

# **A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO E RAÇA E SEUS REFLEXOS NA IMAGEM OBJETIFICADA DA MULHER NEGRA**

**Marília Silva Oliveira de Sousa**

Mestranda no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da  
Universidade de Brasília

E-mail: mari.silvadesousa@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

Busca-se compartilhar as análises de políticas educacionais para efetiva inclusão social, em especial das negras, vítimas da sobrecarga histórico-social que as objetificam, à luz dos direitos humanos. A mulher negra é vulnerável ante a ausência de políticas públicas contra o estereótipo de sua hipersexualização, visa-se investigar a expansão das fronteiras da diversidade e empoderamento social, para alcançar um local seguro e de diminuição do sofrimento étnico-racial vivenciado pela mulher afrodescendente, desde a sua infância no ambiente escolar. O estudo discutirá sobre as políticas públicas, à luz dos direitos humanos, para garantir efetiva inclusão social e o reconhecimento da identidade feminina negra na conquista de Direitos.

## **DESENVOLVIMENTO**

Um dos motivos da descredibilidade do sofrimento vivenciado diariamente pela mulher negra em cotidiano, decorre do estereótipo da Negra Fogosa e Sensual, fazendo com que o ciclo de violência e abuso seja perpetuado de maneira sutil desde a sua infância, trajando-se de fugaz discussão quanto a veracidade deste sentimento.

As discussões entre mulheres sobre o conjunto de políticas públicas que as beneficiam, expõem a dificuldade de universalização dos direitos humanos (SEGATO, 2006, p. 211). A ideia de sociedade como unidade étnica gera questionamentos sobre a posição das minorias raciais em relação aos grupos dominantes, obstando a aplicabilidade dos direitos humanos.

A vinculação histórica do movimento anticolonial é expressamente referenciada no preâmbulo da Declaração das Nações Unidas sobre a concessão de Independência aos povos e Países sob o regime colonial, na qual prevê que os Estados membros devem adotar múltiplas medidas para erradicar a discriminação racial. (ALVES, 1995, p. 55)

Para Foucault, o racismo é uma forma de poder estatal, capaz de ceifar a vida do indivíduo (Foucault, 2002, p. 306). O Racismo está enraizado no convívio social, a dificuldade de pertencimento da mulher negra a um grupo específico, existem lutas diárias para manter a conexão com o próprio corpo, já que a aparência de homens e mulheres negras são alvos frequentes de uma ideologia que aliena. (HOOKS, 2005)

Na cultura falocêntrica voltada ao poder caucasiano, é necessário coragem para defender a crença na justiça Racial e na democracia. A ascensão da supremacia branca traz a luz da consciência um apartheid social e econômico, o combate a opressão racial é diretamente relacionado a exploração de classe, bem como a luta pela opressão sexista. (HOOKS, 2013, p. 40)

Para Gonzales, o local em que nos situamos será responsável pela interpretação do racismo e sexismo, com impactos violentos sobre a mulher negra. O racismo é visto como neurose cultural brasileira, em que a sexualização da mulata é naturalizada, evidenciando o mito da democracia racial. (GONZALES, 1984). O mito da democracia racial e perspectiva da luta de classes impedem a eliminação das desigualdades raciais nas políticas públicas. Podemos afirmar que o Brasil é um país apartado racialmente, com disparidades nos índices de desenvolvimento humano entre negros e brancos. (CARNEIRO, 2011)

Quijano afirma que a incorporação de diversas histórias culturais em um mundo Eurocêntrico, significa a configuração cultural e intelectual da sociedade. Com efeito, “a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana.” (QUIJANO, 2005, p. 123).

Dentre as diversas dificuldades em observar as garantias individuais,

ressalta-se o desconforto sofrido pela jovem negra vítima no seu ambiente escolar. Nesses casos, a criança e adolescente negra é duplamente violentada institucionalmente, por sua raça e pela ausência de políticas educacionais sobre as suas origens étnico-raciais.

