



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação**

**COMO CONTAR HISTÓRIAS QUE NÃO SÃO MINHAS?
O protagonismo das meninas negras na escola privada**

ANNE CAROLINE DE CARVALHO NUNES

Rio de Janeiro

Abril de 2020

ANNE CAROLINE DE CARVALHO NUNES

**COMO CONTAR HISTÓRIAS QUE NÃO SÃO MINHAS?
MENINAS NEGRAS E SEU PROTAGONISMO NA ESCOLA PRIVADA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Xavier da Conceição Nascimento

Rio de Janeiro

Abril de 2020

CIP - Catalogação na Publicação

NH673c Nunes, Anne Caroline de Carvalho
Como contar histórias que não são minhas?
Meninas negras protagonizando o espaço escolar
privado / Anne Caroline de Carvalho Nunes. -- Rio
de Janeiro, 2020.
85 f.

Orientadora: Giovana Xavier da Conceição
Nascimento.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação antirracista. 2. Meninas negras. 3.
Educação das relações étnico-raciais. 4. Protagonismo
na escola privada. 5. Educação meninas negras. I.
Nascimento, Giovana Xavier da Conceição, orient. II.
Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 02 dias do mês de abril de **2020**, às 15:00h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada "Como contar histórias que não são minhas? O protagonismo das meninas negras na escola privada", de autoria do(a) mestrando(a) Anne Caroline de Carvalho Nunes (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2018** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Giovana Xavier da Conceição Nascimento (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a) Rosana Heringer (UFRJ - participação por videoconferência) e Prof(a). Dr(a). Warley da Costa (UFRJ - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

Aprovado(a)
 Reprovado(a)

Aprovado(a) com recomendações de reformulação

Eu, Giovana Xavier da Conceição Nascimento Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A banca destaca a relevância e a originalidade do tema, parabeniza a candidata e sugere que, após revisão, levando em conta as recomendações, a pesquisa seja divulgada na forma de artigos e trabalhos em eventos acadêmicos.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) Anne Caroline de Carvalho Nunes, realizada em 02 de abril de 2020.

Giovana Xavier da Conceição Nascimento

Prof(a). Dr(a). Giovana Xavier da Conceição Nascimento (UFRJ)

Giovana Xavier da Conceição Nascimento

Prof(a). Dr(a). Rosana Heringer (UFRJ)

Giovana Xavier da Conceição Nascimento

Prof(a). Dr(a). Warley da Costa (PPGEH-UFRJ)

Giovana Xavier da Conceição Nascimento

Anne Caroline de Carvalho Nunes – candidato(a)

Giovana Xavier da Conceição Nascimento

(UFRJ)

Giovana Xavier da Conceição Nascimento

Presidente da Banca

À minha pequena Laura, dedico este trabalho e agradeço a companhia. “Não nos foi possível ver o sol, mas você iluminou meus dias para que eu finalizasse estas linhas. Vamos agora, ganhar o mundo lá fora?”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Olorum pela minha vida e ao Tempo pelas voltas que a vida dá e por todo o aprendizado que vem com a resiliência de saber que “o Tempo vai e o Tempo tira, o Tempo vai e a folha vira”.

Entendi que se eu estive todo esse tempo na educação privada, eu deveria fazer algo naquele espaço que questionasse a ordem do “mais do mesmo”. E a isso, agradeço também aos parceiros de caminhada docente da rede de escolas na qual trabalhei ao longo de todo esse tempo.

Eu que a cada leitura e a cada encontro ou desencontro na Universidade, nos afazeres cotidianos de professora e acadêmica, ampliava minhas perspectivas e mudava lentes para pensar a realidade que me cercava.

Agradeço à minha mãe e vó pela parceria de vida, maternidade e afeto entre mulheres. Gratidão pelos cuidados comigo e com nossa pequena Laura.

Agradeço aos meus parceiros da Umbanda e irmãos de fé. Aprendo com vocês todos os dias que sempre há algo a revolver, e a transmutar, pelo bem de nós mesmos e dos que estão conosco. E a caminhar com fé, porque ela não costuma falhar.

Ao assumir o meu lugar de professora-pesquisadora na educação privada, após muitos questionamentos sobre a validade de uma pesquisa sobre questões étnico-raciais dentro de um espaço que é feito para e pelo privilégio, alterei minha análise de sujeitos negros para meninas negras.

E por tudo isso, preciso agradecer à minha orientadora e às minhas companheiras do Grupo de intelectuais negras - GIN, Daiana da Silva, Pâmela Carvalho, Sylvia Soares. Eu me identificava com elas, enquanto profissionais de educação, batalhadoras por um título acadêmico e via nelas o futuro que desejava para as meninas da minha escola. Eu as agradeço por tudo o que pude realizar nesses dois anos de pesquisa e docência.

À Profª Giovana Xavier, agradeço as dicas valiosas, o tempo dedicado, os e-mails que incentivavam a continuar. Mas, sobretudo, quando decidi dialogar com as meninas em particular. Lembro-me desse dia e o quanto foram importantes suas observações sobre o meu cuidado com as sujeitas desta pesquisa. Não esquecerei.

Reconheço também todo o seu trabalho dentro e fora da Academia. Muitas de suas subjetividades ecoam em mim, a maternidade, o trabalho, as dinâmicas do feminino, o esforço pelo autocuidado. Tê-la como minha orientadora e professora ressoa em minha maternidade e condição de mulher. Meu carinho.

Agradeço o incentivo da Profª Warley da Costa, que carinhosamente sempre esteve aberta ao diálogo desde quando manifestei o desejo de retornar à casa – UFRJ – no encorajamento afetuoso quando pude contar com suas palavras pra continuar a caminhada.

E é, por isso, que agradeço tantas oportunidades de fazer valer a educação na qual acredito: a do afeto, a do contato entre iguais, a interação estudante professor que permite ouvir, que intuitivamente constrói suas práticas durante o contato com o grupo.

Ao Nosso grupo dedico esses caminhos e esse poema de Beatriz Nascimento

Sonhos¹

(...) Mulher!...

Solitária e sólida

Envolvente e desafiante

Quem te impede de gritar

Do fundo de sua garganta

Único brado que alcança

Que te delimita

Mulher!

Marca de mito embotável

¹ In: Nascimento, Beatriz. Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento /Organizado por Alex Ratts e Bethânia Gomes; ilustrado por Iléa Ferraz e revisado por José Henrique de Freitas Santos. Salvador: Editora Ogum's Toque Negros, 2015. P.32.

Mistério que a tudo anuncia
E que se expõe dia-a-dia
Quando deverias estar resguardada
Seu ritus de alegria
Seus véus entrecruzados de velharias
Da inóspita tradição irradias
Mulher!
Há corte e cortes profundos
Em sua pele em seu pelo
Há sulcos em sua face
Que são caminhos do mundo
São mapas indecifráveis
Em cartografia antiga
Precisas de um pirata
De boa pirataria
Que te arranques da selvageria
E te coloque, mais uma vez,
Diante do mundo
Mulher.

RESUMO

NUNES, Anne Caroline de Carvalho Nunes. **Como contar histórias que não são minhas? Meninas negras protagonizando o espaço escolar privado.** Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente dissertação busca explicitar os impactos da interlocução entre conteúdos eurocentrados e a ação de meninas negras num espaço escolar privado. Esses efeitos se dão tanto em suas existências, quanto nas subjetividades e de outros sujeitos que ali interagem. E para, além disso, convidam a pensar e identificar os efeitos dessas práticas através das falas, produções em sala, e dentro do ambiente no reconhecimento de sujeitas e de seus corpos e mentes que circulam e interagem visíveis e atuantes em suas intelectualidades. Elas passam a questionar os efeitos de um ensino eurocentrado sobre a população negra e abrimos caminho para a busca de uma prática pedagógica que suscite discussões e temáticas em sala de aula. E faz pensar e identificar os efeitos dessas práticas através das falas, produções dentro desse ambiente escolar no reconhecimento de sujeitas e de seus corpos e mentes que circulam e interagem visíveis e atuantes em suas intelectualidades. Dessa forma, as meninas negras de uma escola privada em Niterói protagonizam esta pesquisa a partir de novas ações na reeducação das relações etnicorraciais. Sua existências e demandas tornam-se centrais nesta pesquisa a partir do momento em que direcionados material didático e conteúdos curriculares a partir do feminismo descolonial

Palavras-chave: Decolonialidade, educação antirracista, interseccionalidade.

ABSTRACT

NUNES, Anne Caroline de Carvalho Nunes. **How to tell stories that are not mine? Black girls starring the private school space.** Rio de Janeiro, 2019. Dissertation (Academic Master in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This dissertation seeks to explain the impacts of the dialogue between Eurocentric content and the action of black girls in a private school space. These effects occur both in their existences and in the subjectivities and other subjects that interact there. And, in addition, they invite to think and identify the effects of these practices through the speeches, productions in the room, and within the environment in the recognition of subjects and their bodies and minds that circulate and interact visible and active in their intellectuals when questioning the effects of Eurocentric education on the black population opens the way for the search for a pedagogical practice that raises discussions and themes in the classroom. And it makes one think and identify the effects of these practices through speeches, productions within that school environment in the recognition of subjects and their bodies and minds that circulate and interact visible and active in their intellectuals. In this way, black girls from a private school in Niterói carry out this research based on new actions in the re-education of ethnic-racial relations. Their existences and demands become central in this research from the moment when didactic material and curricular contents are directed from decolonial feminism

Keywords: Decoloniality, anti-racist education, intersectionality.



Índice de ilustrações

Figura 1. 1: Foto de reportagem com denúncia de atitude racista de colégio.	34
Figura 2. 1: Propaganda da cervejaria devassa acusada de preconceito racial contra a mulher negra reprodução.	51
Figura 3. 1: Foto da intelectual Grada Kilomba	58

LISTA DE SIGLAS

ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
GIN	Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras - UFRJ
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Branquitude e racismo escolar.....	13
Breves considerações sobre a escola pública e privada.....	16
O ritmo dos passos: apresentação dos capítulos.....	21
Capítulo 1 - A REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO PRIVADA	24
1.1 Como transpor a miopia da branquitude a partir da decolonialidade	24
1.2 Eu professora – pesquisadora: entre a branquitude acrítica e a pedagogia antirracista	27
1.3 “Meninas negras”: desenvolvendo um conceito.....	30
Capítulo 2 - AGORA É COM ELAS: FEMINISMO E DECOLONIALIDADE NAS AULAS DE SOCIOLOGIA	39
2.1 Subversões curriculares: Eurocentrismo x coautoria de meninas negras	40
2.2. As práticas pedagógicas em perspectiva decolonial e seus impactos.....	46
2.3 Estudantes-intelectuais negras pensando o racismo enquanto uma problemática branca.....	50
Capítulo 3 - _QUAIS PÁSSAROS PODEM CANTAR?	54
3.1 Corpo santuário: novos conteúdos e histórias	55
3.2 Meninas Negras: entre representatividades e escrevivências	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS.....	75
ANEXO I.....	75
ANEXO II	78
ANEXO III.....	79

INTRODUÇÃO

Como mulheres, alguns de nossos problemas são comuns, outros não. Vocês, brancas, temem que seus filhos, ao crescer, se juntem ao patriarcado e testemunhem contra vocês.

Nós, em contrapartida, tememos que tirem os nossos filhos de um carro e disparem contra eles à queima roupa, no meio da rua, enquanto vocês dão as costas para as razões pelas quais eles estão morrendo.

Audre Lorde

Naquela aula tão esperada por Claudia e, também, por suas amigas, ela resolvera ‘se abrir’... Tinha decidido que estava na hora de tornar pública a história que lhe havia tirado o sono semanas atrás.

Nas aulas de Sociologia, ela sentia-se à vontade e deixava-se afetar. Acho que, também por poder compartilhar dos olhares de cumplicidade e sinais de aprovação de suas amigas – pelas discussões que ali se apresentavam. Naqueles momentos, todas elas – as meninas negras da sala – poderiam compartilhar histórias em comum. Vividas ao longo de suas trajetórias na escola.

Ela dizia: “– Um dia, eu fui à coordenação revelar o que me angustiava há tempos: um caso de racismo entre colegas de classe e repetidamente incomodando a mim”.

Estava certa de que teria acolhimento, ouvidos e direcionamentos efetivos para a questão. Contava que, ao chegar à sala da coordenação, fosse ser bem recebida. Lembrava que uma colega de classe, que frequentava sua casa ao longo dos três anos de Ensino Médio, insistentemente dizia não gostar de seus cabelos. Eles não eram “uma referência de beleza”.

Ao receber a denúncia, a responsável pedagógica disse-lhe: “– Ah! Que isso, Cláudia?! Deve ter sido uma brincadeira mal interpretada... não vamos levar essa questão às vias do racismo... Afinal, nem negra você é! Você é moreninha”.

Claudia confiava a toda turma que, ao receber a devolução da imagem distorcida de si através daquela coordenadora, viu-se ‘sem chão’: “– Como não sou negra?!”.

E, voltando para casa indignada, perguntou à sua mãe sobre sua cor, depois ao seu professor no dia seguinte, quando ainda trazia a mesma angústia.

Tal relato ocorreu após uma aula na qual a filósofa Grada Kilomba foi apresentada como referência de intelectual negra contemporânea. Esse momento foi muito comemorado, especialmente pelas meninas negras da sala, que se referiram à pensadora como “bonita” e “uma referência imponente”².

Iniciou-se um debate sobre a questão da identidade do negro e das culturas negras em diáspora, que relataremos com maior profundidade durante o trabalho. Por ora, vale dizer que o ambiente escolar no qual as meninas encontram-se era branco.

Reflico sobre a categoria “branca” considerando a intersecção³ entre raça, classe e gênero. Interrelacionadas, tais categorias produzem uma realidade que revela historicamente múltiplas opressões e desigualdades⁴.

Os silenciamentos, o não reconhecimento de si e as relações que se estabelecem dentro e fora da escola com base nas questões raciais foram alguns dos conteúdos trabalhados com a turma desde então. Esse cenário da educação privada fez-me pensar nas nuances e em particularidades do racismo institucional, estético e estrutural presentes em nossa sociedade. Flagrantes nas narrativas das estudantes.

Entendi que era fundamental investigar as especificidades das relações que são estabelecidas no espaço privado escolar. Mas, sobretudo, era prioritário olhar para o “currículo real”⁵ e seus afetos diante da presença das “meninas negras”.

Branquitude e racismo escolar

² Adjetivos utilizados por duas alunas da turma II do 3º ano do Ensino Médio, ao observarem a foto da

³ Ver Crenshaw, Kimberlê. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. University of California Los Angeles. A versão original (em inglês) desse documento, intitulado *Background Paper for the Expert Meeting on Gender-Related Aspects of Race Discrimination*, encontra-se disponível na homepage Women's International Coalition for Economic Justice <www.wuceh.addr.cin/wcar_docs/crenshaw.html. Sobre a análise interseccional gênero, raça e classe, a autora conceitua e pensa os caminhos que as opressões de raça e gênero combinam e podem produzir, no que ela chama de *trombadas*. São discriminações resultantes dos *entrecruzamentos de “ruas”*: a discriminação racial e de gênero, e que produzem situações de opressão muito específicas pelas quais passam mulheres negras, por exemplo, diferentemente das mulheres brancas.

⁴ Ver: Patricia Collins (2015) e Angela Davis (2016).

⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Sou professora em escolas particulares há 15 anos. Somente nesse colégio-curso no qual se localiza a presente pesquisa, ministro aulas há 12 anos. Ali tive a oportunidade de elaborar, junto a uma Editora, um conjunto de apostilas de Sociologia para as três séries de Ensino Médio, com a primeira edição de Sociologia em 2009.

