

MULHER NEGRA E EJA: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

BLACK WOMAN AND EJA: STRATEGIES TO FACE VIOLENCE AT SCHOOL

Francineide Bárbara Silveira do Nascimento¹
Jocenildes Zacarias Santos²

Resumo

Este artigo integra um dos capítulos do Projeto de pesquisa intitulado Educação de Jovens e Adultos e gênero: estratégias de enfrentamento às violências pela mulher negra na escola. O projeto nasce da experiência desenvolvida em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. O objetivo geral é investigar o espaço escolar como campo de tensões e discussões acerca do enfrentamento feminino às violências sofridas pela mulher negra, com propostas de ações didático-pedagógicas para o combate de tal violência. A abordagem metodológica é a pesquisa qualitativa, a pesquisa ainda em andamento se utilizará das rodas de conversa e entrevista semi estruturada para posterior análise dos dados. Serão apresentados um breve panorama do processo de escravização ao qual a mulher negra foi vítima, seu processo de escolarização e, por fim, as letras de música como possibilidade pedagógica para discussão sobre violência simbólica na escola. Como referencial teórico utilizamos: Davis (2013), Carneiro (2002), Bourdieu (2000).

Palavras-chave: Relações de gênero. Relações étnico-raciais. Educação de Jovens e Adultos. Violência simbólica.

Abstract

This article integrates one of the chapters of the Research Project titled Youth and Adult Education and gender: coping strategies to violence by black women in school. The project is born from the experience developed in schools of the Public School of Education of Salvador. The general objective is to investigate the school space as a field of tensions and discussions about the female confrontation of violence by the black woman, proposing didactic-pedagogical actions to combat female violence. The methodological approach is the qualitative research, the research still in progress will be used of the conversation wheels and semi-structured interview for later analysis of the data. It will be presented a brief overview of the enslavement process to which black women were victims, their schooling process and finally the lyrics as a pedagogical

¹ Mestranda em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional (MPEJA), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em Planejamento e Gestão Educacional pela UNEB e Graduada em Pedagogia pela UNEB. É Coordenadora Regional de Educação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e da Prefeitura Municipal de Salvador. Contato: fbsnascimento2016@gmail.com

² Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, Estágio Pós-Doutoral Educação pela UNEB, Especialização em SUPERVISÃO ESCOLA/EMPRESA pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), Especialista em Aplicações Pedagógicas dos Computadores pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Especialista em Formação Continuada em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Graduada em Pedagogia pela FEBA. Contato: jocenildes.uab@gmail.com

possibility for discussion about symbolic violence in school. As a theoretical reference we use: Davis (2013), Carneiro (2002), Bourdieu (2000).

Keywords: Gender Relations. Ethnic-racial Relations. Youth and Adult Education. Symbolic Violence.

Introdução

A origem da violência contra a mulher negra no Brasil ocorre a partir do período Colonial, especificamente durante a escravidão. As violências nesse período vão desde a obrigação do trabalho braçal às vésperas do parto ao afastamento pré-maturo das suas crianças ainda recém-nascidas, pois eram obrigadas a retornar aos campos, além dos abusos sexuais sofridos pelos senhores de engenho.

Mas as mulheres também sofreram de maneiras diferentes, porque eram vítimas de abuso sexual e outras barbaridades de maus tratos que apenas podem ser infligidas às mulheres. Os comportamentos dos donos de escravos para as mulheres escravas eram: quando era rentável explorá-las como se fossem homens, sendo observadas, com efeito, sem distinção de gênero, mas quando elas podiam ser exploradas, castigadas e reprimidas em formas ajustadas apenas às mulheres, elas eram fechadas dentro do seu papel exclusivo de mulheres. (DAVIS, 2013, p.11).

A mulher escravizada nunca foi poupada em relação a sua condição física, os trabalhos braçais realizados pelos homens na agricultura eram também realizados por esta. A violência sexual era uma das maneiras utilizadas pelos capatazes como forma de obrigá-las a realizar os trabalhos forçados, a explorar ainda mais sua força e para demonstrar o domínio dos donos de escravas/os sobre os corpos das mulheres negras. A sexual era utilizada como demonstração de posse. “Se a mais violenta punição dos homens consistia nos castigos e mutilações, as mulheres eram castigadas e mutiladas, bem como violadas” (DAVIS, 2013, pág.12).

Este legado deixado pelo período escravagista, em relação a violência física e sexual contra a mulher se estende até os dias atuais. A cultura do estupro realizada contra as mulheres escravizadas no início do século XVI ainda é uma realidade em muitos cantos do mundo incluindo o Brasil. Ainda hoje os corpos das mulheres negras continuam sendo os mais suscetíveis a serem violentados e assassinados. Um dos motivos é o

inconsciente coletivo presente que pensa o corpo feminino negro como aquele que está para servir, ofertar prazer, ser explorado sexualmente e para ser castigado.

