominantes, como: homens, brancos, heterossexuais. O aprendizado da convivência com as diferenças tem que ser a referência para que nenhum grupo continue a ser tratado como melhor ou pior que o outro. O aspecto de sermos diferentes deve ser a meta em uma sociedade que se paute pela busca por

igualdade. Somos diferentes, mas o objetivo social deve ser a conquista da igualdade social, quer em aspectos objetivos ou subjetivos, quer em oportunidades escolares ou no mercado de trabalho, quer no aspecto cotidiano das relações simbólicas ou do cotidiano inter-relacional.

A adoção, ou a ampliação, de ações afirmativas para a transformação deste cenário e a reconfiguração de estratégias de intervenção pública em relação aos aspectos de gênero e raça são cruciais. No entanto, é necessária a capacidade de uma maior visão crítica para, assim, conseguir intervir desde as bases do processo de diferenciação. Por exemplo, a distribuição por sexo e por raça entre os cursos e instituições de ensino superior do país. Igualmente, no mercado de trabalho informal e formal. Dessa forma, é possível valer-se de políticas públicas efetivas.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, M. A.; SILVA, L. G. G. **A Crítica da Gestão da Diversidade nas Organizações**. RAE. V. 44, Nº 3, jul./set. 2004.

BAIROS, Luiza. **Nossos feminismos revisitados**. Estudos Feministas: 1995, n. 02, p. 458-463.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acessado em: 05 nov. 2017.

_____; DIEESE; SEADE. **Sistema PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego): Inserção da População Negra nos Mercados de Trabalho Metropolitanos**. Brasília, nov. 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisePED/2017/2017apresentacaoNegros.pdf>. Acessado em: 10 out. 2017.

_____; MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS – Ano-Base: 2016)**. Brasília, out. 2017.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Artigo apresentado no Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero, organizado pela Lolapress em Durban, África do Sul, em 27 e 28 de agosto 2001.

_____; **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, 17(49), p. 117-132, 2003.

CARVALHO, Marcelo P. **Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA: ações afirmativas para a democratização do saber**. Kwanissa, São Luís, v. 1, n. 1, jan./jul. 2018, p. 5-23.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DAVIS, Angela, 1944 – **Mulheres, raça e classe**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ETHOS. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas**. São Paulo, maio de 2016.

FERREIRA, C. A. A; NUNES, S. C. **Mulheres Negras no Mercado de Trabalho: Interseccionalidade entre Gênero, Raça e Classe Social**. XLIII Encontro ANPAD – EnANPAD, São Paulo, 02 a 05 de out. 2019.

FERREIRA, J. B; SADOYAMA, A.S.P; CORREIA, A. F. C; GOMES, P. A. T. P. **Diversidade e gênero no contexto organizacional: um estudo bibliométrico**. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração. RPCA v. 9 nº 3, p. 45-66. Rio de Janeiro, 2015.

IBGE – **Informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019.

IPEA. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.]. Brasília: Ipea, 2013.

KERGOAT, Danièle. **A divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. Editora UNESP. São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de feminismo negro?**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, C. **Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.