Em 2008, a Editora Irium procurou-me para produção de um material didático que seria utilizado não somente pela rede de escolas na qual trabalho, mas também em várias instituições particulares nas regiões Norte, Sudeste do país.

Esse primeiro material, em formato de apostilas divididas em módulos (16 por série), foi elaborado a partir das *Orientações do MEC para o currículo de Sociologia no Ensino Médio*⁶. Trata-se de exercícios, questões e resoluções com o foco no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e textos de aprofundamento. Contudo, de 2008 a 2010, ao trabalhar o material com minhas turmas, sentia a falta de uma abordagem problematizadora que possibilitasse aos estudantes refletirem, através da Sociologia, sobre seus lugares e existências dentro da escola privada.

As questões étnico-raciais só assumiram um lugar central em meu trabalho docente, e inclusive reverberando em uma reformulação das apostilas de Sociologia, após meu ingresso no curso de Especialização em História da África e culturas afrobrasileiras, no Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ em 2016. O retorno à vida acadêmica tornou-se uma possibilidade de rever minhas práticas, repensar abordagens e desenvolver um novo currículo com posicionamento político ligado ao compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais nas aulas de Sociologia.

A entrada, em 2018, no PPGE/ UFRJ, e conseqüentemente, no Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras GIN, coordenado pela Prof^a Dr^a Giovana Xavier⁷, minha orientadora, também deixou-me mais sensível às questões de gênero em suas intersecções com raça e classe dentro da escola.

Uma de minhas inspirações está no seu trabalho, que busca pensar os impactos de uma educação, que não somente valoriza a negritude, mas propõe tornar visíveis esses referenciais da literatura, das ciências e do nosso cotidiano.

⁶ Ver documento: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

⁷ Giovana Xavier é Professora Adjunta de Prática de Ensino de História – Faculdade de educação FE/UFRJ e coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa Intelectuais Negras do Programa de Pós-graduação da UFRJ – PPGE-UFRJ. Ver artigo em: <https://www.nexojournal.com.br/colunistas/2018/Deu-no-New-York-Times-o-Pequeno-Pr%C3%ADncipe-%C3%A9-preto>. Acesso: 19/06/2019.

Além do investimento no estudo de textos científicos de mulheres negras, também é um resgate dos saberes e mecanismos de produção de conhecimento de avós, mães, profissionais, donas de casa negras. Todas definidas no Grupo como “intelectuais negras”.

Tudo isso proporcionou-me intensa reflexão sobre meus posicionamentos dentro e fora da sala de aula. Enquanto professora-pesquisadora, fui tocada ao ouvir que podemos “substituir mulheres negras como objetos de estudo, por mulheres negras que contam sua própria história”⁸.

O Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras UFRJ produziu, em 2017, o Catálogo *Intelectuais Negras Visíveis*⁹ e, desde 2014, promove atividades e encontros como o *Intelectuais Negras: Diálogos*. Atividade de extensão com diversas edições abertas ao público para debater o pensamento de autoras negras previamente selecionadas, gerando visibilidade e congregando pessoas de dentro e de fora da cultura acadêmica¹⁰.

Faz-se necessário destacar como a valorização dos saberes femininos negros e as leituras que tivemos geraram-me impacto como a única pesquisadora branca do grupo.

Aprendo e penso o meu lugar de fala a partir das lentes de mulheres negras. Pesquisadoras comprometidas com a emergência de novas agendas e que não se dissociam de suas identidades pessoais, sua legitimidade de saberes e como produtoras de ciência.

Eu, que cheguei ao Grupo com demandas individuais, as quais julgava urgentes, entre elas: a conclusão de um mestrado e adequação das atividades acadêmicas à maternidade, passei a compreender que trabalhar decolonialidade é, prioritariamente, decolonizar-se.

Assim, preciso agradecer à minha orientadora. A ela devo a paciência, o carinho e o manejo cuidadoso de minhas inquietações. Foi ela que, em determinada situação de conflito, trouxe-me à realidade quando me mostrou que o grande diferencial deste grupo e

⁸ Referência muito utilizada pela Professora e presente no Grupo de Pesquisa Intelectuais Negras – GIN/ UFRJ como um grande “Mote” que tem direcionado muitos dos trabalhos realizados por ela e pelo grupo.

⁹ Ver Catálogos Intelectuais Visíveis no endereço: https://484731a1-d837-4a29-8ebc-408d919bceab.filesusr.com/ugd/43be3f_5d6c82f981ac4d6a9e8393c2608e93af.pdf Última visita à página no dia 11.03.20.

¹⁰ Ver Dissertação de Mestrado. SOUZA, MAYARA de Oliveira. Relações de gênero na carreira acadêmica: limites ao ingresso, avanço e consolidação da carreira científica das mulheres no Brasil, defendida em 2019. E se propõe a pensar como a Academia e seus dispositivos podem auxiliar no processo de diminuir ou perpetuar as desigualdades de gênero na formação e qualificação de mulheres em nossa sociedade.

deste trabalho está no fazer a várias mãos. Dialogando e produzindo a partir do afeto, das parcerias, trocas e no compartilhamento de demandas e nossas escrevivências¹¹.

Por isso, e tudo mais que venho construindo, ao longo dos últimos quatro anos, opto pela produção de ciência em perspectiva decolonial. Fortalecendo o compromisso com a educação antirracista, entendo que ela contempla a possibilidade de nos enxergarmos pelas lentes da pluralidade e do respeito às subjetividades, marcantes no espaço de sala de aula.

A abordagem decolonial é uma postura política. Nesse sentido, compreendo que abraçá-la é promover a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2010) como caminho para a produção e emergência de “saberes outros”. Esses “saberes outros” que estiveram sob controle da colonialidade, como bem denúncia Aníbal Quijano (2005), e que, embora legítimos, foram historicamente subalternizados pela colonização.

O contato com os trabalhos que pautam a subalternização, a intelectualidade negada às relações afetivas na vida da população negra, a questão da estética e “o ideal de brancura” imposto pela colonialidade fizeram-me refletir sobre o quão importante era o trabalho de subverter o currículo.

Ao pensar essas questões, a partir das desigualdades de gênero articuladas com as variáveis de raça e classe, passei a aprofundar mais as discussões das aulas de História e Sociologia, articulando as duas disciplinas, possibilitando uma interação mais intensa e próxima com estudantes de diferentes identidades étnico-raciais.

Breves considerações sobre a escola pública e privada

Antes de falarmos sobre a categoria “meninas negras”, eu reconheço a necessidade de estabelecer aqui e problematizar a escolha do lócus da pesquisa: escola privada. Ao apresentarmos nosso lócus identificamos que existe desigualdade entre o público e o privado em termos de perfil étnico-racial. Confome, já evidenciados na introdução desta pesquisa. E que há uma minoria numérica de estudantes composta de meninas negras na escola na qual desenvolvemos este trabalho.

¹¹ ‘Escrevivências’ é um conceito de Conceição Evaristo que concretiza e simboliza a decolonialidade do ser e do saber. A autora compreende que todos os corpos são escritas de si que falam e revelam subjetividades, saberes, querer, relacionados com o tempo (com) a ancestralidade e tudo o que os circundam. Subjetividade e objetividade de forma articulada. Nosso grupo coloca-se na linha de frente para produção de novos olhares para as questões raciais em nossa sociedade. Epistemologias que partem de sujeitas que falam e produzem sua própria história acadêmica, através das escrevivências de seus corpos e mentes.

As pesquisas demográficas indicaram que os adultos brancos acumulam vantagens em relação aos anos de estudos: são 8,2 anos para os brancos, 1,8 anos a mais que os negros, que contabilizam 6,4 anos (IBGE, 2010). Segundo Passos (2010, p.126), ainda que descartemos um conceito biológico de “raça”, entendemos a importância de utilizar essa categoria no contexto deste estudo. Contudo, consideramos raça uma realidade social e política, culturalmente construída, uma categoria social de dominação e de exclusão presente na sociedade brasileira, capaz de manter e de reproduzir desigualdades e privilégios.

Como informado, esta pesquisa dá-se numa escola privada que integra uma rede de colégios-curso voltada para a lógica do vestibular. Altamente comprometida com o sentido mercadológico de ensino marcado pela busca de altos resultados de aprovação no ENEM e envolvida no ranqueamento de escolas. De um modo geral, a oferta de vagas e qualidade do ensino no espaço privado ainda são objetos de pouca análise nos estudos étnico-raciais, se compararmos às pesquisas cujo cenário é a realidade da educação pública.

Para este trabalho, realizamos uma busca nas plataformas digitais do Governo Federal: MEC e IBGE. Nos Censos Escolares, desde 2005, encontramos poucos dados sobre as peculiaridades ou diferenças entre a esfera pública e privada, na Educação Básica, especialmente no que tange aos perfis de estudantes que compõem essas duas realidades.

As pesquisas nos sites do MEC, INEP e os dados sobre estudantes nas redes privadas e públicas limitam-se a dar informações sobre o contingente de alunos negros e brancos. Ao mesmo tempo, são poucas as informações sobre desigualdades de desempenho entre alunos negros e brancos, ou entre estudantes das redes pública ou privada. Encontramos a seguinte informação no Censo de 2005:

Mais de 86% dos alunos da educação básica estudam em estabelecimentos municipais ou estaduais. Também é possível identificar a predominância das matrículas em área urbana (86,4% do total), ainda que, dos 207 mil estabelecimentos escolares existentes na educação básica em 2005, 53,4% se concentrem na zona urbana e 46,6% na zona rural. (INEP, 2019) ¹²

Tais resultados ainda apontaram um índice de 33% de pessoas negras em escolas privadas do Brasil. Já nas públicas, segundo o IBGE, o índice de negros e pardos chega a 56,4%. Segundo Almeida (2009), que estuda as diferenças entre as redes públicas e

¹² Informação encontrada no site do INEP: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-amplia-consulta-aos-dados-do-censo-escolar-2005/21206
Última visita ao site no dia 31 de dezembro de 2019.

privadas, tomando por base a educação nas periferias de São Paulo, a questão dá-se no âmbito das desigualdades qualitativas entre escolas públicas e privadas e do evitamento da escola pública pelas classes sociais dominantes.

A realidade educacional pública e privada revela um cenário desigual em relação aos discentes negros e brancos. Conforme estudos e análises de Soares e Alves (2003) que levam em consideração o PNUD 2007, os SAEB's, e PNAD's (anos 2000):

O país possui hoje um sistema de educação básico, muito segmentado, com a maioria dos estudantes de nível socioeconômico mais alto, frequentando escolas privadas. O maior privilégio desses alunos é frequentar escolas com colegas tão selecionados. A interação entre rede e nível socioeconômico médio da escola é significativa e mostra o especial privilégio dos poucos brasileiros que frequentam escolas privadas, onde o nível médio socioeconômico é alto [...]. (SOARES e ALVES, 2003).

Ainda sobre essa questão, Soares e Alves (2003) confirmavam que a “diferença entre brancos e negros cresce com o aumento tanto no nível socioeconômico do aluno como no da escola, e é maior na rede privada que na pública” (SOARES e ALVES, 2003).

Inclusive devemos destacar neste debate a análise de Marília de Carvalho (2003) sobre a produção de um fracasso escolar que se verifica, segundo ela, já no ensino fundamental. A intersecção raça, classe e gênero é usada em sua pesquisa enquanto chave para analisar o discurso naturalizado do “suficiente” ou “insuficiente” opera. A autora defende que para pensar a evasão e o desempenho escolar é preciso articular as categorias, de classe, raça e gênero simultaneamente.

Procurei perceber o que as professoras consideravam fundamental avaliar nos alunos e alunas, como o faziam e em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade e sobre as relações raciais interferiam nesses julgamentos. Nem sempre o que apreendi foram preconceitos ou estereótipos explícitos, mas sutis interpenetrações entre opiniões estereotipadas e julgamentos profissionais bem fundamentados, cujos efeitos se ampliavam na medida da falta de critérios de avaliação objetivos e explicitados. (CARVALHO, 2003)¹³

Estes dados inserem-se no imaginário de que enquanto as escolas privadas preparam futuras gerações para os altos postos sociais e de poder de uma sociedade, as

¹³ Nesta pesquisa, a autora Marília Pinto de Carvalho investiga o impacto do reconhecimento étnico-racial dos alunos negros das escolas através dos discursos e práticas produzidas pelas professoras e professores desses alunos. A questão da intersecção gênero x raça e classe é fundamental, segundo a autora, para compreender como são produzidas desigualdades nos reforços positivos x negativos na produção de identidades e construção e critérios de julgamentos e avaliação desses alunos.

públicas voltam-se para alunos de baixa renda que buscam concluir o ensino básico para compor o mercado de trabalho operário e da informalidade.

Escutamos frequentemente esses discursos que incitam à desigualdade e competitividade. Dentro das escolas colégio-curso, por exemplo, que exibem em seus jargões de publicidade frases do tipo: “Os últimos serão os outros.”; ou “Aprovação em tudo o que você faz.”; “Toda vitória tem uma história.”. Logo, percebemos essa distinção entre escola privada e pública como uma das facetas pelas quais as desigualdades sociais operam em nosso país.

Tudo isso nos interessa muito, visto que nosso lócus de enunciação é o espaço privado, essas constatações nos auxiliam a direcionar o olhar sobre as desigualdades de acesso e permanência de discentes com esse perfil étnico-racial no espaço privado.

A rede de escolas na qual atuo, atende alunos de classes C e B no Estado do Rio de Janeiro, com filiais em bairros dos municípios do Rio e de Niterói. Dado o seu principal objetivo: preparação para exames de vestibular – especialmente ENEM, destaca-se em seus métodos de ensino a abordagem conteudista e pouco reflexiva.

Ainda assim, temos experimentado, há pelo menos uns seis anos, novas abordagens e materiais que suscitam reflexões críticas e mais interacionais com os discentes.

É mister considerarmos que a educação e, por conseguinte, a escolaridade são dispositivos sociais que refletem enormemente as desigualdades presentes na realidade social brasileira; bem como, a discriminação racial está presente como um fenômeno recorrente no cotidiano escolar.

Se nos fixarmos ao nosso lócus de enunciação, concluiremos que sua ideologia e posicionamento político direcionam a formação de sujeitos, a fim de ‘preparar’ para o encarne no mercado de trabalho, dentro de uma proposta de vida seletiva e excludente e a perpetuar a dinâmica das relações de competitividade.

Sendo ‘raça’ um critério também seletivo no acesso à educação e ao trabalho, faz todo o sentido o pensamento de Carlos Hasenbalg (1979). O sociólogo indicava, nos anos 1970, os efeitos gerados pelos racismos institucionais a partir das desvantagens acumuladas historicamente entre brancos e negros.

Através de suas pesquisas e de minhas experiências docentes no setor privado, particularmente, busquei olhar para as desigualdades raciais que esse espaço produz e naturaliza. E o quanto uma educação que orienta para o reconhecimento da negritude e a

valorização da cultura e dos corpos negros pode agir positivamente na construção de identidades coletivas e individuais, através de suas potências.

Rosana Heringer¹⁴ (2002), em seu artigo publicado nos *Cadernos de Saúde Pública*, muito contribuiu com o nosso pensar quando analisa como se deram as políticas públicas do Estado brasileiro historicamente, e aponta desafios para gestores públicos na tentativa de corrigir um sistema que se pretende democrático. Ela analisa como os indicadores sociais revelam graves desigualdades, entre brancos e não brancos, no acesso à educação desde a infância ou até mesmo nos indicadores de condições de vida, moradia e acesso à infra-estrutura urbana e habitação, por exemplo.