[...] a escrava de cor criou para a mulher branca das casas grandes e das menores, condições de vida amena, fácil e da maior parte das vezes ociosa. Cozinhava, lavava, passava a ferro, esfregava de joelhos o chão das salas e dos quartos, cuidava dos filhos da senhora e satisfazia as exigências do senhor. Tinha seus próprios filhos, o dever e a fatal solidariedade de amparar seu companheiro, de sofrer com os outros escravos da senzala e do eito e de submeter-se aos castigos corporais que lhe eram, pessoalmente, destinados. [...] O amor para a escrava [...] tinha aspectos de verdadeiro pesadelo. As incursões desaforadas e aviltantes do senhor, filhos e parentes pelas senzalas, a desfaçatez dos padres a quem as Ordenações Filipinas, com seus castigos pecuniários e degredo para a África, não intimidavam nem os fazia desistir dos concubinatos e mancebias com as escravas. (HAHNER, 1978, p. 120-121).

Destarte, ainda hoje, percebe-se que as mulheres negras são o grupo social que menos têm a garantia dos seus direitos assegurados como educação pública de qualidade, moradia, emprego, saúde e lazer. Enfim, acessos que lhes deem condições para ascender social e economicamente e, por consequência, reparar todas as mazelas realizadas desde a origem do processo de escravização.

Existem, no entanto, ao longo do tempo, algumas conquistas legais que foram e estão sendo construídas a partir das reivindicações e luta das mulheres negras e não negras. A Lei 11.340/06 mais conhecida como Lei Maria da Penha, a Lei 13.104/16 conhecida como a Lei do Feminicídio, e a criação das Delegacias de Atendimento à Mulher - DEAM são exemplos de políticas criadas pelo poder público a fim de prevenir e coibir os casos de violência contra mulher. Antes da criação da Lei Maria da Penha, os incidentes de violência doméstica eram julgados como crimes de menor potencial ofensivo, em que nenhuma medida protetiva era oferecida à vítima. Sendo assim.

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. (BRASIL, 2006, p. 01).

A partir da criação da Lei Maria da Penha, há uma classificação relacionada às formas de violência doméstica e familiar. No Art. 7º da referida Lei, são consideradas formas de violência contra mulher: a física, a psicológica, a sexual, a patrimonial e a moral. Em termos legais, registra-se avanços históricos como a criação das DEAM, as queixas passam a ser realizadas em delegacias especializadas, o que, anteriormente, ocorriam nas delegacias comuns; a implantação de medidas protetivas, medidas assistenciais, o acolhimento as vítimas, o afastamento físico do suposto agressor; dentre outras.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA/2015, o número de homicídios domiciliares de mulheres caiu em 10% desde o surgimento da Lei. Fato que demonstra que, em alguma medida, a Lei tem contribuído para a redução do feminicídio.

A violência doméstica vitimiza não somente as mulheres, mas, também, as filhas e filhos que, convivendo e presenciando tais situações, podem acabar por adotar comportamentos violentos para resolução dos seus problemas cotidianos com outras pessoas. Essa banalização social da agressividade e dominação masculina em relação às mulheres é próprio da sociedade patriarcal, que, segundo Saffioti (2015), preconiza que é normal e natural que os homens maltratem suas mulheres, assim como que pais e mães maltratem seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência. O convívio com tais situações pode, por vezes, gerar o ciclo da violência; crianças e adolescentes meninos podem desenvolver com suas parceiras comportamentos violentos, crianças e adolescentes meninas podem achar normal apanhar dos parceiros, pais, irmãos. Essa condição pode ser analisada tendo em vista que:

No Brasil, o estupro colonial perpetrado pelos senhores brancos portugueses sobre negras e indígenas está na origem de todas as construções sobre a identidade nacional e construções hierárquicas de gênero e raça presentes em nossa sociedade, configurando aquilo que Angela Gilliam define como ‘a grande teoria do esperma da formação nacional’, mediante o qual, segundo ela: 1) o papel da mulher negra na formação da cultura nacional é rejeitada; 2) a desigualdade entre homem e mulher é erotizada; 3) a violência sexual contra as mulheres negras é romantizada”. (CARNEIRO, 2002, p. 180)

Nessa acepção, compreende-se que um dos maiores desafios da contemporaneidade é o de execrar a violência contra a mulher, e em especial a mulher negra. Tal condição está posta justamente pelo fato de ser a mulher negra, a que mais

morre, vítima do ranço perverso de outros tempos, determinando-se assim, como uma mazela social.

O estupro colonial ocorrido no passado permanece como prática nos estupros individuais e coletivos cometidos contra adolescentes, jovens e mulheres; representadas nas letras de música que simbolicamente agridem e depreciam a imagem feminina; na masculinização dos discursos cotidianos presentes nos espaços sociais, inclusive escolares, que invisibilizam as figuras femininas e exaltam a supremacia masculina.