Ao analisar as Políticas Públicas que orientam as diretrizes educacionais de crianças e adolescentes vítimas de violência, verifica-se que há preocupação estatal singela. Historicamente, as crianças passaram a ser objeto de proteção estatal apenas em razão da ascensão do capitalismo e do crescimento exacerbado da população, também houve o aumento no cometimento de crimes e de moradores de rua. De igual modo, as crianças encontravam-se nas mesmas condições, vivenciando a pobreza, criminalidade e mendigação. Desta forma, surgiu o interesse nas crianças abandonadas, empobrecidas e delinquentes. (RIZZINI, 2006)

Objetivou-se a proteção da criança para manter a ordem social e garantir que não existam desvios da disciplina e do trabalho, o controle social exercido visava tornar a criança pobre como um elemento importante para o projeto de civilização do país. Crianças e jovens refletiam a imagem do abandono, pobreza e desordem da capital da época, a cidade do Rio de Janeiro mostrava-se como retrato do abandono físico e moral. As formas de controle social utilizadas se tornaram ineficazes neste contexto das grandes cidades em desenvolvimento. (RIZZINI, 2006)

O discurso utilizado para proteger a criança, era na verdade o país que se defendia da criminalidade, pobreza, desordem, daí surge o “salvar a criança era salvar o país”. O ideal de defesa da sociedade em nome da paz social, foi na verdade uma percepção de cabimento do estado para controlar a situação ativamente, a partir de então o país viu que as crianças e jovens eram questão de ordem pública. (RIZZINI, 2006)

Observando o desenvolvimento histórico da preocupação estatal com a educação, verifica-se que sempre corresponderam aos ideais da época. A universalização do ensino como objeto de Políticas Públicas, foi uma enorme conquista das classes populares, pois começou a difundir saberes que eram de posse da elite. Apesar de focar em diminuir as diferenças sociais, continuou perpetuando uma organização social injusta (DUARTE, 2012). Para Afonso,

a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social. (AFONSO, 2001)

Ao trazer essa reflexão para a atualidade, verifica-se que as políticas educacionais como forma de controle social, não se preocupavam em trazer diretrizes inclusivas. Apenas em decorrência das disposições da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e bases da educação no ano de 1996 foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares nacionais, no qual foi o início da inserção de temas relacionados às questões de raça e gênero no currículo escolar.

Também a Lei 10.639/2003 foi uma resposta legal às pressões dos movimentos sociais para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. A inclusão dessa perspectiva na organização do trabalho pedagógico da escola pode diminuir o sofrimento étnico-racial vivenciado pelas mulheres afrodescendentes no ambiente escolar superando mitos opressores como o estereótipo da Negra Fogosa e Sensual.

## **CONSIDERAÇÕES**

A Pesquisa seguirá, mas já se mostra imperioso o enfrentamento da cultura racista e colonial escolar que hierarquiza grupos a partir de marcadores de raças, gêneros e etnias na contradição capital/trabalho o Racismo enraizado compromete pertencimentos, especialmente de mulheres negras.

As políticas Públicas com foco em crianças e adolescentes, originam-se em marcos legais, tratados, resoluções e materiais acadêmicos, para auxiliar na garantia da cidadania desses sujeitos de Direitos. Apesar de existir singela preocupação estatal na instituição de políticas educacionais de raça na escola, as mulheres continuam detendo menor poder e são descredibilizadas ao

confidenciar os seus sentimentos de inferiorização e erotização, pois não são do núcleo de pertencimento da maioria desde a idade escolar.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J, **Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional**, 2002.

ALVES, Lindgren. **Direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904.htm)

DUARTE, Natalia de Souza. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza**. 2012. 259

f. Tese (Doutorado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.  
FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

HOOKS, Bell. **Alisando o Nosso Cabelo**. *Revista Gazeta de Cuba* – Unión de escritores y Artista de Cuba, [s. l.], 2005.

RIZZINI, Irene. **Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX**, [s. l.], 2006.

SEGATO, Rita Laura. **Antropologia e Direitos Humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais**. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2006. p. 207-236.