Diante de suas perspectivas, e também do meu trabalho docente, indago-me: Como ficam as existências de estudantes negros (minorias) no espaço privado? Suas vozes são ouvidas? Eles são visíveis? Quais são as relações e discursos produzidos na escola acerca das suas subjetividades? Que relações estabelecem com o conteúdo que é abordado nas aulas de História e Sociologia no locus da presente pesquisa?

O que passei a identificar é que, particularmente, os estudantes negros desta escola foram despertados para as aulas de Sociologia em interesse e afeto a partir do momento em que atendo às demandas de conceitos e temáticas que lhes são caras.

Decidi não avançar em análises específicas sobre conteúdos relacionados a abordagens sobre escravidão em aulas, materiais didáticos e afins. Minha intenção era estimular e promover referências positivas sobre as intelectualidades negras na atualidade, a partir do protagonismo das alunas que não eram visíveis na escola.

Para tal, procurei partir das experiências dos estudantes envolvidos no processo educativo, pelo método das escrituras, como já foi sinalizado, como forma de produzir protagonismo de meninas negras no direcionamento das aulas.

A despeito de minha escolha pedagógica, essa temática¹⁵ tem sido alvo de atenção sistemática em pesquisas de referência para esta dissertação. Entre elas, destaco as investigações pioneiras de Warley da Costa (2006)¹⁶.

¹⁴ HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas.** *Cad. Saúde Pública* [online]. 2002, vol.18, supl., pp.S57-S65. ISSN 1678-4464.

¹⁵ A de análise das referências e abordagens sobre escravidão ou a figura do negro nos livros didáticos

¹⁶ Um exemplo disso está na produção de COSTA, Warley. *As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental: representações e identidades*, Ano de Obtenção: 2006 Neste trabalho de dissertação são analisadas pela professora as imagens da escravidão nos livros didáticos dos anos 80 e 90.

Considero essa análise de extrema relevância para este trabalho, pois aponta para os efeitos de uma renovação da História Crítica e Social que se apresenta nos livros didáticos após a ditadura militar e que, sobretudo, suscitam um novo olhar sobre esse período de nossa história dentro das salas de aula, que ocorrem a partir do final dos anos 1980. Esta produção é fundamental para pensar as referências que os jovens e adultos de hoje possuem sobre o negro e suas contribuições na sociedade brasileira, em seus processos de formação escolar.

Valorizo a possibilidade de pensar criticamente a relação entre o que foi construído como conhecimento há três décadas, e o que passou a ser produzido após uma revisão crítica da história da escravidão a partir de novas fontes e referenciais de personagens da abolição e do pós-abolição nos materiais didáticos a partir dos anos 80.

Essas pesquisas nos apontam para a percepção das permanências e discontinuidades com o racismo, no conteúdo dos livros didáticos e também no cotidiano escolar. E nos oferecem possibilidades de poder analisar os efeitos da reprodução desses saberes escolares nas práticas e discursos dos adultos de hoje. Compreendendo melhor em quais bases simbólicas e representativas dos sujeitos de nossa História, os racismos de hoje ainda se baseiam para produzir hierarquias e estruturar tantas desigualdades.

O ritmo dos passos: apresentação dos capítulos

Ao considerar a relevância do trabalho com conteúdos de interseccionalidade e decolonialidade em sala de aula, esta pesquisa divide-se em três capítulos.

No primeiro, defendo que, enquanto professora-pesquisadora compromissada com a reeducação das relações étnico-raciais, é possível romper com um currículo eurocentrado e produzir novas abordagens nas quais os conhecimentos trazidos por intelectuais e estudantes negras repercutam no conteúdo das aulas de Sociologia. Reflito sobre os impactos dos feminismos negros em minha formação acadêmica e minha atuação em sala de aula. Discorro acerca dos caminhos que percorri enquanto pessoa, mulher, professora, pesquisadora e mãe. Além disso, observo como minhas escrevivências, tecidas a partir da integração ao Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras UFRJ, impulsionaram um olhar atento e comprometido com a educação de jovens negras no espaço escolar privado.

No segundo, dedico-me a examinar os lugares do feminismo decolonial e suas interlocuções com o Grupo Colonialidade/Modernidade (QUIJANO, GROSGOUEL,

DUSSEL). Reflito sobre a minha escolha teórica entendendo que as autoras feministas decoloniais revelam um olhar atento às subjetividades esquecidas intencionalmente pela ciência heteronormativa. Inspirada por autoras como María Lugones (2014), Patricia Collins (2000), Angela Harris (1990), bell hooks (1995), Anne McClintock (2010), Oyèrónké Oyewùmí (2004) reflito a partir das questões que atravessam nossas sujeitas tais como: ancestralidade, saberes compartilhados, opressões em intersecção, intelectualidades silenciadas e seus impactos em sala de aula.

No terceiro capítulo, apresento os planos de aulas que, como professora e autora de materiais didáticos, elaborei com base nas afetações produzidas como leitora do feminismo decolonial. Explicito que a relação entre esse material e o despertar do protagonismo das meninas tornou-se evidente nas suas escrevivências, tratadas como narrativas de empoderamento e ocupação de novos lugares dentro da escola. Analiso os registros dos diários de campo tecidos durante minha prática docente e exponho como as subjetividades das meninas negras e também dos estudantes brancos são impactadas. Impacto esse que se dá através de novas ações pedagógicas, baseadas em autoras feministas negras, em geral, ausentes dos currículos hegemônicos. Diante disso, relato novos lugares que passam a ser ocupados por essas meninas na escola, a partir das novas proposições e revisões curriculares, nas quais as subjetividades de meninas negras passam a protagonizar as aulas.

Através da análise de fragmentos de algumas experiências contidas em meus diários de campo, busco demonstrar como é possível avançarmos numa pedagogia que “restitua humanidades negadas e que as reconheça enquanto herdeiras de um patrimônio ancestral” (Giovana XAVIER, 2017). Nesse sentido, destaco que as escrevivências produzidas em aula configuram-se em instrumentos de um novo fazer pedagógico para reeducação dessas relações étnico-raciais. Inovação que atinge todos os envolvidos nas práticas. Este processo subverte o currículo eurocentrado, provocando novas articulações e interações entre os sujeitos e sujeitas brancos e negros envolvidos nessa interação.

Nas considerações finais, repasso os desafios para realização deste trabalho, no que consiste à construção prévia de material e referencial para as apostilas e aulas propriamente ditas. Faço, ainda, um balanço do que essas atividades produziram nas experiências de Clau e Emília. Duas meninas negras com as quais realizei uma atividade final de conversa sobre o impacto do nosso trabalho no último ano de ensino médio. Por fim, reflito sobre como estas subversões podem impactar nas antigas práticas - por vezes engessadas - de

quem somos ou podemos ser, enquanto sujeitos vivos e pulsantes dentro do ambiente vivo que é a escola.

Destaco, desde já, que a atenção desta pesquisa procurou o protagonismo de meninas negras, a partir das minhas leituras de feministas decoloniais, mas que em nenhum momento estive desatenta aos meninos negros das duas turmas com as quais trabalhei nesta pesquisa. Ainda que estivessem em menor número que elas, eles frequentaram as aulas de Sociologia e, atentos aos debates, por vezes, aparecem nos fragmentos dos diários de campo que aqui descrevo, e junto a eles também cheguei a diversas questões caras à reeducação das relações étnico-raciais.

Contudo, priorizei em minha pesquisa destacar a emergência das questões delas, para pensarmos o lugar da mulher negra em nossa sociedade. A partir do meu aprendizado com O GIN/UFRJ e com as discussões impactantes de bell hooks sobre a intelectualidade da mulher negra, passei a buscar compreender o que me aproximava e também me distanciava em experiências e subjetividades dessas meninas, no que há de plural em nossas identidades: mulheres, porém com pertencimentos étnico-raciais distintos, eu enquanto professora-estudante dentro de um grupo de mulheres negras – na Academia e elas, estudantes negras socializando em um ambiente branco.

Meu olhar passou a buscar interlocuções entre essas experiências e privilegiando o potencial de coautoria e protagonismo delas em minhas aulas. Isso ficava cada vez mais evidente quando eu ouvia o grupo de pesquisa Intelectuais Negras e na escola via emergir as demandas e vozes de minhas alunas. Por tudo isto, passei a identificar que existia a hipótese de haver uma grande probabilidade de o novo material didático suscitar a emergência de novos protagonismos e representatividades em nossas aulas de Sociologia.

Capítulo 1

A REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO PRIVADA

*Boi, boi, boi. Boi da cara pêta. Pega essa
menina que tem medo de caêta.*

Laura (Minha filha, aos 2 anos de idade, a caminho
da escola).

1.1 Como transpor a miopia da branquidade a partir da decolonialidade

Sou filha de uma relação inter-racial, pai preto e baiano e mãe branca, paraense. Divorciaram-se quando completei 5 anos e, desde então, fui criada por duas mulheres: minha mãe e minha avó materna.

As histórias da minha avó, os saberes sobre as ervas, os xaropes, as músicas e as histórias de lá (Belém), os ditos populares do Norte! Tudo isso diz muito sobre meu letramento e saberes, enquanto mulher, mãe e professora. A eles, eu recorro muito mais, hoje, do que antes da maternidade.

A canção que Laura balbuciava há 3 anos, cujo trecho está no início deste capítulo, é velha conhecida de todos nós, chamou-me a atenção pelo fato da expressão aparentemente inocente, “boi da cara preta” - denunciar aquilo que repetidamente discuto como professora. Educar para ser antirracista é mais difícil do que tentar não ser racista. Se é que isso é possível, é mais difícil ainda do que possamos imaginar...

Minha mãe conseguiu formar-se psicóloga quando pôde custear seus estudos numa universidade privada. Eu já tinha 7 anos. Ela trabalhava o dia todo, estudava à noite. Eu a via muito pouco durante a semana, estando os meus cuidados escolares e imediatos a cargo de minha avó, que só tinha estudado até os 9 anos de idade.

Sempre fui muito incentivada a ler, a escrever e a ouvir o que chamavam de “boa música”. Desde os mineiros do Clube da Esquina a Djavan, Leila Pinheiro a Maria Bethânia, sem falar nos discos internacionais.

Tudo isso pra dizer que considero que tive acesso a programações culturais, livros, cinema, teatro, praia nos fins de semana e viagens de férias ao Espírito Santo por, pelo menos, um mês inteirinho! Mas só fui me dar conta desses privilégios quando entrei na

universidade. Na UFRJ, deparei-me com um mundo de identidades, histórias, desigualdades, origens.

Em 2000, não havia disciplinas no curso de História sobre África, nem políticas de ações afirmativas na instituição. Eu circulava pelas turmas de dois turnos. Convivia com alunos trabalhadores que só poderiam se matricular nas disciplinas da noite, pois precisavam trabalhar o dia inteiro. Cursava disciplinas pela manhã, estagiava à tarde, retornando à faculdade no noturno para novas disciplinas. Queria terminar o curso logo e começar a trabalhar.

Formei-me em História em 2005. No mesmo período, comecei a ministrar aulas para o 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trabalhando muito, cruzando a cidade diversas vezes durante o dia, entre bairros de subúrbio e zona oeste.

Minhas reflexões passaram a tomar um novo caminho: queria retomar minha trajetória de pesquisadora. Isso ocorre em 2015, quando direciono-me à interlocução entre trabalho acadêmico e o fazer docente escolar, depois de dez anos ministrando aulas e produzindo material didático para uma editora com sede no Rio de Janeiro.

Após ter me tornado mãe, em 2014, decidi voltar ao espaço acadêmico. Neste recomeço, escolhi participar do Simpósio Nacional de História em Florianópolis (2015), onde realizei um minicurso intitulado *A História da África e afro-brasileira na perspectiva dos estudos das Diásporas*¹⁷. Desde o primeiro dia do curso, impactei-me com o referencial afrocentrado, no qual se destacavam as profundas críticas ao currículo eurocentrado, não racializado e pouco representativo para as culturas negras. Vi-me reflexiva sobre essa história de ausências do negro enquanto ser pensante. Capaz de escolher, agir e mobilizar sua própria história e a história de outros. Foram apresentados inúmeros referenciais afrocentrados e afrobrasileiros, e em perspectiva diaspórica, tais como: Amílcar Cabral, Achille Mbembe, Frantz Fanon, Hampaté Bâ, Appiah, entre tantos outros.

Ao voltar para o Rio de Janeiro, procurei um programa de pós-graduação que me permitisse entrar em contato com essas discussões, a fim de pensar um novo currículo e novas práticas para a escola na qual trabalhava. Foi assim que cheguei até a seleção do Instituto Federal do Rio de Janeiro para realizar especialização lato sensu em Ensino de História da África e culturas afro-brasileiras.

¹⁷ Este curso foi ministrado pelo Profº Drº Benjamin Xavier de Paula (UFJF/ Universidade de Coimbra).

Durante o curso em Ensino de História da África, na disciplina de Filosofias Africanas, tive contato com Frantz Fanon (1983)¹⁸ e Neusa Santos Souza (1983)¹⁹. Nas duas obras, a problemática ao reconhecimento da negritude, o ideal de brancura e a busca impossível por um branqueamento e seus efeitos psicológicos no negro fizeram-me imediatamente refletir sobre minhas referências paternas.

Meu pai também sempre foi uma figura relativamente presente. A ele reservo uma importante reflexão nesse *despertar* para as relações étnico-raciais em minha formação já mais recentemente. Lembrei que todas as mulheres com as quais ele se relacionou foram brancas. Desde a mãe de meu irmão mais velho e posteriormente minha mãe.

Lembrei-me, especialmente, de quando era criança e via duas possíveis namoradas. Uma muito elegante carinhosa comigo e com ele. Visivelmente apaixonada, sem filhos, morava próximo a casa dele. Outra com uma filha pequena, não muito dada a conversas. Moça simples e que morava em outro município, não muito adepta de afetos ou simpatia. A escolhida para namorar? A moça nada simpática. Mais uma vez, branca de cabelos loiros. Pensei sobre o fato do meu pai nunca ter se “tornado negro”, nem para ele mesmo – pois nunca se reconheceu assim. Fui revendo nossa história e me vieram à memória diversos episódios de negação de sua negritude.

Essas leituras foram fundamentais para refletir sobre os efeitos psicológicos violentos e perversos que se podem observar na constituição de personalidades de sujeitos e sujeitas negras. Esses reforços de discursos e práticas que fizeram adoecer tantas pessoas em nossa sociedade e que ainda colonizam corpos e mentes.

Grande fruto deste curso foi minha pesquisa construída junto às professoras de educação infantil de uma creche privada em Niterói. “Um projeto pedagógico à luz da lei 10639/03, a partir da formação continuada das professoras, com a temática de África e cultura afrobrasileira, para toda a creche e Educação Infantil”²⁰.

¹⁸ FANON, Frantz. *Peles negras máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983. Embora, a obra tenha como 1ª edição 1970, foi fruto de manuscritos de 1968 e de grande contribuição tanto para o avanço da psiquiatria, psicologia e filosofia perante as questões da comunidade negra, quanto para as discussões que surgiram diante das demandas do movimento negro a partir dos anos 70.