Diante do exposto, é que a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar o espaço escolar como campo de tensões e discussões acerca do enfrentamento feminino às violências sofridas pela mulher negra, com propostas de ações didático-pedagógicas para o combate de tal violência. Tendo como objetivos específicos da pesquisa socializar e debater com as duas escolas de Educação de Jovens e Adultos da GRE - Pirajá a proposta da pesquisa; verificar a existência de projetos educacionais que tratam da temática nas escolas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador; realizar 06 (seis) encontros de rodas de conversas com as escolas envolvidas e elaborar, de forma colaborativa, a cartilha de orientação de combate à violência contra a mulher, envolvendo as educandas, professoras e coordenadoras pedagógicas das escolas.

Enfim, espera-se que por meio das reflexões a seguir se possa compreender sobre a importância de se ressignificar as práticas pedagógicas, tendo em vista um novo olhar para a perspectiva da mulher negra na sociedade.

A mulher negra e a sua ocupação no espaço escolar

O acesso do povo negro à escolarização, segundo os modelos oficiais, ocorreu muito tardiamente entre o fim do séc. XIX e início do séc XX, no período pós escravidão. Até então, durante o período imperial, a proibição do acesso do povo negro à escola se justificava pela ideologia de que havia uma limitação cognitiva que o impedia de aprender, naquele tempo este tipo de aprendizado significava predominantemente a aquisição da leitura e da escrita. Estes obstáculos se deram inicialmente por meio legais.

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos. (BRASIL, 1854, p. 59)

Neste Decreto que faz parte da Reforma de Couto Ferraz, percebe-se que a referida Lei não citou escravas. Supõe-se que a palavra escravo abranja também as mulheres e, conseqüentemente, as mesmas também estavam legalmente proibidas de frequentarem as escolas ou a invisibilidade da presença feminina era tão completa que nem mesmo foram consideradas. Em outro segmento da Lei, quando se refere às escolas específicas para o sexo feminino, cita-se que as meninas aprenderão as disciplinas de Aritmética e Gramática, porém incluem-se as atividades manuais. Isso significa que os trabalhos manuais são mais relevantes para o sexo feminino do que a aprendizagem das disciplinas de cunho mais “reflexivo”.

Ora, se a Lei explicita a exclusão dos escravos ao benefício da educação formal, e, com relação ao sexo feminino que se beneficiaria com o aprendizado dos afazeres domésticos, pode-se concluir que, essa Lei estava a serviço de atender as mulheres brancas, e prepará-las para casar. Isso nos faz compreender que as mulheres negras jamais poderiam ser contempladas, pois o seu processo de exclusão já estava legitimamente consolidado no Artigo 69, primeiro parágrafo. Ressalta-se, também, que essa Reforma não fazia nenhuma alusão a educação para pessoas adultas.

As Reformas educacionais pós abolição, também não contribuíram efetivamente para o acesso de ex escravas e escravos. Na escola formal, estas barreiras e obstáculos, no entanto, vão além das questões legais. A discriminação racial e os preconceitos somaram como fatores que impediram e dificultaram tal acesso e permanência da população negra nas escolas. Pois,

(...) deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização; porém, na realidade, negaram as condições objetivas e materiais que facilitassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (SILVA e ARAÚJO, 2005: p. 71).

Quando a população negra tem acesso à escola, essa inclusão não se dá como processo de reconhecimento do direito por parte do poder público, mas a fim de formar as massas para servir como mão-de-obra qualificada e para contribuir com o processo de

industrialização. Esse acesso escolar é demarcado por práticas discriminatórias tais como: a negação da religião, dos costumes e das crenças considerados como inferiores, currículos descontextualizados e negação das histórias de vidas. Estas práticas discriminatórias faziam com que a escola, apesar de pública, não reconhecesse e nem respeitasse a cultura trazida pelas classes populares negras.

Segundo Barros (2005), durante o período escravagista, estratégias e ações criadas pela população negra para resistir as perversidades impostas pelo sistema branco e sexista foram inúmeras, desde a observação das mulheres negras às aulas oferecidas as mulheres brancas, as chamadas *sinhas*; a criação do colégio Perseverança, primeiro colégio feminino fundado em 1860, dirigido por Antônio Cesarino e sua companheira, que eram pardos e o Colegio Benedito criado em 1902, em Campinas, para alfabetizar os filhos de cor da cidade. “Embora não fosse voltado apenas para meninas negras, o Colégio Perseverança recebia ao lado das que podiam pagar, também alunas pobres negras” (BARROS, 2005, p.87)

A partir do sec XIX algumas ações criadas na área educacional como a criação de cursos profissionalizantes fazem surgir as primeiras oportunidades para a população negra.

A partir do sec XIX, algumas ações criadas na área educacional como a criação de cursos profissionalizantes e que fazem surgir as primeiras oportunidades para a população negra. Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior (...) Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada (SILVA, ARAÚJO, IN ROMÃO, 2005, p.72).

Vale ressaltar que a oferta destes cursos profissionalizantes não fazia parte de uma política educacional séria que priorizasse o acesso, a permanência e a escolarização da pessoa adulta na escola. No entanto, ainda que estes cursos não oportunizassem o acesso da maioria, a cumplicidade e a consciência sobre a importância da escola no processo emancipatório possibilitou o fortalecimento da entidade Teatro Experimental do Negro – TEM, criado por Abdias do Nascimento que discutia não só questões relacionadas à educação mas emancipação do povo negro através das peças teatrais, na implantação de associações e sindicatos. Pois, segundo Pinto (1993), “uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional,

de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito". (PINTO, 2003, p. 238)

Algumas Frentes defendidas pelo TEN podem ser destacadas pela sua relevância na época para promoção de discussões acerca da importância do papel da mulher negra, desmistificando estereótipos e preconceitos construídos pelo regime escravocrata.

Ações como a criação da Associação das Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional de Mulheres Negras foram importantes para colocar em pauta direitos destas trabalhadoras que jamais haviam sido discutidos e/ou reivindicados por serem desconsideradas como seres humanos, “a maioria das empregadas domésticas é constituída por pessoas de cor” (NASCIMENTO, 1982, p.352) na reivindicação dos seus direitos trabalhistas, algo jamais vivido antes pelas “patrícias”.

O TEN tinha em sua formação empregadas domésticas, funcionários públicos, professores, operários, intelectuais, jornalistas, dentre outros. Muitas destas pessoas ainda necessitavam alfabetizar-se. A alfabetização de adultos era um compromisso político assumido pelo grupo de intelectuais negros que participavam do Teatro, destaca-se o empenho e dedicação do professor mineiro e idealizador da ação Ironildes Rodrigues.

Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indistigável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças [...] de forte conteúdo racial (RODRIGUES, 1998, p. 214).

Destarte, percebe-se que a partir da articulação e ativismo da organização dos homens e mulheres, negros e negras, que a pauta da educação escolar ocorre de maneira mais democrática e inclusiva.

Dessa maneira, oficialmente as mulheres negras foram as últimas a adentrarem os muros escolares, como consequência deste processo intencional e perverso a que foram submetidas. Aspectos de suas vidas profissional, econômica e social sofrem impactos negativos desde o Brasil Colônia até a atualidade. Pode-se sinalizar desigualdades salariais, entre estas e as mulheres brancas, bem como entre homens brancos e negros,

condições de trabalho mais duras e estafantes, maior carga horária de trabalho, precariedade de atendimento médico, maior vulnerabilidade em relação violência doméstica, baixos salários, maiores taxas de analfabetismo e menor acesso aos cursos do Ensino Superior.

A situação entre as categorias de gênero e raça que determina a maneira como socialmente a mulher negra tem sido socialmente tratada é expressa por Carneiro (1995, p. 23) quando expõe que:

[...] a análise de alguns indicadores sócio-econômicos, para oferecer às mulheres, em geral, um perfil semelhante quanto à desigualdade sofrida socialmente, visto que são evidentes as vantagens significativas percebidas especialmente pelas mulheres brancas quanto ao acesso à educação, à estrutura ocupacional e a obtenção de renda.

Isso reflete uma questão política e social que acaba por acarretar a mulher negra o último lugar no mercado de trabalho. Esta situação pode ser entendida pela interseccionalidade entre as categorias gênero e raça que determina a maneira como socialmente são tratadas as mulheres negras em uma sociedade respaldada por constructos que estabelecem tratamento inferior a este grupo e vantagens a outros.

A negação ao acesso à vida escolar é uma das maneiras de discriminação a que estas mulheres foram e são expostas cotidianamente. A garantia do direito negado nos espaços sociais de privilégio, se amplia também ao espaço escolar. O início da trajetória escolar tardia e tumultuada além de fragilizar as relações estabelecidas com outros grupos sociais as coloca em situação de desigualdade e desvantagem em relação àqueles.

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. (CRENSHAW, 2002, p. 173)

Para que não sejam reafirmadas as questões apresentadas por Crenshaw (2002), é fundamental a inserção da mulher negra na escola e, principalmente, nas instituições de ensino para tornar possível a reparação das mazelas cometidas durante tantos anos. É na

escola que esta história pode ser problematizada, recontada e explicitada possibilitando a superação dos preconceitos, desconstrução dos estereótipos e desigualdades, criando oportunidades de respeito e, conseqüentemente, reparação.

Sendo assim, partir da Constituição Federal de 1934, institui-se a obrigatoriedade do ensino primário e o analfabetismo passa a ser considerado uma vergonha nacional. A escola como espaço de formação objetivava cumprir o que a ideologia dominante da época determinava. Enquanto alunos e alunas aprendiam de acordo com as instruções normativas da classe dominante branca.

Era preciso disseminar o sentimento de país unido e moderno e a escola seria fundamental neste processo de dominação e disciplinação destes corpos e mentes negros. Era necessário alfabetizar o povo negro e pobre para servir como mão-de-obra qualificada nas indústrias. Outro objetivo era aumentar o número de contingente eleitoral, com este objetivo implanta-se a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A relevância da educação de adultos se referenda através da dotação de 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), destinada especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta. A criação do FNEP em 1942, cujo funcionamento inicia-se somente em 1946, pode ser considerada marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, reconhecida dentro do espectro da instrução básica popular (PAIVA, 1983; BEISEGEL, 1992).