¹⁹ SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro - As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983. Percebemos que Neusa Santos Souza, psiquiatra assim como Fanon, estabeleceu amplo diálogo com a obra anterior e muito contribuiu para pensar a identidade e valorização do ser e existências das populações negras em diáspora, num Brasil dos anos 80, em que a relação raça e classe permeavam as discussões dos movimentos sociais e de acadêmicos.

²⁰ NUNES, Anne Caroline de Carvalho. *Pela pedagogia decolonial: novas ações na educação étnico-racial a partir da formação continuada de professores da educação infantil*. TCC apresentado a banca examinadora pelo grau de especialista em Ensino de História da África. IFRJ, São Gonçalo. 2018

1.2 Eu professora – pesquisadora: entre a branquidade acrítica e a pedagogia antirracista

Em 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ) na linha de Pesquisa: Currículo, Docência e Linguagens, sob a orientação da Prof^a Dr^a Giovana Xavier. Tem sido um desafio importante entender de dentro do Grupo Intelectuais Negras UFRJ, como a única pesquisadora branca, as subjetividades e vivências dessas intelectuais e pesquisadoras dentro e fora da Universidade.

Minhas reflexões passam a tomar um novo caminho ao retomar minha trajetória de pesquisadora e pós graduanda *stricto sensu*. Voltar aos corredores da universidade onde obtive minha primeira graduação foi um presente. Ali pude entrar em contato com professores aos quais, como leitora, admirava, tais como Amílcar Pereira. Com quem já havia tido contato através do trabalho sobre a história do movimento negro e com os sujeitos engajados no ativismo político que culmina dentre tantas outras questões, na lei 10639/03. A também professora Warley da Costa. O prazer de nosso primeiro contato ocorreu no Seminário sobre Reeducação das Relações Étnico-raciais, em 2017, na Universidade de Brasília. Foi a professora quem me alertou para a possibilidade do PPGE/UFRJ atender às minhas expectativas de retorno à academia. Assim, ocorreu.

Através do GIN, percebi que minha pesquisa estava para além do que propusera no projeto original, apresentado na seleção para ingresso ainda no final de 2017. A pretensão era pensar os ‘sujeitos negros no espaço escolar privado. Exponho aqui essa trajetória por entender que as interlocuções com o GIN, somadas às minhas experiências anteriores, abriram portas para pensar a interseccionalidade (Kimberlé Crenshaw, 2002) entre gênero, raça e classe²¹. Isso fez emergir uma gama de subjetividades que o currículo e o ser e estar no mundo eurocentrados não me permitiam enxergar.

Nesse espaço de pesquisa, que busca um olhar para a educação através da perspectiva dos feminismos negros interseccional e decolonial, comecei a enxergar-me como uma professora, mulher, mãe, branca, trabalhadora da escola e pesquisadora acadêmica. Uma sujeita em atitude política, que se repensa como pessoa, num mundo em que em algumas circunstâncias revelam-me opressões mas, ao mesmo tempo, em outras,

²¹ A versão original (em inglês) deste documento, intitulado *Background Paper for the Expert Meeting on GenderRelated Aspects of Race Discrimination*, encontra-se na homepage Women’s International Coalition for Economic Justice e foi publicada em 2002 na Revista EEstudos Feministas

privilégios da branquitude e, assim, reconheço o que a branquitude acrítica rejeita ao não se propor dialogar com essas subjetividades com as quais pretendo dialogar.

Em nossos encontros, temos buscado debater não somente o conhecimento que produzimos e seus embasamentos teórico-conceituais, mas também nossas construções como sujeitas políticas. Em qual chão pisamos e o que pretendemos, dentro de um espaço acadêmico que historicamente negligencia a produção e os saberes de mulheres negras?

Um dado que identificamos é a dificuldade de encontrarmos mulheres negras no espaço acadêmico. Exemplo, neste sentido, é a escassez de docentes com este perfil credenciadas em programas de pós-graduação²². Isso costuma ser um dificultador para montagem de bancas com profissionais ligadas à nossa agenda de pesquisa²³.

Ao iniciar a pesquisa, minha grande preocupação era com a questão dos “silenciamentos” dos sujeitos negros diante das construções eurocentradas de currículos hegemônicos. Mas, com o tempo, o trabalho no GIN foi transformando minhas perspectivas e amadurecendo a categoria “meninas negras”. Com todas as suas implicações em minha vida pessoal e profissional.

Lembro-me do dia no qual estávamos num café onde marcamos encontro para discutir um texto de bell hooks²⁴. Todas as pesquisadoras e orientandas colocavam seus sentimentos diante do que a autora denunciava:

Vivendo numa sociedade fundamentalmente anti-intelectual e difícil para os intelectuais comprometidos e preocupados com mudanças sociais radicais afirmar sempre que o trabalho que fazemos tem impacto significativo. Nos círculos políticos progressistas o trabalho dos intelectuais raramente é reconhecido como uma forma de ativismo. Na verdade expressões mais visíveis de ativismo concreto (...) são consideradas mais importantes para a luta revolucionária que o trabalho mental. E essa desvalorização do trabalho intelectual que, muitas vezes, torna difícil para indivíduos que vêm de grupos marginalizados considerarem importante o trabalho intelectual isto é uma atividade útil. (hooks, 1995)

²² Ver Revista Gênero e Número e sua pesquisa sobre docentes doutoras negras nas universidades públicas do Brasil: Disponível em <http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso: 14/03/2020

²³ Giovana Xavier. Por que só 0,4% das professoras doutoras na pós-graduação do Brasil são negras? Nexo Jornal, DATA. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2018/Por-que-s%C3%B3-04-das-professoras-doutoras-na-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-do-Brasil-s%C3%A3o-negras> Acesso: 15/03/2020.

²⁴ O texto ao qual me refiro é de autoria de bell hooks. “Intelectuais Negras”. Publicado na *Revista Estudos Feministas*. Ano 3. Nº 2 /95. p. 464.

Eu as ouvia atentamente sobre suas angústias diante da carreira acadêmica, sobre o cansaço de uma rotina exaustiva de trabalhadoras – pesquisadoras. Elas ouviam de suas famílias questionamentos sobre a utilidade do trabalho intelectual frente às necessidades e emergências da sobrevivência material. Relatavam que suas mães e pais, muitas vezes, questionavam seus passos. Todas eram universitárias pioneiras em suas famílias, evidenciando trajetórias de muita luta.

O trabalho acadêmico requer muitos investimentos a médio e longo prazos. As pesquisas, especialmente em humanidades, são vistas como abstratas, não palpáveis. Deslocam-se, muitas vezes, de uma realidade material concreta. A espera de colher seus frutos é dolorosa, já que as urgências do sustento real estão a todo o tempo demandando intensa energia vital.

Neste dia, ouvi com sensibilidade aos relatos de minhas companheiras de grupo, e suas identificações com o texto de bell hooks. Reconheci os meus privilégios nessa caminhada. Minha mãe, pai e avó, como disse, sempre incentivaram a continuidade dos estudos acadêmico, especialmente após a maternidade. Pude, mesmo começando a trabalhar logo que entrei na universidade, aos 18 anos, contar com seu incentivo material e moral. Minha mãe foi a primeira na família a entrar em uma universidade. Ela entendia que era um fator de impacto essa conquista, tanto na realidade de mercado profissional, quanto na minha formação humana.

Ao ouvir esses relatos, pensei sobre minha condição ser-mundo, e analisei a realidade da escola na qual desenvolvia o trabalho com Sociologia. Como professora-pesquisadora, e para além dela, eu via dentro do espectro de estudantes negros – com o qual iniciava esta pesquisa – um grupo ainda mais restrito e desacreditado de suas humanidades: as meninas negras das minhas turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Isso se materializava enquanto eu ouvia as companheiras do GIN e minha orientadora relatando os dilemas de ser intelectual²⁵. Neste último caso, uma docente e doutora - minoria acadêmica.

A partir desse contato com o GIN, com as leituras e debates passei a me ver diante dessa categoria de mulheres. Comecei a identificar que as meninas negras²⁶ da sala

²⁵ Em ocasião seguinte lemos e discutimos o texto de WEST, Cornel. *O dilema do intelectual negro*. In: WEST, Cornel. *The Cornel West: reader*. Nova York: Basic Civitas Books, 1999, p. 302-315. (tradução e notas de Brulino Pereira de Santana, Guacira Cavalcante e Marcos Aurélio Souza).

²⁶ E por negras, estou compreendendo as meninas que se autodeclaram pretas ou negras, dentro do discurso que constroem em sala de aula a cada relato, a cada exposição. Utilizo aqui o princípio da categoria negro

apresentavam demandas específicas. E, por sua vez, a maioria dos alunos (brancos) também precisava pensar, assim como eu, sobre nossas existências dentro e fora da escola.

As interações dessas meninas, intervenções e indagações a partir das proposições de conteúdos abordados eram flagrantes no cotidiano das aulas de Sociologia. Elas solicitavam novas práticas e a reelaboração de um currículo que contemplasse suas existências, corpos, história e, portanto, seus protagonismos.

Essas solicitações tanto foram explícitas, quanto implícitas. Apareceram nas emoções afloradas em sala de aula. Na confiança do compartilhar experiências e vivências que nos fizemos (a mim enquanto professora e a todo o grupo de alunos) testemunhar suas histórias pessoais ou divergências de posicionamentos acerca do racismo e suas consequências.

As ausências dessas vozes, justificadas por parte dos estudantes brancos - pelo que atribuíam aos “lugares de fala” ou até à insistente recusa por parte de alguns professores em olhar e estabelecer contato efetivo com as dores e experiências das estudantes negras ficaram evidentes em diversas situações.

Através de um discurso de que “todos são humanos”, ou de que não necessitamos racializar o currículo e os debates nas disciplinas de Humanidade, subjetividades que não as masculinas e eurocêntricas. Seus discursos foram frequentemente deslegitimados, tornando nítido “o que pode ou não ser ouvido, do que é verdade, de quem está ou não autorizado a falar e pesquisar, do que é conhecimento válido ou não” (KILOMBA, 2012).

1.3 “Meninas negras”: desenvolvendo um conceito

Faz-se necessário apresentar o que entendo pela categoria ‘meninas negras’. Isso está inserido num recorte de análise interseccional de gênero, raça e classe. E, dentro dessa questão, cabe ressaltar que as meninas que protagonizam esse trabalho concentram-se na faixa de renda que condiz com a classe B em nosso país²⁷.

utilizado pelo IBGE a título de recenseamento e pesquisa. Ver: ARAÚJO, Tereza Cristina N. *A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão*. Cadernos de Pesquisa, nº 63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, novembro de 1987, p.15.

²⁷ Segundo critérios e Pesquisa do IBGE, pesquisa presente no endereço: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>. Essas análises de classe e seus cruzamentos com questionário/ficha de matrícula dos estudantes, chegamos à conclusão que a escola atende as famílias de classe C e B, em sua maioria. Ver anexo Tabela classe social x renda. A mensalidade da escola gira em torno de 1500 a 2000 reais.

Meninas negras é uma categoria que criei a partir de minhas práticas e reflexões acerca das estudantes da sala que, devido às opressões oriundas das intersecções de gênero e raça, não se expressavam, não participavam das aulas e ou intergiam com os conteúdos curriculares de Sociologia.

A partir de novos referenciais teóricos pelo feminismo descolonial, a apresentação de intelectuais negras e temáticas raciais com as quais elas passaram a sentir-se identificadas, representadas pelas abordagens tornam-se visíveis e atuantes dentro de sala de aula.

Elas colocam-se à frente dos processos, quando expõem seus relatos de vida, compartilham suas vivências e histórias. Ao mesmo tempo, que sentem-se legitimadas pelo conteúdo, legitimam e expõem suas questões que são levadas ao centro de nossas discussões por mim. Em diversos momentos de nossos relatos de atividades pedagógicas, isso ocorreu. As meninas negras passaram a liderar o espaço da sala de aula, se automeando, “– Nós, meninas negras”, seja pela voz de Cláudia ou de Emília.

De minha parte, passei a promover o diálogo e levantei debates sobre a reflexão de interações mais honestas e críticas de seus lugares de fala dentro e fora de sala. Desvelo conflitos, tentando abrir caminhos para o diálogo que repercutam num olhar crítico e de interação entre os sujeitos envolvidos em sala. Assim, busco suscitar que se autoavaliem em suas relações dentro e fora da sala, para que possamos identificar o que foi produzido até o momento em nossos seres e saberes, ultrapassando barreiras construídas e reproduzidas pela educação eurocentrada.

Elas se identificam enquanto meninas e negras, em variados momentos nos quais estão dispostas a expôr suas identidades em prol de um olhar interseccional sobre elas. E eu utilizo esta categoria para pensar seus protagonismos, mas também desenvolvendo um olhar sobre educação e gênero que articula as análises do micro x macro das relações raciais no ensino de Sociologia.

Elas se reconhecem como negras, em diversos momentos de suas escrituras e, em situações dentro do espaço escolar, se apresentam a partir deste pertencimento étnico-racial. São elas: Cláudia, Emília, M^a Eduarda, Joana, Letícia e Fernanda. Todas com 17

para 18 anos, cursando a 3ª série do Ensino Médio, moradoras do bairro de Piratininga-Niterói/ RJ²⁸.

Não as vejo como uma categoria populacional, ou enquanto um grupo à parte dentro da escola. Mas, fundamentalmente, por ministrar aulas a este segmento, há pelo menos 4 anos, passo a compreender que se trata de um grupo com características e demandas específicas. Pelo fato de que, dadas as articulações entre gênero, raça e classe, são frequentemente desencorajadas a falar.

Esse desencorajamento ocorre seja por não corresponderem aos ideais eurocentrados de estética branca que circulam na escola: as estéticas, abordagens eurocentradas, a universalidade dos discursos que ao mesmo tempo geram conforto às meninas brancas – maioria numérica – e não pertencimento às meninas negras por não contemplarem suas subjetividades; seja por não haver uma solicitação para que produzam discursos ou saberes em sala.

Isso se dá através das vivências compartilhadas, nas respostas de articulações com os saberes de seus cotidianos ou das famílias e histórias de vida. De lições aprendidas com suas ancestrais e trazidas à tona em sala para ilustrar ou desenvolver alguma discussão.

Elas tornam-se centrais neste trabalho, vivas, falantes. Exemplificando aquilo que Joice Berth destaca por empoderamento²⁹. A articulação entre o individual e o coletivo, modo simbiótico, que se dá tanto na articulação entre as meninas sujeitas dessas práticas pedagógicas, quanto delas em relação ao movimento de mulheres negras que é perceptível em seus discursos.

Isso fica evidente, quando se identificam com referenciais que tomam contato tanto em sala de aula (um exemplo foi o contato com Grada Kilomba), quanto fora dela (quando trazem referências de lideranças de movimentos sociais e, ainda, *youtubers*, *vloggers*, e intelectuais com os quais têm contato, via redes e mídias sociais).

As aulas de Sociologia e História passaram a ganhar novos contornos a partir do momento em que articulamos o protagonismo destas meninas nas aulas. Que visibilizamos seus debates com os outros colegas de classe diante da apresentação dos referenciais

²⁸ Utilizo a categoria negra, segundo o IBGE. Hoje, negros estão correspondendo a % da população brasileira.

²⁹ Por empoderamento, Joice Berth entende o conceito como fruto de luta social. O empoderamento do feminismo negro, por exemplo, surge a partir do deslocamento das lutas feministas brancas, por entender que as discussões do feminismo que se pretendeu hegemônico não contempla as questões fundamentais da mulher negras.

teóricos feministas negros. Tais referenciais balizaram nossas discussões e nos deram a chance de olhar para nossas formações escolares pela perspectiva decolonial.

Os novos conteúdos curriculares não focavam mais nas individualidades submetidas à lógica eurocentrada de mundo. As meninas negras expunham suas vivências. Colocavam em xeque relações de poder e hierarquias de visibilidade, que ditaram por tanto tempo, como as interações sociais se davam neste espaço. Percebia, em sala de aula, suas ausências de fala ligadas ao desinteresse com os temas trabalhados em grupo, que não produziam nelas uma identificação. E vou além: eu não as via em sala, posto que suas existências não eram referenciadas em nenhum momento naquelas abordagens das aulas de Sociologia. Isso produzia uma divisão na sala. Meninas brancas e meninos brancos sentiam-se autorizados a falar, expôr suas ideias, compartilhar saberes e experiências, levantar debates, protagonizar seus próprios processos de aprendizado. Enquanto meninas negras abaixavam a cabeça, negavam-se a debater as temáticas e até questionavam: “– Lá vamos nós, falar dessas ‘ideias’ de novo!?”

Segundo Maria Lugones (2015), o sistema de gênero é não só hierárquico, mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e, portanto, gênero, às pessoas colonizadas. Sendo assim, “(...) o gênero é uma imposição colonial (...) também por habitar mundos compreendidos, construídos”. Os “mundos” das meninas em questão eram deslegitimados pelas normas da colonialidade. Seja da estética, do jeito de se comportar dentro do espaço escolar, seja nos desconfortos para falar.

Angelas Davis (2016), quando entende que não há primazia entre gênero, raça e classe, faz-nos perceber que a intersecção entre raça, classe e gênero produz as mais diversas formas de violências e discriminação:

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. (DAVIS, 2016, p.12-13).

Diante do trabalho realizado, novos lugares passam a ser construídos e não mais simplesmente ocupados por essas meninas. Ao exporem suas intelectualidades e experiências, humanizam-se em sala e se empoderam³⁰ em linguagem e existências dentro

³⁰ Falo de empoderamento segundo Joice Berth (2008).

do espaço escolar. Não são mais ausentes nem nos conteúdos, nem na estética da sala, e nem na interação social; trata-se de novos lugares dentro da escola.

Essas categorias estão presentes nas salas de aula, portanto, tornaram-se fundamentais nas intervenções pedagógicas. Parafraseando Conceição Evaristo (2010): É o “reconhecimento dos valores negros como cultura, como possibilidade política” para que ocorra a tomada de consciência necessária no processo de emancipação dessas mulheres.

Segundo Munanga (1999), o negro teve sua identidade (referindo-se às raízes africanas) impedida de se manifestar. A pressão psicológica sobre ele se estabelece no momento em que toma consciência de que sua invisibilidade aumenta em razão da cor de sua pele. Da mais clara a mais escura. Mas, Munanga fala em ‘o negro’. Minhas práticas em sala de aula demonstram que ‘negras’: mulheres e, especialmente, meninas em idade escolar não vivem suas existências em plenitude. As violências são inúmeras. A perversidade mora nas sutilezas, no escamoteamento das opressões que os signos de branquidade impõem diariamente a elas.

Um caso interessante para exemplificarmos ao que estamos atentos foi o desta escola. Um bilhete enviado por professoras do Ensino Fundamental aos responsáveis que ilustrava com uma foto “como deveriam vir arrumados os cabelos de suas filhas”.



Figura 1. 1: Foto de reportagem com denúncia de atitude racista de colégio.

Fonte: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-02/escola-de-sp-causa-polemica-ao-pedir-que-meninas-usem-cabelo-liso-e-solto.html>.

A notícia foi veiculada por site de grande visibilidade, que tratou o episódio como uma “polêmica” sem, em nenhum momento, considerá-lo uma expressão de racismo

estrutural e estruturante das desigualdades na cultura escolar³¹. Defendo que uma das questões fundamentais na emergência de um projeto de reeducação das relações etnicorraciais é pensar e organizar ações propositivas de formação continuada a educadorxs, bem como suscitar propostas pedagógicas em todo o ensino básico. Ações que correspondam à diversidade étnico-racial.

Capazes de interferir na qualidade de nossas relações e no reconhecimento de referenciais negros como positivos e constituintes da história do país. Referenciais nos quais especialmente crianças e jovens negros sintam-se representados e visíveis em seus espaços escolares. Isso para que episódios como o narrado acima sejam extintos.

Muitos trabalhos têm dialogado com a questão da estética negra na escola Nilma Gomes (2012) com o racismo na estrutura escolar; Kabenguele Munanga (2005) nas relações entre religiosidade afrobrasileira, preconceito e escola; Stela Caputo (2012) no silenciamento de pais e profissionais da educação; Eliane Cavalleiro (2000-2001) no papel da afetividade enquanto instrumento da reeducação étnico-racial; Azoilda Trindade (1994) e com alguns deles dialogarei neste trabalho. Todos contribuem para desenvolver minha problemática de pesquisa centrada nas “meninas negras”.

Nilma Lino Gomes (2002) em seu artigo: *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de esteriótipos ou ressignificação cultural?* expressa preocupação com esse debate sobre corpo e cabelos de meninas negras na construção de identidades, afirmação e valorização da autoestima da mulher negra. A autora salienta que “aos poucos os educadores e educadoras vêm interessando-se mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais (...)” (GOMES, 2002). Destaca, ainda, que é necessário “articular as impressões e representações do negro sobre o próprio corpo com as experiências escolares e não escolares não é tarefa fácil” (GOMES, 2002) e nos dá a pista de que a escuta atenta às experiências passadas por essas sujeitas e o empoderamento através da valorização do cabelo crespo podem ser um caminho.

Para além da estética, evidenciamos, também, que isso se dá não somente no âmbito dos corpos negros no espaço branco. Mas no epistemicídio, que segundo Sueli Carneiro (2005), representa um instrumento de ação para um “banimento social” daqueles que não corresponde aos “signos da brancura”:

³¹ Notícia encontra-se no site: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/creche-de-sp-pede-alunas-cabelo-liso-e-solto-em-festa-e-causa-polemica.html>. Acesso em: 19/06/2019.

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. (CARNEIRO, 2005).

Como dito, as meninas não participavam das aulas, não falavam, mantinham cabeças baixas quando as questões da aula de Sociologia não lhes tocavam. Reagindo, assim, aos referenciais teóricos eurocentrados, masculinos e brancos, em aulas cujas temáticas se distanciavam da realidade social na qual estavam inseridas. Uma delas, um dia, perguntou-me: “– Por que falar disso? Esses assuntos não vão fazer nada mudar”.

O epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. A exclusão racial via o controle do acesso, sucesso e permanência no sistema de educação manifestam-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que mantêm a exclusão racial. (CARNEIRO, 2005, p.114).

Djamila Ribeiro, em sua obra *O que é lugar de fala?*, ao retomar o pensamento de diversas autoras, evidencia que uma das principais características do feminismo negro é priorizar a relação direta entre discussão teórica e prática política. O pensamento feminista negro e decolonial reflete sobre silenciamentos e proporcionou a elas sentirem-se produtoras de conhecimento para os colegas de classe. Diante da proposição da descolonização epistêmica, passei a enxergá-las em sua intelectualidade e a estimular seus discursos e vivências em sala de aula e o empoderamento, estimulando suas produções e intelectualidades.

Em meio a essa compreensão, sentia que precisava forjar espaços nas aulas para que as falas e o exercício intelectual das meninas emergissem. Tal como indicava bell hooks: “(...) o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes.” (bell hooks, 1995, p. 465). A condição de supremacia, também está presente no espaço “intra-muros” da escola, em última instância, a tese de democracia racial apaga a realidade de genocídio da população negra, não só físico, mas também epistêmico. As formas de lidar com os conflitos raciais evidenciam um silenciamento e acomodação enquanto estratégias que

evitam os conflitos raciais, corroborando com uma visão de democracia racial na escola, que por sua vez é ilusória.

Eliane Cavalleiro (2000)³², ao afirmar que “os silêncios escolares” são reflexos dos “silêncios dos lares”, problematiza as questões relacionadas às dificuldades de docentes e familiares em lidar e reconhecer o racismo no espaço escolar. Assim como, ocorreu no caso que contou a aluna Claudia (Lau), relatado no início deste capítulo.

Professores que, ao pré-determinarem incapacidades intelectuais dos seus alunos, reafirmam o racismo em suas práticas, associando o silêncio à apatia e à preguiça, e reproduzindo estereótipos que fragilizam a autoestima do aluno negro. Ao fazerem isso, encobrem e invisibilizam esses alunos, pois lhes negam o desenvolvimento de uma autonomia e autoestima necessárias à formação de qualquer ser humano.

Simplesmente, negam a existência do racismo, que atravessa discursos e existências de sujeitos e sujeitas negras. Observamos isso, tanto por parte da administração escolar, quanto de alguns professores e responsáveis. Isso nos remete à discussão de que as expressões usadas para nomear, qualificar e desqualificar crianças negras e suas autorreferências partem da ideia de que negros são submetidos a um tipo de educação que os leva “a suportar e aceitar os mais diversos tipos de discriminação”. Eliane Cavalleiro chama a atenção para a questão, quando ao realizar sua crítica a Florestan Fernandes, indica:

Até que ponto *o negro* e *o mulato* estão socializados não só para tolerar, mas também para aceitar como normal e até mesmo endossar as formas existentes de desigualdade racial com seus componentes dinâmicos – o preconceito racial dissimulado e a discriminação racial indireta? (CAVALLEIRO, 2010, p. 94)

Por outro lado, é perceptível uma maioria branca de alunos que se sentem confortáveis e íntimos desses discursos deslocados de senso crítico que naturalizam as imagens desumanizadas e racistas sobre os negros. Presentes na maior parte dos materiais didáticos e, também, nos discursos em sala de aula. Discursos e práticas que historicamente legitimam a ordem social racista vigente, mantendo as desigualdades. De acordo com Azoilda Loretto da Trindade:

³² CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.

Essa ideologia não vem para legitimar a escravidão em si, já que esta sofria uma deterioração e que já estava em fase de erradicação, mas vêm, sim, para sustentar o advento, expansão e evolução do trabalho livre para o qual o negro, ex-escravo, devido à sua “inferioridade natural” não estaria apto, tentando-se justificar, assim, que antes mesmo de poder concorrer, o negro já estivesse excluído do mercado de trabalho. (TRINDADE, 1992, p. 30).

Esse discurso, como afirma a autora, existe no Brasil desde o período pós-abolição. Discurso justificador da desigualdade, tal qual os defensores do branqueamento e dos postulados das teorias racialistas. Azoilda (1994) apontava para o fato de que muitos professores desconhecem os patrimônios culturais e históricos das diversidades étnicas “ou expondo conteúdos de modo distorcido em relação aos diversos segmentos de Humanidade” (TRINDADE, 1994)³³. Concordo com a educadora, quando vejo que o projeto de cidadão da escola privada é o de manutenção do silêncio, do apagamento de sujeitos negros.

Nilma Gomes (2012) insere-se nesse debate quando indica que as desigualdades em perspectiva racial no espaço escolar devem ser combatidas não somente pelo viés socioeconômico e cultural, mas através da proposição de “uma educação cidadã que articule questão racial, tanto aos educadores/as, quanto os/as formuladores/as de políticas públicas” (GOMES, 2012).

As políticas públicas que promovem uma educação mais democrática devem compreender a complexidade que envolve as trajetórias dos negros e das diversidades que compõem nossa população (e suas gerações) em sua trajetória escolar (NILMA GOMES, 2012, p.85). Diante desses trabalhos e de suas intenções, reitero a importância de nos debruçarmos sobre o cotidiano das relações inter-raciais no espaço escolar privado. No caso desta pesquisa, evidenciando as vozes de meninas negras com suas humanidades, racionalidades e subjetividades, por entender como urgente a reflexão sobre silenciamentos e privilégios que se mantém e advém desses espaços. E de acordo com bell hooks (2013):

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de diferenças. (hooks, 2013, p 174).

³³ AZOILDA TRINDADE. Dissertação *Racismo no cotidiano Escolar*, de 1994, p.13.

Capítulo 2

AGORA É COM ELAS: FEMINISMO E DECOLONIALIDADE NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

[...] as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças.

(Nilma Gomes, 2001).

Desde minha primeira formação em História pela UFRJ em 2005. Percebo uma manutenção, por parte dos professores formados anteriormente à lei 10639/03 e que compõem o mercado de trabalho, na produção e reprodução de valores e referências eurocentradas no currículo escolar em geral. Não tivemos de 2000 a 2005 nenhuma disciplina nos cursos de Bacharelado e Licenciatura que contemplasse História da África ou culturas afro-brasileiras na instituição³⁴.

Um exemplo do eurocentrismo que direciona até hoje as aulas de História do Brasil na Educação Básica é o fato de que começamos a estudá-la, na maioria das escolas que seguem o currículo já pautado pela BNCC³⁵, a partir da visão do europeu chegando às Américas.

³⁴ Fruto de luta e conquistas dos movimentos sociais negros, a Lei 10639/03, e, mais especificamente em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu diretrizes para a formação de professores nas universidades brasileiras. Porém, era preciso criar linhas de pesquisas em pós-graduações e debater a construção de um novo currículo em História e em diferentes áreas das Humanidades. A Prof^a Warley da Costa demonstra em sua tese de doutorado como o processo se deu “de baixo pra cima”: como foi complexo após 2003 pensar a Universidade e novos currículos que historicamente são construídos num modelo eurocentrado, a formar ou dar continuidade à formação de professores de História com a lei em vigor. A Academia precisou se rever e foi balançaada por todo o movimento que trouxe a lei em vigor, sem perder de vista o protagonismo dos movimentos sociais desde os anos 80 que culminaram nessa condição.

³⁵ Base Nacional Comum Curricular que, em Humanidades, está organizada em unidades temáticas e tenta correlacionar os objetos de Estudo ao desenvolvimento de habilidades e competências. No ensino Médio, nosso lócus de pesquisa, o currículo de História, Sociologia, Filosofia e Geografia são previstos a serem trabalhados de modo interdisciplinar. E a BNCC se propõe, enquanto orientadora, na produção desses currículos.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso:

Isso não é muito diferente do que ocorre com a Sociologia no Ensino Médio. Ao pensarmos as origens e a historicidade desta disciplina, remontamos ao século XIX por um viés ainda muito positivista. A partir dos referenciais teóricos masculinos, eurocentrados e brancos: Auguste Comte, Èmile Durkheim, Karl Marx e Max Weber.

Esse panorama todo para dizer que, desde 2009, quando a Sociologia torna-se uma disciplina obrigatória na grade curricular de todo o Ensino Médio³⁶, os professores de Sociologia passam a legitimar a existência de uma nova disciplina perante suas turmas. Que pretende, fundamentalmente, estimular o senso crítico sobre si e o mundo. Contudo, ainda muito distante em sua abordagem, na maioria das práticas docentes, da realidade dos estudantes, e na maior parte das práticas pedagógicas, longe de referenciais que possibilitem o enfrentamento à iniquidade das categorias de gênero e raça.

Isto tudo é notório na maioria das salas de aula que ainda trabalham em caráter tradicionalista e conteudista e no contexto vivenciado pelas estudantes negras da escola onde realizei trabalho de campo.

2.1 Subversões curriculares: Eurocentrismo x coautoria de meninas negras

Isso não é nada objetivo. Você tem que ser neutra, se você quiser se tornar uma acadêmica não pode ser pessoal.

A ciência é universal e não subjetiva.

Nós não estamos lidando aqui com uma coexistência pacífica de palavras, mas sim com uma hierarquia violenta que determina quem pode falar.