Importante ressaltar que a obrigatoriedade legal não garantiu que o povo negro ingressasse à escola. Fatores como o número insuficiente de escolas e conseqüentemente de vagas fazem com que não se garanta a universalização do acesso dos jovens e adultos a escolarização.

O *Alfinete*, um jornal mantido por pessoas negras, publicou um artigo que demonstra o reconhecimento da superação do analfabetismo para o processo de emancipação do povo negro. Esse periódico expunha que:

Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em prol d'um idéal elevado, como seja: o combate ao Analfabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brasil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da nossa classe. (O ALFINETE, 1919).

Apesar da democratização do ensino não ser efetivada como direito para escravas e escravos, há, por parte destas e destes, o reconhecimento da escola como possibilidade de melhoria das condições reais de vida, destarte estratégia como a alfabetização de crianças em suas casas pelas próprias famílias foram sendo utilizadas para burlar as dificuldades impostas pela escola como o racismo e a exigência do uso obrigatório da farda. No caso das pessoas adultas, a necessidade de trabalhar apresenta-se como outro obstáculo.

Mesmo com a ausência dos registros oficiais a respeito das histórias de superação e enfrentamento para burlar o processo de embaquecimento imposto pelas escolas oficiais, há alguns poucos documentos nos quais se pode constatar a veracidade dos fatos relacionados a resistência.

Atualmente a escola, como espaço que poderia possibilitar reflexões e enfrentamentos de várias discussões que atingem o público que a frequenta, dificilmente efetiva esta prática problematizadora.

Frente às questões apresentadas, compreende-se que as mulheres pobres e, na sua maioria, negras interrompem a jornada escolar por vários motivos: por necessidade de trabalhar, para criar filhas e filhos, dificuldades econômicas e de acompanhamentos dos conteúdos escolares por vezes difíceis de serem compreendidos e vinculados à realidade do cotidiano. Mas retornam, por compreender que a escola é um espaço de socialização e trocas de aprendizados, para poder ensinar a netos/as, filhos/as, necessidade de aprender a ler e escrever.

Dessa maneira histórias de abandonos, reprovações, retornos, aprovações, fracassos e sucessos são recorrentes no histórico escolar das mulheres negras. Há, no entanto, um reconhecimento que a instituição escolar é uma das poucas possibilidades de avanços nos vários espaços e relações sociais como trabalho e família; “ela é o único meio institucional de que dispõem as pessoas para se educarem e se instruírem” (BRAYNER, 2008, p. 226). Torna-se, assim, necessário investigar novas possibilidades pedagógicas que contribuam para a presente reflexão.

As letras de música como possibilidade pedagógica para discussão sobre violência na escola

A interseccionalidade entre as desigualdades relacionadas às questões de gênero, raciais e sociais faz com que sujeitos que se encontram em tais situações precisem construir estratégias cotidianas de enfrentamento e superação para driblar as situações reais de discriminação. Nesta situação específica, as mulheres negras que estão, em sua maioria, na base da pirâmide social são os principais sujeitos afetados.

A mulher africano-americana, como um grupo, tem um mundo de experiências diferentes do que aqueles que não são nem negros nem mulheres. (...) desta forma, as experiências estimulam uma distinção da consciência feminista negra relativa àquela realidade material. (COLLINS, 1989, p. 747)

Dentre as situações reais de desvantagens entre homens e mulheres, em uma sociedade demarcada pela hegemonia do patriarcado, machismo e eurocentrismo, como é a sociedade brasileira, pode-se citar as várias maneiras de violências sofridas pelas mulheres como um dos fatores mais preocupantes e persistentes que ocorrem em todos os espaços sociais: nas casas, escolas, faculdades, ruas, meios de comunicação etc. Segundo pesquisa divulgada pelo Datafolha, 503 mulheres foram agredidas no Brasil a cada hora em 2016, o equivalente a 4,4 milhões por ano.

Quadro 01 – Número de mulheres que relatam ter sofrido algum tipo de violência nos últimos 12 meses.

Mulheres que relatam ter sofrido algum tipo de violência nos últimos 12 meses	
Pretas	32%
Pardas	31%
Branças	25%

Fonte: Datafolha 2016

Percebe-se, no Quadro 01, o número relevante de mulheres negras vítimas de violência. Pode-se considerar que a maioria delas, sessenta e três por cento, é negra já

que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - as mulheres negras são o somatório das mulheres que se consideram pardas e pretas.

Quanto às mulheres negras, o número de 4,5% (2003) passou para 5,4 (2013), mostrando um crescimento de 19,5% no período. Já no estado da Bahia, o número 1,9 feminicídios/100mil mulheres (2003) aumentou para 5,9 (2013), o que representa um aumento de 212,8% (WAISELFISZ, 2015, p.34).

Segundo dados do IBGE, a Bahia é o segundo estado com maior número de população negra do país, em primeiro lugar está o Maranhão. Este dado é bastante significativo para analisar os números referentes ao feminicídio das mulheres negras no país nesta última década, bem como os outros tipos de violências, dentre elas a violência simbólica que ocorre de maneira tão sutil e “suave” e que, muitas vezes, nem a própria mulher percebe; ela se dá de maneira natural nas relações sociais (doméstica, trabalhistas, familiares etc), como se a mesma não fosse construída culturalmente a partir das definições dos papéis sociais, definidos e desempenhados por homens e mulheres.

Dentre os muitos tipos de violências sofridos pelas mulheres atualmente, a discussão em torno da violência simbólica tem sido importante por se caracterizar por um tipo de violência que, muitas vezes, não são percebidas pelas mulheres pela maneira sutil que a mesma ocorre. Concordamos, pois, com Bourdieu (2012), quando expõe que:

Estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação.(
BOURDIEU, 2012, p. 8)

Esta relação de poder e posse, simbolicamente construída, faz com que historicamente homens se comportem como dominadores e as mulheres como dominadas, as tentativas de subversão desta ordem por vezes é a causa dos altos índices de violência contra as mulheres. Dessa maneira, o princípio de dominação do homem sobre a mulher, muitas vezes referenciado socialmente, é fortalecido através da violência simbólica que nem sempre é percebida ou é encarada com naturalidade.

As letras de música, por vezes, revelam-se como portadoras e transmissoras de mensagens simbolicamente violentas, por se tratarem de uma produção cultural que tem acesso social amplo e podem funcionar como um terreno fértil para a perpetuação de

uma ideologia sexista, machista e racista. Segundo Junior e Filho (2006, p.6), “está diretamente associado a uma cadeia midiática cujo ponto de partida é o esforço de lançar mão dos artefatos comunicacionais para atingir o maior número possível de ouvintes”. Sendo assim, é possível utilizar as letras das músicas do pagode baiano para realizarmos uma análise mais crítica a partir delas. Essas, por sua vez, podem ser utilizadas pedagogicamente, no intuito de explorar seus conteúdos de forma significativa.

São produtivas as interpretações de letras de músicas, como as que compõem o pagode baiano, que é um tipo de estilo musical que, por vezes, apresenta letras de “duplo sentido” e possui letras que agridem de maneira direta, tais como: “Se você quer, tome tome!” (Psirico), “Joga nota de cem que ela vem [...]” (Robissão) “Piri, piriguete” (Saidy Bamba), que, aparentemente, podem não ser percebidas como imbuídas de sexismo e preconceito contra a mulher. A discussão dessas músicas em sala de aula pode promover reflexões polêmicas e significativas.

Há uma naturalização do poder masculino que é socialmente reverenciado e faz com que mulheres sejam submetidas aos mais variados tipos de violências, desde a violência física, que, por vezes, levam-nas à perda de suas vidas, à violência simbólica, presentes nos cotidianos e nas práticas sociais.

As letras de música, para além de serem compostas para dançar, são veículos de comunicação carregados de ideias, informações ideológicas e interpretações da realidade. Quando uma música é escutada, ela transmite uma série de informações às vezes explícitas, outras vezes implícitas.

Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma prioridade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária. (BOURDIEU, 2000, p. 7-8).

Refletir a respeito da intencionalidade na ênfase que se dá ao ritmo e a melodia das músicas nas escolas, além de simplesmente cantar, pode possibilitar às mulheres e homens a exposição dos seus pontos de vistas, opiniões e críticas a partir de provocações que podem ser feitas pelas professoras e oportunizam a construção e exposição dos argumentos e de reflexão do que está dito explícita ou implicitamente sobre um assunto tão importante.

Compreender a escola como espaço ou como lócus para discussão/construção é concordar com Freire (1987) quando expõe que: “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p.44), apontando também o seu inacabamento.

A partir da análise de letras de pagode, percebe-se diversas nuances da violência simbólica que, de maneira muito explícita, compara a figura feminina com animais; se tem o corpo gordo é comparada à baleia, quando se relaciona com mais de um homem é galinha e/ou piranha, como mero objeto sexual, em outras há crítica a partir das roupas usadas, o tipo de cabelo, a mulher é desprotegida, submissa, vulgar, interesseira etc. Carregadas de sentido, estas letras povoam o inconsciente coletivo e reproduzem ideologias, por vezes, preconceituosas.

Em várias letras, a relação de domínio do homem sobre a mulher quando se refere ao homem como patrão é o que manda, reflete uma perspectiva de subalternidade feminina. Para, além disso, a imagem feminina é considerada como alguém que é seduzida a partir do dinheiro, reduz a figura feminina ao interesse financeiro. O patrão é o que manda e compra a mulher com o dinheiro.

A violência simbólica confere poder aos Meios de Comunicação em reproduzir o estereótipo patriarcal que relega uma posição de subalternidade à mulher, apresentando-a como inferior ao homem. Dessa forma, pode servi-lo como seu objeto de prazer e de consumo ideológico (fetiche), sexual. (LIRA; VELOSO, 2008, p. 02).