Grada Kilomba (Palestra no Brasil em 2016).

³⁶ Diz o texto da lei: “Art. 1º - Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis. Art. 2º - Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação: I- início em 2009 (...)”. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf

O estudo de gênero em Educação, viés que nos interessa, tem seguido um fluxo de produção durante todo o século XX que coloca os estudos a Europa Ocidental e dos EUA como produtores desse conhecimento impondo suas epistemologias para as demais sociedades. Esses estudos se colocam enquanto hegemônicos, relegando as discussões de gênero de outras partes do mundo a terceiro ou quarto planos.

Os estudos pós-coloniais trouxeram à tona novos saberes, novas formas de fazer ciência, indo na contramão de uma política de identidade dominante, pois essa se manifesta a partir de categorias universalizadas, homogeneizantes e abstratas, portanto, distantes de uma realidade descolonizada.

Descolonização, como conceito amplo se refere a processos de independência de povos e territórios que haviam sido submetidos à dominação colonial no político, econômico, social e cultural; [como aqueles] processos que sucederam na América entre 1783 e 1900, dos quais surgem os Estados Unidos e as repúblicas latino-americanas, os que sucederam entre 1920 e 1945 em relação com as dependências do Império Otomano e desde onde surgem as independências de boa parte dos Estados do Oriente Médio e o Maghreb, e os que acontecem entre 1945 e 1970, a raiz dos quais o conjunto do continente africano e importantes áreas da Ásia, o Pacífico e o Caribe se estruturam em unidades políticas independentes. (CURIEL, 2014, p. 326, tradução nossa).

O Grupo de Estudos Modernidade/Colonialidade, no qual Quijano (2005) e Mignolo encontram-se, por sua vez, ajuda a compreender os caminhos que o eurocentrismo promoveu diante do projeto de colonização, cristalizando uma racionalidade e modernidade que concebem a realidade sob a perspectiva de totalidade.

Tais autores denunciam que as múltiplas identidades foram alocadas por uma racionalidade europeia, e, assim, produziram uma naturalização da construção e hierarquização racial. Quijano legitima nosso posicionamento político frente à reeducação das relações etnicorraciais, quando expõe que:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma, intersubjetiva (...). Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005).

Segundo Mignolo (2010), “A opção descolonial é, ou passa a ser, também epistêmica, pois se desvincula dos fins e conceitos ocidentais de produzir saberes e conhecimentos com a intencionalidade de estabelecer poder.” (MIGNOLO, 2010, p.290).

Ao definirmos decolonial, chegamos à noção de “Aprender a desaprender”. E essa é a tarefa mais difícil: perceber que a modernidade também foi um movimento colonial de construção do que se determinou “desenvolvimento” (MIGNOLO, 2010, p.290).

A colonialidade do saber, dos valores e visões de mundo foi construída sob as bases que nos foram impostas e, sobretudo, em cima de postulados deslocados de nossas subjetividades. A partir daí, sugerimos, assim como propunha Mignolo, um novo devir epistêmico, da percepção de si mesmo em relação ao mundo, a partir da desobediência. De não produzir uma política de identidade a partir do agora, mas sim uma identidade política, questionando e propondo subverter qualquer tentativa de submissão ou adequação desses povos a modelos socioeconômicos de caráter hegemônico.

A ideia é estabelecer críticas às ações que objetivaram padronizar as formas de organização social e econômica pelo planeta e que pautaram a organização, as relações sociais e de poder no continente Latino-americano muito pelos impositivos hierárquicos da categoria racial.

Luciana Ballestrin aponta em seu artigo *América Latina e Giro decolonial* (2003), citando Costa (2006) que mesmo com muitas perspectivas de se conceber o pensamento pós-colonial existem elementos que são comuns às faces dessa teoria como, por exemplo, a preocupação com o “caráter discursivo do social”, do “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, do “método da desconstrução dos essencialismos” e da “proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2006, p. 83-84).

E, principalmente, que o termo colonial nos leva a pensar as várias formas de opressão imbricadas e, com efeito, essas intencionalidades de colonização historicamente constituídas nos geram as opressões de gênero, de sexualidade, de raça e etnias em intersecção e que não podem ser pensadas separadamente sob risco de leviandade com a ética da proposta decolonial.

Para além disso, o que nos traz María Lugones nos chama a atenção sobre o fato de as mulheres negras nos lugares colonizados viverem todas essas opressões ao mesmo tempo já que a racionalidade que o colonialismo implementou sobre os colonizados lhes deixou a herança imposta da desumanização e de um desencorajamento da autonomia de ser e estar no mundo, evidente em algumas falas de minhas alunas presentes nesta pesquisa.

Passei a perceber mais fortemente essa questão, quando em uma determinada prática pedagógica, cuja temática era “desigualdades”, alunas negras coletivamente relembavam o episódio ocorrido durante a Copa do Mundo na Rússia e amplamente veiculado nas mídias sociais. Nele torcedores brasileiros viralizaram na internet com um vídeo no qual estão vestidos com a camisa da seleção brasileira e assediam uma jovem³⁷.

Eles falavam sobre a cor da genitália da moça sem que ela entendesse e nesse vídeo, ao menos, quatro brasileiros uniformizados cercaram uma mulher – que fora identificada como uma repórter – e gritaram repetidamente uma frase em alusão ao órgão sexual feminino. A mulher, que não entende português, apenas sorriu um pouco constrangida e tentou repetir o que eles disseram. As frases foram racistas, misóginas e machistas.

Nessa aula sobre desigualdades e o mito de democracia racial, os estudantes levantaram um debate acerca de leituras que havíamos realizado e a partir de fragmentos de textos de Sérgio Buarque, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro buscávamos evidências ou não para uma suposta acomodação dessas relações inter-raciais. Eu tentava despertar reflexões diversas, através de abordagens e interpretações ditas clássicas entre História e Sociologia.

A turma questionava muito o racismo cotidiano e o caso da Copa foi lembrado por uma das meninas (Maria Eduarda) que levantando a mão, perguntava se isso não era mais que racismo, pois via que “a mulher branca russa que sofreu o constrangimento, era objetificada”. Mas de alguma maneira não como uma mulher negra costumava a ser. Ela avançava e seu discurso era corroborado com outras meninas negras da sala, que traziam reflexões sobre as “distâncias” e desigualdades de tratamento e humanização para mulheres brancas e negras na sociedade brasileira.

Ao passo que Jonatas, um rapaz negro de 18 anos - que se diferencia da maioria de seus colegas de turma por viver a realidade estudante x trabalhador e, também, a paternidade - negava a fala de suas colegas de classe, pois segundo ele, “– A questão de raça não estava presente neste debate, mas (somente) a questão de gênero e classe”.

³⁷ A imprensa brasileira e internacional destacou o acontecimento. Mas deixamos aqui duas referências de matérias sobre: [https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/06/24/As-puni%C3%A7%C3%B5es-aos-assediadores-na-Copa.-E-por-que-o-tema-ganhou-destaque.No site BBC](https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/06/24/As-puni%C3%A7%C3%B5es-aos-assediadores-na-Copa.-E-por-que-o-tema-ganhou-destaque.No%20site%20BBC) <https://www.bbc.com/portuguese/geral-44623003>. Último acesso: 05.02.2020

As alunas insistiam com Jonatas que esse episódio exemplificava as opressões sofridas por elas por se tratar de um exemplo de opressão em intersecção gênero, raça e classe. De que, por serem meninas negras, a questão da hipersexualização ou o extremo oposto: rejeição de suas sexualidades, pelo fato de serem negras, era uma constante tanto na mídia, quanto em suas relações cotidianas.

Jonatas não percebia e - num primeiro momento, através da justificativa de ser homem e negro (se autodefinindo dessa forma) - tentava silenciar e invalidar o que era dito por elas quando relatavam o acúmulo de opressões que permeava aqueles discursos dos torcedores em Moscou. As meninas identificavam e denunciavam em sala de aula, os desdobramentos psíquicos que vivenciavam a partir de fatos como esse todos os dias.

A grande questão é que, enquanto Jonatas invalidava sozinho as experiências das meninas, boa parte dos meninos da sala, majoritariamente brancos, “embarcavam” na sua fala. Gerando, assim, um silenciamento e menosprezo ao debate das questões raciais na sala. Quase iniciaram uma “campanha para o apaziguamento dos conflitos étnico-raciais, já que *no Brasil não existe racismo, pois todos são mestiços*”.

Diferentemente, da imposição do estereótipo da mulher negra que é algo externo a elas e que não revela quem realmente são com seus desejos, experiências e como sujeitas de suas histórias, “o poder de se autorrevelar”, como diz Audre Lorde (1984, p.42) suscita mais do que ouvintes. Esse poder de autodefinição requer visibilidade, foco em si mesma, para ouvir e se fazer ouvir. De acordo com a autora:

[...] o conhecimento construído do *self* emerge da luta para substituir imagens controladoras por conhecimento autodefinido considerando-o pessoalmente importante e, geralmente, um conhecimento essencial à sobrevivência das mulheres Negras. (LORDE, 1984, p. 42; apud COLLINS, 2000, p. 28).

Em se tratando de meninas negras, existem diversas subjetividades que devemos levar em consideração. A questão estética e como ela se apresenta na faixa etária entre 15 e 17 anos, os estereótipos de gênero feminino em nossa sociedade, além do feminino intersectado com raça negra em um universo de maioria de meninas brancas.

No caso desta pesquisa, essas situações de sala de aula nos revelam muito sobre os caminhos e os desdobramentos psíquicos que o racismo pode produzir na vida dessas sujeitas. Ainda em acordo com Audre Lorde (1984):

As mulheres de hoje ainda estão sendo chamadas a atravessar a fenda da ignorância masculina e educar os homens sobre nossas existências e nossas necessidades. Essa é uma ferramenta velha e arcaica usada por todos os opressores para manter as oprimidas ocupadas com as preocupações do senhor. Agora temos ouvido que é tarefa das mulheres de cor educar mulheres brancas – frente à tremenda resistência – sobre nossa existência, nossas diferenças, e nossos respectivos papéis em nossa sobrevivência conjunta. Isso é um desvio de energias e uma trágica repetição do pensamento racista patriarcal. (LORDE, 1984, p. 110-113).

O tom desse trabalho e dos relatos, reunidos nos diários de campo, dá-se através da premissa da autodefinição (Patricia COLLINS, 2000). Através das vozes que ecoaram em sala de aula e reverberaram, tantas vezes, em reflexões acaloradas e necessárias ao empoderamento dessas sujeitas. Todas as situações e propostas pedagógicas são resultado de uma autocrítica tornada intensa, por parte dos estudantes brancos. E por mim enquanto professora de escola privada há tanto tempo.

Fomos confrontados diante de nossos privilégios e ao aceitar dialogar sobre tais conflitos possibilitamos novas ações para a educação das relações étnico-raciais. Através de alguns desses episódios tornou-se possível olhar para o meu “lado de dentro”. Em diversos momentos da prática pedagógica, repensei minha educação autocentrada e machista sob as bases de um eurocentrismo evidente nas minhas falas e práticas. Ao mesmo tempo, tornavam-se evidentes esses elementos nas vozes que emergem, a partir do instante em que decidimos expô-las a todos que ali naquela sala se encontram.

Foi assim que decidi contar essas histórias que não são minhas³⁸. Compreendi que meu papel era o de interagir com elas levantando as questões conceituais e debates, mas que em nenhuma das situações que se seguem nas práticas, eu teria o controle ou determinaria o trajeto do debate.

Elas não somente envolviam-se com os temas, mas levavam os colegas de turma à reflexão sobre os privilégios deles. Eu, enquanto mediadora ou facilitadora, em alguns momentos, pontuava a necessidade de todos respeitarem seus próprios lugares de fala³⁹.

Na maioria das vezes, os debates eram iniciados por elas. Com tudo isso, tornou-me possível reunir e analisar suas escrituras. Com suas riquezas e profundidade, neste

³⁸ Audre Lorde descreve a importância que expressar a voz individual tem para autoafirmação no contexto coletivo das comunidades das mulheres negras.

³⁹ Ver Djamila Ribeiro em: “*Todo mundo tem lugar de fala*” – capítulo do Livro: *O que é lugar de fala?* – no qual somos chamados à responsabilidade e da ética em nossos posicionamentos através de uma postura política diante das discussões sobre as desigualdades étnico-raciais. O resgate do termo ‘lôcus social’ para inserir o posicionamento dentro de uma perspectiva geográfica, de classe, racial e de gênero para todos os indivíduos.

trabalho reflito sobre o que acontece quando deslocamos nossos olhares treinados para silenciar.

2.2. As práticas pedagógicas em perspectiva decolonial e seus impactos

As vozes dos sujeitos e personagens brancos na história são legitimadas pela construção do poder no discurso e da prática das interações sociais que se estabelecem no curso da História e que são perpetuadas pelas instituições: família, escola e religiões, circulando e evidentes no cotidiano escolar.

No curso das disciplinas que sempre estiveram pautadas nas verdades eurocentradas revelam-se as dificuldades de comunicação, a reprodução dos machismos, as ausências ou resistências em menor ou maior grau das estudantes negras nas práticas que construímos juntos.

Minha estratégia foi escolher temas com os quais elas se identificassem, fomentando um diálogo sobre as questões sociais em escala macro e micro, buscando discussões sobre o que a historicidade do racismo produziu em termos de desigualdades.

Para subverter o currículo era essencial não somente a escolha de conteúdos que colocassem no centro os que antes eram subalternizados, no caso, jovens negras, mas substancialmente, era preciso trazer à tona reflexões que gerassem não somente incômodo, mas fizessem construir um posicionamento político dentro desse espaço majoritariamente branco.

Os estudantes brancos também propunham muitas reflexões ao longo das aulas, que os impeliam a pensar seus privilégios - por parte da maioria - mas, sobretudo, ficou evidente que todos buscaram refletir sobre as raízes históricas e sociais de práticas colonialistas - machistas, classistas e racistas - em discursos presentes na atualidade a partir, principalmente, das demandas e do protagonismo das meninas negras da sala.

O primeiro bloco de aulas idealizado por mim, na turma de 3º ano, tinha como tema central “A questão racial - um debate teórico e impactos no Brasil”. Eu buscava discutir os impactos das teorias eurocêntricas do século XIX na Europa. Nessas aulas, promovemos uma articulação entre saberes historicamente constituídos através da Biologia e da Antropologia que fundamentavam políticas de eugenia.

Provocações sobre leituras de darwinismo social foram realizadas até chegarmos às políticas de branqueamento, incluindo as brasileiras, como bases ideológicas da construção de um racismo de caráter estrutural e estruturante de desigualdades.

Esse bloco de atividades e aulas tinha como instrumentos pedagógicos: leituras de estudos de biólogos, eugenistas e outros da época, que tais como Linneu e suas teorias de racialização, pautavam-se no aparato ideológico europeu enquanto suportes eurocentrados e racistas. Além desse material, também utilizamos os discursos de parlamentares brasileiros do início do século XX (anos 20, mais precisamente) que legitimavam políticas de embranquecimento, enquanto políticas públicas sanitárias, e que expunham suas “preferências” quanto à origem da população imigrante para as políticas que defendiam.

Nas aulas sobre "Desigualdades", às quais nos referimos anteriormente, propus reflexões a partir do Plano de Aula 1, que encontra-se em “Anexos”⁴⁰:

Essas aulas foram pensadas a partir do material didático em formato de apostilas e de minha autoria, desde 2009. Essas apostilas foram reformuladas em 2015/2016 após o meu contato com as questões étnico-raciais.