Em se tratando da representação negra em letras de música, conta-se com um campo farto de versos que depreciam, discriminam e, por vezes, vulgarizam a imagem da mulher. Ao compor e lançar suas músicas, compositoras e compositores imprimem nelas sua visão de mundo, suas interpretações e suas percepções a partir das relações que estabelecem com o meio e, conseqüentemente, com as pessoas.

A seguir, trecho da letra da Música Fricote de autoria do cantor Luiz Caldas, lançada em 1985:

[...]
Nega do cabelo duro
Que não gosta de pentear
Quando passa na Baixa do Tubo
O negão começa a gritar:

Pega ela aí, pega ela aí
Pra quê? Pra passar batom?
Que cor? De violeta
Na boca e na bochecha
[...]

Nesta letra, o cabelo da mulher negra é, pejorativamente, considerado como duro, uma marca da discriminação racial sofrida sobre o corpo e cabelo negros. Segundo Gomes (2006, p. 128), “o cabelo para os negros e para a negra, é um ícone identitário e um forte elemento usado pelo brasileiro para classificar e hierarquizar racialmente, homens e mulheres”. Socialmente, o cabelo crespo é desrespeitado e coisificado “cabelo de bombрил”, ou chamado de “ruim”, “duro”. Quando essa discriminação é cantada na letra de uma música, além de agredir a imagem da mulher negra, ela reforça discursos e práticas racistas tão presentes socialmente.

Assim, as letras de músicas utilizadas na escola oportunizam discussões dos vários tipos de violência. Percebemos que o estímulo à violência sexual, várias vezes, está presente em letras de pagodes baianos e a utilização destas como ferramenta pedagógica é muito significativa por se tratar de um texto que é conhecido pelas turmas, aqui especificamente nos referimos às classes da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A mulher negra no processo educacional e as possibilidades de novas práticas pedagógicas: resultados parciais

As rodas de conversa foram eleitas como dispositivo que oportuniza uma discussão com as estudantes mulheres negras, a respeito da violência simbólica por possibilitar um diálogo mais efetivo com/entre estas a partir da partilha da leitura que cada uma faz da realidade ao seu redor. Concordamos com Freire (1996, p. 26): “ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Entendemos que a aprendizagem crítica acontece através dos diálogos, nestes encontros de muitas que aprendem e ensinam dialeticamente, buscar-se-á legitimar como espaço de fala e escuta, no qual as envolvidas na pesquisa trocam experiências de vida,

visões diferentes de mundo construídas a partir dos percursos de cada uma que possibilita problematizar a realidade e reconstruir suas práticas, problematizando-as.

Concordamos com Macedo (2015, p. 84) em relação às rodas de conversa:

Vale dizer, que nesta perspectiva, o dispositivo assume radical e abertamente um compromisso de abertura crítica, diríamos mesmo intercrítica e pretende também compor com os sujeitos e seus segmentos sociais um projeto histórico socialmente emancipacionista pela crítica às iniquidades.

O que se pretende nestes momentos é conversar com, fazer com que, a partir da sua própria escuta e escuta das outras, sem juízo de valor, mas, antes, com respeito à fala, contribuições, pontos de vista e experiência de cada uma, possam contribuir para pensar sobre situações de violência simbólica que ocorrem cotidianamente, tendo como ponto de partida as letras das músicas.

A proposta é que sejam realizados três momentos em cada uma das duas escolas pertencentes a Rede Municipal envolvidas na pesquisa, com estudantes negras do sexo feminino e professoras. Estando a pesquisa em andamento, já foram realizados dois encontros para realização das rodas e apresentaremos nossa compreensão inicial a partir dos diálogos travados.

A violência simbólica presente nos discursos dos trechos das letras apresentadas não são percebidos pelas estudantes como um tipo de mensagem depreciativa. Segundo uma estudante jovem revelou: “Nunca pensei na música, porque a gente se liga no som” (Estudante A).

Aqui percebemos “o som” como a melodia. Concordamos com Nascimento (2010): “ainda que seja ofensiva fica subsumida ao ritmo que embala o corpo e se reflete apenas como palavras soltas”. Esta explosão de sons pode ser considerada intencional para manter a mensagem agressiva em segundo plano. É preciso refletir a respeito da intencionalidade na ênfase que se dá ao ritmo e a melodia destas músicas.

Outra estudante complementa dizendo: “Eu nunca tinha entendido direito o que a música fala (Estudante B).

O fato é que durante os encontros nas escolas, a medida que “desnudamos” trechos de algumas músicas além de simplesmente cantar, as mulheres e homens iam

apresentando pontos de vistas e opiniões mais críticas a partir das provocações que eram feitas na interação entre os sujeitos.

Um outro aspecto observado é que, para alguma presente, as letras de músicas retratam o que acontece na realidade. Quanto na música *Kit do Patrão*, interpretada por Robsão, na qual o refrão é “joga a nota de cem que ela vem”, uma das estudantes se posicionou: “Mas existe muita mulher interesseira que namora com o cara por causa do carro novo” (Estudante C).

A partir da problematização e opinião de outras pessoas presentes, a discussão que se seguiu problematizou se esta seria uma postura de todas as mulheres e se existiriam homens também interesseiros. Concordamos com Freire (1987, p. 44): “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Neste momentos, percebemos que a partir das rodas de conversas como possibilidade que para além de aproximar as pessoas envolvidas, contribua para o diálogo entre elas que ao mesmo tempo que provoca a formação mais reflexiva e ativa do indivíduo, no sentido de compreender este espaço como lócus para discussão/construção.

Nestes momentos, percebemos as rodas de conversas como possibilidade que, para além de aproximar as pessoas envolvidas, contribui para o diálogo entre elas e que, ao mesmo tempo, provoca a formação mais reflexiva e ativa do indivíduo, no sentido de compreender este espaço como lócus para discussão/construção.

Considerações

Compreender a escola como espaço de tensões é importante para respeitar os vários sujeitos que dela fazem parte. O respeito a fala, a troca de experiências, a escuta respeitosa das opiniões opostas proporcionam e consolidam a escola como espaço democrático.

A ausência das discussões de temas como os vários tipos de violências contra a mulher, o racismo, o sexismo, a misoginia nas formações inicial e continuada para professoras/es é um dos motivos a serem considerados para a ausência de tais discussões nas turmas de educação básica.

A implantação de atividades e práticas na EJA que contribuam nas discussões relacionadas a violência contra a mulher podem contribuir para o enfrentamento da mesma, além de poder colaborar para a melhoria da frequência escolar já que este conteúdo é de cunho pedagógico, mas acima de tudo social. É preciso destacar que cabe as instituições públicas garantir a formação continuada para as/os profissionais que atuam na educação, bem como cessão de materiais pedagógicos e recursos que possam auxiliar na ampliação de tais discussões, não são apenas as ações escolares isoladas que resolverão uma questão tão ampla.

REFERÊNCIAS

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX**. In: ROMÃO, Jeruse. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: ME, 2005.

BRASIL. Lei Nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério e Secretário do Império. Decreto nº 1331-A de 17 fev. 1854. Regulamenta a reforma da instrução primária e secundária do Município da Corte. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em: 06 jun. 20018

BRASIL. Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 04 jun 2018.

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002 **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. Tradução de: Maria Helena

CARNEIRO, Sueli. **A mulher negra na década – a busca da autonomia**. Apresentação”. Cadernos Geledés nº 5, São Paulo, outono 1995.

_____. **Gênero e Raça**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

COLLINS, Patricia Hill. **A Construção Social ok Pensamento Feminista Negro**. Em: JSTOR. Áreas comuns e encruzilhadas: raça, etnia e classe na vida das mulheres. 4. ed. Chicago: The University Of Chicago Press, 1989.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.

Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia - Brasil, v. 1, n. 1, p. 70-90, jan./jun. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**. Tradução Livre. Plataforma Gueto 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAHNER, June E. (1978). **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JANOTTI JUNIOR, Jêder; CARDOSO FILHO, Jorge. **A música popular massiva, o mainstream e o underground trajetórias e caminhos da música na cultura midiática**. In: FREIRE FILHO, João; JANOTTI JUNIOR, Jêder. *Comunicação e música popular massiva*. Salvador: Edufba, 2006.

LIRA, Manuela e VELOSO, Ana. **A Violência Simbólica da Mídia contra a Mulher**. Pernambuco. Universidade Católica de Pernambuco, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

NASCIMENTO, Clebemilton Gomes do. **Entrelaçando corpos e letras: representações de gênero nos pagodes baianos**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010. Orientadora Profr^a Dr^a Ivira Iracema Duarte Alves.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1983.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

RODRIGUES, Ironides. **Diário de um negro atuante**. In. THOTH. Informe de distribuição restrita do senador Abdias do Nascimento. N.03 (1997) – Brasília: 1997.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. SP: Expressão popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Geraldo da e ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: ROMÃO, Jeruse (org). **A história da educação do negro e outras histórias**. Secretaria

Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia - Brasil, v. 1, n. 1, p. 70-90, jan./jun. 2018.

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Recebido em: 15 de maio de 2018
Aprovado em: 14 de junho de 2018

SOBRE AS AUTORAS

Francineide Bárbara Silveira do Nascimento é uma pesquisadora e professora brasileira vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ao Grupo de Pesquisa Formacce Infância da UNEB e ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Infância, EJA e Tecnologia da Informação e Comunicação (GELITIC) da UNEB. Ela possui experiência em educação, com ênfase em educação básica, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento e gestão educacional e políticas públicas em raça e gênero.

Jocenildes Zacarias Santos é uma pesquisadora e professora brasileira, líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Infância, EJA e Tecnologia da Informação e Comunicação (GELITIC) e membro dos Grupos Formacce Infância da UNEB, ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O BRINCAR (GEPBRINC) da UNEB e Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE) da UNEB. Ela possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: práxis pedagógica, tecnologias, educação, interatividade e rede, linguagem e Infância e EJA.