Nas novas apostilas, procurei abordar as origens das teorias racialistas do século XIX, os conceitos e práticas de eugenia e seus impactos sobre a construção das políticas públicas brasileiras que desembocaram no projeto de embranquecimento e miscigenação do povo brasileiro.

Dentre as minhas grandes questões que embasavam esse roteiro estavam: - a necessidade de desconstruir e pensar as origens do racismo em nossos dias a partir da análise dos caminhos por ele percorridos; - o viés biológico, o ideológico e o estrutural, que no fim de tudo, eu acreditava que nos traria uma ideia mais abrangente da conjuntura atual mundo/sociedade brasileira; - a constituição do ser branco/europeu e suas teorias, que hierarquizavam outras raças a partir do paradigma de superioridade que esteve centrado na raça europeia, ficaram evidentes quando analisamos as categorias das raças de Linneu⁴¹.

Destacou-se em minhas preocupações a necessidade de desconstruir a narrativa do “racismo reverso”, que pairava nos discursos em algumas de nossas aulas, eu entendi que a estratégia de estudar a historicidade da construção do racismo culminaria na resposta

⁴⁰ Ficha de Planejamento de Aula 1, que encontra-se nesta dissertação na página 71. O Nome da escola é fictício com o objetivo de preservar as informações privadas dos estudantes. As outras informações estão todas de acordo com a realidade.

⁴¹ Categoria revisitada por MUNANGA, Kabenguele. “Uma abordagem conceitual de raça, racismo, identidade e etnia” In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 2000.

evidente deles mesmos a esse questionamento, que foi muito corroborada pelo texto de Grada Kilomba no qual ela diz que o “racismo é uma problemática branca”.

Juntavam-se aos fios iniciais de nossa prática pedagógica: o século XIX e suas ideologias eurocentradas, os desdobramentos em políticas como as do Brasil (embranquecimento no início do século XX – a partir dos discursos dos estadistas brasileiros) e as dos EUA (políticas segregacionistas) culminando em situações e vivências expostas pelas estudantes negras e em exercícios de autoanálise dos demais alunos sobre seus privilégios historicamente consolidados.

Finda a apresentação, eu estava ali. Professora, emocionada e orgulhosa. Certa de que os caminhos para a reeducação das relações étnico-raciais não são fáceis e devem ser seguidos com orientação teórica embasadas numa discussão aprofundada de conceitos e vivências a partir da interlocução entre diversas ciências e disciplinas.

Eu, professora-pesquisadora, branca diante de sujeitas negras invisibilizadas historicamente no espaço escolar e que passavam a escrever e falar de si e de suas relações com o mundo a partir do feminismo descolonial. Aprendi que descolonizar o ser é, também, deixar-se atravessar pelo afeto. O exercício de retornar a si mesmo, um mergulho profundo em quem somos, e no exercício crítico do que nos tornamos perante a colonização e, assim, estarmos disponíveis ao diálogo. Fez todo o sentido, ouvir e interagir de igual para igual com aquelas meninas.

Preenchia-me com a sensação de que tudo aquilo que estávamos produzindo valia a pena. As dúvidas sobre a legitimidade de produzir um trabalho desse porte numa escola privada estavam respondidas. E que as práticas tomavam contornos mais assertivos quando eram legitimadas e propostas após uma ampla discussão teórica, eram cada vez mais confirmadas através da interlocução com a pesquisa e pautadas conceitualmente com eles no embasamento das aulas.

Alguns daqueles alunos choravam visivelmente afetados pelas frases e envolvidos com a encenação. Acho que Grada Kilomba naquelas aulas anteriores havia os inspirado através do vídeo *Plantation Memories*. Todos nós sabíamos que não era só encenação, que tudo que nos atravessava naquele momento era expressão do que não era dito. Do que era reprimido. Do que estava no campo dos sentimentos. E que ao ser deflagrado naquela aula, trazia à tona não somente reflexões para todos, mas, especialmente, revolviam os lugares dos sujeitos.

Naquele instante, notei que havia pássaros que estavam a algum tempo sedentos para cantar e encarnar uma esquete teatral talvez fosse só o galho que aqueles pássaros precisavam para “nos iluminar com seus coloridos”. Uma aluna, Graciane, levantou a mão e disse que pensou muito sobre os trançados do cabelo de Claudia e que gostaria que falássemos sobre o conceito de “apropriação cultural”. Ela via muita conexão do que estávamos tratando com essa questão. E relatava que via frequentemente o conceito ser usado em debates nas redes sociais e nas próprias rodas de circulação de jovens. Ela gostaria de entender a abordagem dessa questão pela luz da Sociologia.

Através da “deixa” do que havia acontecido na sala e da pergunta desta estudante, pedi para que refletissem sobre o termo apropriação. E se a própria palavra não estava, para eles, carregada de uma noção de poder, domínio, controle. Apropriar-se é tomar algo que não é seu, mas não apenas materialmente. Algo que você desconhece e foge às subjetividades de quem quer se apossar.

Lembrei-me do caso dos salões de beleza para “cabelos étnicos” em Belo Horizonte estudados por Nilma Lino Gomes (2002)⁴². Seu trabalho etnográfico com esses salões revela que, para além de uma questão estética ou de mercado, faz-se necessário pensar os desdobramentos dos cabelos e corpos negros que não podem ser pensados separadamente. Os salões de beleza especializados em cabelos étnicos não estão destituídos de um posicionamento político e antirracista. Apropriar-se também tem a ver com ditar e impôr regras onde elas não existem, determinar a concepção e a circulação de algo que possui um pertencimento em sua concepção, seu significado. O sentido de apropriação cultural era bem esse.

Para além e tão, ou mais importante, a apropriação cultural ignora a história, os sujeitos envolvidos com o símbolo, simplesmente vendo-os como objetos. Seja pela determinação mercadológica ou pela destituição de determinado grupo de seu pertencimento identitário.

Citei alguns exemplos e pedi que vissem o vídeo de um *vlogger* que muitos deles já conheciam. Spartakus Santiago⁴³ sobre o tema apropriação cultural. Nesse vídeo⁴⁴,

⁴² Tese de Doutorado de Nilma Lino Gomes que se converteu em livro: *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra*, no qual a autora realiza, dentre outras questões, uma análise dos salões de beleza que se intitulam especializados em cabelos étnicos e que geram um debate sobre a necessidade de politização dessa questão, pois tocar no cabelo é “tocar no corpo”.

⁴³ Spartacus Santiago é um famoso vlogger e publicitário baiano que possui mais de 520 mil seguidores e 3 milhões de inscritos em seus canais nas redes sociais. E que aborda criticamente e com linguagem jovial

o publicitário recorre à sua pesquisa sobre “cultura, códigos, símbolos, mercantilização de símbolos culturais, despolitização e ressignificação de símbolos”. Particularmente, a questão da descolonização de saberes e seres é algo pautado pelo *youtuber* e alçado por mim nessas práticas pedagógicas, como uma forma de despertar internamente nesses estudantes reflexões mais profundas sobre o assunto.

Aliamos conteúdo acadêmico, debate com uma linguagem acessível à idade dos estudantes e profunda identificação deles com situações corriqueiras na sociedade atual. Essa abordagem interseccional e decolonial nas aulas superou minhas expectativas e trouxe a todos uma visão para além do que Foucault poderia proporcionar. Em seu lugar, a exposição das escrevivências de tanta gente, dentro e fora daquela sala, levou-nos a entrar em contato com “o nós de nós mesmos” e a perceber que era possível no exercício de facilitadora desse processo de aprendizado valorizar e visibilizar seus saberes, que sistematicamente eram deslocados da realidade escolar e concebidos como “outros”.

2.3 Estudantes-intelectuais negras pensando o racismo enquanto uma problemática branca

Gênero e sexo na análise de María Lugones não estavam separados e, por muito tempo, os estudos feministas entendiam que a construção de sexo fundamentava gênero, diferentemente dos estudos feministas contemporâneos. A missão civilizatória que o europeu construiu foi a “máscara” forjada para o acesso violento aos corpos, exploração de mulheres colonizadas, no controle sistemático de populações e de seus psiquismos.

Isso aparece em nossas aulas quando falamos sobre os corpos de mulheres negras – entre a hiperssexualização e a solidão da mulher negra. Nesse contexto, após uma discussão sobre a questão da desumanização da mulher negra, refletimos sobre as imposições da colonialidade sobre nossa sociedade.

Os alunos lembraram-se do caso em que a cervejaria Kirin foi processada pelo Ministério Público pela campanha publicitária de um de seus produtos, em 2013.

temáticas raciais e sociais de modo muito interessante e até uma abordagem acadêmica. Acadêmico no sentido de recorrer a discutir cientificamente conceitos como Cultura, colonização, Eugenia, miscigenação, solidão da mulher negra ou solidão do gay negro, com referências que vemos em Fanon, Paulo Freire. No YouTube em <https://www.youtube.com/user/sparpotter>. No Facebook em <https://www.facebook.com/spartakusvlog/>

⁴⁴ Este vídeo está presente no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=QdNRuLC113w>. Último acesso no dia 01. Mar.2020.

Analizamos em sala de aula um cartaz da cerveja “Devassa” e sua versão do produto que é nomeado como “Negra”⁴⁵.



Figura 2. 1: Propaganda da cervejaria Devassa acusada de preconceito racial contra a mulher negra. Reprodução/Grupo Abril Editora.

Fonte: <https://veja.abril.com.br/economia/brasil-kirin-pode-ser-punida-por-publicidade-da-devassa/>. Acesso em: 15 de março 2020.

Enquanto filósofa feminista, Lugones, ao propor uma leitura decolonial sobre feminismo, gênero e sexualidade, utiliza o conceito de colonialidade (QUIJANO, 2005) para refletir sobre o seu impacto na construção de gênero a fim de problematizar e pensar o que as relações de poder produziram nas intersecções entre raça, gênero e classe. E nos indica que isso é imprescindível para romper com a indiferença prática e teórica direcionada às mulheres negras. A colonialidade do ser⁴⁶ perpetua um processo crescente e ainda presente em nossos contextos sociais, que desumanizam as mulheres negras, fato evidente nas bases de sociedades como a brasileira, por exemplo.

Todavia, quando María Lugones parte da análise de Quijano, que fornece-nos uma compreensão histórica da inseparabilidade da racialização e da exploração capitalista, ao mesmo tempo, avança e critica a limitação da discussão de Quijano sobre sexo e gênero. Uma vez que o autor segue reproduzindo ideias com base no patriarcado e não questiona a construção colonial moderna de gênero e sexualidade.

Para aprofundarmos esta discussão recorro às feministas decoloniais afrocentradas tais como Oyẽwùmí (2005) que nos chamam a atenção para os perigos de se basear a investigação nas necessidades do indivíduo e na visão dos corpos enquanto meras entidades biológicas individualizadas.

As tradições filosóficas americanas e europeias, como lembra Oyẽwùmí, devem ser consideradas a exceção e não a norma. Em *The Invention of Women* (1997), a autora

⁴⁵ Esta marca de cerveja possui três versões: Loira, Negra e Rúbia. Todas as três com associações da bebida a estereótipos de mulheres e objetificações a partir da inoculação da imagem de mulheres, corpos, cores e sexualidades ao produto que se pretende comercializar.

⁴⁶ TORRES, Nelson Maldonado, 2003.

destaca as perspectivas que a história e a ciência social da Europa Ocidental e da América do Norte têm do corpo através do seu sentido visual. Por conseguinte, é o corpo do indivíduo que é considerado como o personagem central, mais do que as ações dos indivíduos que contribuem para um determinado ato ou ritual. Numa análise muito interessante, a autora destaca a forma como as práticas relacionadas com o vestuário, o piercing etc., africanas são consideradas degradantes pelas feministas europeias e americanas porque envolvem a colocação do corpo em posições que elas julgam aviltantes. O que valida nossa proposta de pensar as temáticas de corpo negro, estética, intelectualidade, apropriação cultural à luz de referenciais feministas descoloniais e outras afrocentradas.

No que se refere às escrituras, enquanto uma escrita de si e de uma identidade coletiva negra, faz todo o sentido pensarmos a partir de autoras africanas como Oyẽwùmí (2003a) para nossas práticas e metodologia das pedagogias aplicadas em sala. A filósofa balisa nosso exercício pedagógico ao contrapor a perspectiva afrocentrada à visão do Ocidente sobre corpo, tal como questionamos na aula sobre a campanha publicitária da cerveja. Ela demonstra que o mundo visual é subestimado nas sociedades africanas no qual é colocada uma maior ênfase numa tradição oral da aprendizagem. Sendo exatamente o que nos colocamos a cumprir.

A aprendizagem através da escuta dá grande relevância aos sentidos auditivos. Quando um ou uma jovem é associado(a) a um ou uma líder num discurso oral, adquire o poder de liderança por meio desse ato – não são olhadas/os como jovens e ignorantes, dado que, nesse ato, assumem os atributos da pessoa mais velha e experiente (Oyẽwùmí, 1997).

Aquelas estudantes que impostavam suas vozes levavam consigo a corroboração e a presença de todas as outras meninas negras da sala que antes não tinham coragem de falar, protagonizando conteúdos e direcionamentos das aulas, através de suas intelectualidades na participação real em sala de aula.

O debate feminista descolonial fica complexo nesse sentido, posto que os conceitos que emergiram de suas críticas e construções não tinham equivalência com conceitos de gênero no Ocidente em relação às tensões entre discursos coloniais americanos e europeus. Algumas feministas descoloniais, indianas e africanas, já apontavam que entre o feminismo pós-colonial e as formas de conhecimento indígena constitui uma tarefa muito mais difícil do que aparenta para as investigadoras de educação em gênero.

Era preciso mais do que “deixar o subalterno falar”, mas, sobretudo, estimular espaços e temáticas que permitissem essas subjetividades se autorrevelarem. Gayatri Spivak (1985)⁴⁷ questionou se a pessoa abrangida pela condição de subalternidade pode falar na pesquisa pós-estruturalista, já que a sua voz é interpretada por tradições intelectuais incapazes de se descentrarem de si mesmas ou das suas formas de epistemologia estabelecidas.

Se quisermos ouvir as pessoas em condição de subalternidade, tais como as mulheres do Terceiro Mundo, então necessitamos mudar a maneira pela qual nós, como acadêmicas, utilizamos e trabalhamos com ideias sob pena de não sermos capazes de interpretar a especificidade da articulação das mulheres vivendo em condição de subalternidade. Essa era uma grande preocupação de minha parte.

Em minhas práticas, e ao entrar em contato com essas fases e discussões do feminismo descolonial, entendia que, para que nos colocássemos dispostos a uma educação democrática era necessário rejeitar e nos deslocarmos dos sistemas de conhecimento dominantes.

Por isso, estimulava e subvertia os currículos eurocentrados, com referências anteriormente brancas, masculinas e europeias, buscando a identificação dessas meninas com as intelectualidades negras, subalternizadas historicamente, mas que se colocavam potentes a partir do deslocamento de lugares.

Eu também me colocava na condição de professora sim, mas buscava construir uma relação de horizontalidade, de troca, de reflexão e desconstrução do meu lugar perante os estudantes das duas turmas de 3º ano. A desconstrução da ideia de “Outro” foi uma constante preocupação em minhas práticas. Spivak (2010, p.60) reflete que houve uma orquestração da condição de outro e que incide a partir de uma violência epistêmica que ordena quem pode ou não falar, saber e ser nos espaços.

Eu não queria ser vista como a que “permitia” ou a que militava pelo feminismo negro em sala de aula. Mas, sobretudo, procurei nessas práticas possibilitar e criar espaços férteis para que essas sujeitas emergissem com seus saberes e, em consonância com a reflexão da maioria dos alunos e a minha, sobre nossos privilégios dentro e fora de sala.

⁴⁷ Os estudos de subalternidade datam dos anos 80. Spivak questionava se a pessoa abrangida pela condição de subalternidade poderia falar. Sua 1ª edição data de 1985. Ver: SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Capítulo 3
QUAIS PÁSSAROS PODEM CANTAR?
PROTAGONISMO E COAUTORIA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Então, mãe, com a mão na mão dele fui passear, assim como a senhora está passeando agora no quintal de casa. Mas, eu fui mais longe, bem longe mesmo”. Trude ouvia, sem interferir, a história se alongava, não chegava a nenhum ponto final. “Ele me levou a um lugar, bem longe. Longe mesmo. Eu nem sei como chegamos lá. As mulheres com vestidos que cobriam os pés, iguais ao do livro de história que papai deu. Eu ainda não sei ler direito, mas gosto de ver as figuras. Dava para esconder um monte de crianças do tamanho de Ézio debaixo, porque eram bem rodados e armados. Comecei a rir. O tio Sabino deu uma bronca. Falou para eu não rir, porque estávamos em outro tempo, apesar deles não verem a gente, não era para eu rir. Ficou bravo, disse que ninguém tem o direito de rir das pessoas que se comportavam de maneira diferente.

(Miriam Alves, Obra, 2015⁴⁸).

Miriam Alves, nesse trecho de seu romance, presenteia-nos com o entusiasmo de sua personagem ao descobrir o mundo da ancestralidade, através da força e magia da Orixá

⁴⁸ Miriam Alves em seu romance *Bará*, conta a história de uma menina de 7 anos, de família humilde, na qual a força feminina da ancestralidade e a invocação da espiritualidade via rituais mágicos fazem com que tenhamos contato com o cotidiano das famílias negras, seus saberes e a potência das mulheres via ancestralidade. Ver: ALVES, Miriam. *Bará – na trilha do vento*, Ed. Ogum's, 2015. p. 44.

dos ventos. Através de sua mãe, ela passa a compreender mais sobre si, os seus e o mundo, no contexto de pluralidade étnico-racial no qual vive.

Ao reconhecer-se nas referências das histórias contadas pela sua mãe Trude, faz Bárbara ou Bará, como é chamada pela família, desenvolver autoestima e se apropriar de sua própria história. Um retorno ao seu mundo interior.

Há de se perceber que o quanto antes esse processo ocorre, mais e mais desenvolvemos respeito e admiração pela realidade sociocultural na qual estamos inseridos. Em perspectiva de pluralidade, e não de desigualdade, buscaremos relações com a verdade de nossas histórias, a partir da celebração de nossas existências.

Essa conexão entre mãe e filha na construção do *self* faz-nos refletir sobre o que Patricia Collins afirma sobre “o poder da autodefinição”. A cumplicidade entre mulheres negras e o que elas constroem em torno de um *self*. Uma autodefinição⁴⁹, através da conexão da individualidade da mulher negra com as de outras, assim como, com a comunidade e as formas coletivas de transcender às opressões de classe, raça e gênero.

3.1 Corpo santuário⁵⁰: novos conteúdos e histórias

No segundo bloco de aulas, no qual discutíamos a virada do caráter ideológico para estrutural do racismo, Claudia lembrou o dia no qual o diretor da escola tocou em suas tranças, sem o seu consentimento: “– Ele dizia: ‘– Trocou a cor de novo? Já pensou na cor que vai usar semana que vem?’”. Ele falava sobre suas tranças africanas, mas, para além, ela identificava um incômodo: “– Ele tocou nas minhas tranças e falava como alguém que se incomodava com as minhas trocas constantes de cor ou até com o meu próprio cabelo”.

A jovem sabia e expunha a falta de respeito com o seu corpo, no ato de tocar sem pedir licença, o que, aliás, é muito frequente em relação ao corpo negro. Falava, também, do evidente incômodo que a autoestima de Claudia e a relação com seu corpo produziam no diretor e provavelmente em outros que ali conviviam com ela.

O silêncio na sala era interrompido por outras meninas que revelavam que passavam de modo recorrente por situações semelhantes. Ainda tímidas, elas sinalizavam

⁴⁹ COLLINS, Patricia. O poder da autodefinição. Pensamento Feminista Negro Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Natália Luchini. 2000, p.42.

⁵⁰ Utilizo o termo a partir de uma fala de uma aluna ao representar um esquete teatral e sala de aula, na qual os estudantes reproduziam falas e textos que resultaram do impacto de um debate sobre corpo e “o disciplinar” dos corpos.

afirmativamente com seus rostos e, lamentando o ocorrido, indicavam saber exatamente qual era o sentimento de Cláudia.

Como afirma Audre Lorde, o ouvinte mais capacitado a escutar e compreender uma mulher negra é outra mulher negra, pois só ela pode romper com a objetificação ou construção estereotipada do outro. Essa definição vem “de dentro”, na autoidentificação e autodefinição entre mulheres negras⁵¹.

Lembrei-me de Nilma Lino Gomes (2006), Neusa Santos (1983)⁵² e como essas duas intelectuais poderiam nos ajudar a pensar o que estava em jogo nas discussões sobre a estética negra, na recorrente e insistente imposição de padrões. E trago à tona o que vou chamar de “tornar-se negro” individual e, ao mesmo tempo coletivamente, pois ao ouvir o depoimento de Clau, o corpo negro entra em pauta. Somando-se ao debate a questão da identidade, da visão dos outros sobre a sujeita negra.

As narrativas de Clau que se seguem evidenciam os impactos da importância de ser reconhecida em sua negritude. Especialmente, num espaço branco no qual o processo de re-existir num corpo negro dentro da escola dá-se a todo tempo⁵³. Resistir no sentido de re-existir, fica evidente não somente nas tranças de inúmeras cores de Cláudia a cada semana, mas também no exercício de uma autoestima cuidadosamente cultivada. E que lhe é questionada, posta em dúvida, a todo segundo, pairando uma ilegitimidade pelo ar, como se não pudesse ser vivenciada.

Neusa Santos, em *Tornar-se Negro*, reflete sobre os impactos do ideal de branquura, do qual também fala Fanon (1983) quando analisa a construção psíquica do sujeito negro e de toda a questão da saúde mental do negro em ascensão social. A autora aborda, via psicanálise, que o sujeito negro em ascensão social no Brasil costuma tomar um caminho de se conhecer como gente e, segundo ela, desde a infância a partir do “reconhecimento do massacre”, da alienação e da submissão aos valores brancos como mecanismos de aceitação e ascensão social.

⁵¹ AUDRE LORDE apud Patricia COLLINS, 2000 p.40.

⁵² Nilma Gomes em *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* e Neusa Santos em “Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”

⁵³ Renato Emerson possui uma discussão em seu livro: *Questões urbanas e racismo*, no qual nos dá uma chave para pensar uma das particularidades na qual opera o racismo: a questão das espacialidades e como as subjetividades raça, gênero, classe se reconfiguram na medida em que a espacialidade se altera. O conceito de espacialidade refere-se às relações de poder que se impõem às subjetividades que particularmente se colocam para além do espaço físico, mas a partir dele. O que faz, por exemplo, com que um menino negro vestido para ir à praia, ao sair de São Gonçalo (município pobre da Região Metropolitana do RJ) pegue seu ônibus e passe despercebido pelo trajeto, mas que ao adentrar um shopping do Bairro do Leblon seja perseguido pelos guardas pelo fato de ser negro.

O reconhecimento desses processos é doloroso, como indica Fanon: “O que mais isso poderia ser para mim?”, pergunta, “se não uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que respinga meu corpo inteiro com sangue negro?” (1983, p. 112).

Quando Clau denunciou o acontecido e disse ter ficado “arrasada” com o não reconhecimento de sua negritude, ela rejeita o jogo imposto de “ao desejar embranquecer, o negro desejaria nada mais nada menos do que a sua própria extinção”. (1983, p.5)

Tanto Fanon, quanto Neusa Santos falam em “trauma” quando explicam os efeitos que muitas pessoas negras relatam em suas experiências cotidianas de racismo, desde a infância. Ambos instigam a pensar, assim como Audre Lorde, sobre os perigos da assimilação do negro aos símbolos culturais, discursos e imaginário da branquitude que impõem-se as suas construções identitárias.

Clau, assim como outras alunas pretas, não somente produz saberes, mas existências, através de suas intelectualidades, vozes e questionamentos em sala de aula. Além, claro, de seus próprios corpos, que são instrumentos de militância e engajamento político nessa escola⁵⁴. Elas subvertiam os nossos encontros-aulas e alteravam os espaços-tempo que racialmente eram arbitrariamente definidos, por exemplo, no fato de quem poderia ou não falar e em quais momentos da aula interferiam e protagonizavam o espaço. À medida que as demandas curriculares passaram a ser relacionadas às suas subjetividades, elas sentiam-se integrantes, protagonizando o processo de aprendizado e se empoderando, existindo efetivamente e historicamente dentro da escola.

Prometi, nas aulas seguintes, discutir trechos das duas referências anteriores e ainda levei uma entrevista de Grada Kilomba a, também filósofa, Djamilia Ribeiro⁵⁵ sobre a humanização do sujeito negro e a responsabilização do sujeito branco em se racializar e responsabilizar pelo racismo a partir do reconhecimento de seus privilégios. Também nessas aulas, vimos trechos da performance teatral de Grada Kilomba *Plantation Memories*⁵⁶. Fiz questão de expor a imagem dessas intelectuais para a turma.

⁵⁴ Aqui, faço referência ao conceito de corpo-texto de Conceição Evaristo. O poder da autodefinição (Collins, 2000) estava aí colocado através da necessidade daquelas meninas de se autoneomarem e existirem nesses espaços a partir de suas vozes, seus corpos e de suas experiências compartilhadas e respeitadas pelos outros sujeitos que sempre foram ouvidos.

⁵⁵ Esta entrevista encontra-se disponível In: <https://www.geledes.org.br/da-bahia-para-o-brasil-mae-ilza-mukale-historias-e-saberes/>. Última visualização em: 10/04/2019.

⁵⁶ *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism* encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SzU0TQxLnZs> é uma compilação de episódios que expõe, a partir de esquetes, diálogos em que o racismo se apresenta e que nos faz refletir sobre essas violências e os impactos



Figura 3. 1: Foto da intelectual Grada Kilomba

Fonte: A imagem se encontra no cartaz da FLIP.

Disponível em: <https://www.flip.org.br/autor/grada-kilomba/> no relatório sobre autores.

Nestes encontros posteriores, destaco o impacto dos esquetes de Grada Kilomba. Elas nos fizeram refletir sobre casos de racismo dentro do espaço escolar. Lau contava que, certa vez, denunciou um caso de racismo do qual foi vítima por uma colega de sala branca, que inclusive ainda fazia parte da turma e que foi reportada à coordenadora da escola. A coordenadora da escola não somente minimizou a questão dizendo que “não era racismo”, afirmando que não poderia ser mesmo, visto que a aluna Lau “era moreninha”, percebi o grau de ética que esse trabalho se propunha.

Lau contava o caso com profunda tristeza e pesar, pois percebeu o quanto isso feriu sua autodefinição, fazendo-a por algum momento questionar-se entre os seus familiares, no que se referia à sua negritude. Inconformava-se com o fato de que alguém de fora lhe impunha uma identidade outra da qual não tinha conhecimento. Segundo ela, não havia verdade com o que construía ao longo de todo esse tempo para si e em relação com o exterior. Tratava-se da própria questão da identidade, enquanto um diálogo entre “como me vejo e como os outros me veem.” A autorreferenciação de Lau às suas verdades, seus compartilhamentos e distanciamentos no nível identitário, e ainda na adolescência, foram abalados de alguma forma. A questão da evidência ou possível superexposição dessas meninas e de suas histórias a cada aula me preocupava. Havia uma cautela de minha parte,

psicológicos para os indivíduos e corpos negros em situações diárias. É também um livro já traduzido pra gente.

na possível exposição extrema de suas particularidades. Suas emoções, histórias. Descobri nesta prática que embora todos sejam pássaros, nem todos são encorajados a voar, ou a cantar, ou são admirados em seus múltiplos coloridos.

Fazendo uma alusão ao livro de Maya Angelou⁵⁷ (2018) e às suas histórias autobiográficas, busco aqui pensar: de quem são esperados os melhores cantos ou os maiores voos? Quem pode cantar? Diz a autora: “Os alunos brancos teriam a chance de se tornar Galileus e Madames Curie e Edisons e Gauguins, e nossos garotos (as meninas nem estavam na conta) tentariam ser Jesses Owens e Joes Louis”⁵⁸. Diante disso, busquei articular com meus estudantes os conteúdos curriculares sobre o controle dos corpos, dentre outros conceitos sociológicos de Foucault: sujeito e poder, o poder de disciplinar os corpos (biopoder) e a Biopolítica, à realidade nada homogênea da sala de aula.

Ao planejar esses debates, me lembrei do dia em que o GIN-UFRJ estava reunido no corredor da Faculdade de Educação da UFRJ e, juntas à nossa orientadora, nós conversávamos sobre práticas pedagógicas e pesquisas em andamento. Lembro-me que em dado momento, um homem passou pelo nosso grupo e tocou nos cabelos de uma de nossas integrantes. Enquanto fazia isso dizia: “– Nossa! Que cabelo lindo! Queria saber se é seu mesmo”.

Todas nós olhamos para aquele homem com raiva⁵⁹. Audre Lorde fala de como o silêncio não irá proteger as mulheres. Que o medo de se posicionar e não ser compreendida, ou ser censurada, ou mesmo de ganhar a visibilidade sem a qual não conseguimos viver, não deve nos impedir de falar. Ele, o rapaz que passava no corredor, continuou: “– Só tive curiosidade, por isso perguntei”. Eu me questionava sobre o que fazia esse homem continuar legitimando o que fez? Por que se sentia confortável e encorajado a falar? Enquanto todas nós ali, atônitas, mal conseguíamos responder, somente sentíamos raiva.

⁵⁷ ANGELOU, Maya. *Eu sei porque o pássaro canta na gaiola*. Astral Cultural. 2018. Maya, como era carinhosamente chamada, escrevia para exibir sua voz e libertar-se das grades que foram colocadas em sua vida. As lembranças dolorosas e as descobertas de Angelou estão contidas neste livro e nos inspiram a pensar esta prática pedagógica.

⁵⁸ Maya conta o dia de sua formatura no qual um político branco chega para fazer um discurso totalmente preconceituoso, dizendo que os negros sempre devem se contentar com menos e, se tiverem sorte, podem até virar atletas.

⁵⁹ Comunicação de Audre Lorde no painel “Lésbicas e literatura” da Associação de Línguas Modernas em 1977 e publicado em vários livros da autora. Ver: LORDE, Audre. *The Transformation of Silence into Language and Action*. Apresentação lida no painel sobre lesbianismo e literatura, da Associação de Língua Moderna, em Chicago, Illinois, em 28 de dezembro de 1977.

A teórica feminista afro-americana finaliza sua palestra defendendo a importância de quebrar o silêncio e construir pontes entre as diferenças, uma vez que não são as diferenças que nos imobilizam enquanto mulheres, mas sim o silêncio: “a visibilidade a partir do posicionamento nos torna vulneráveis, mas também nos fortalece, uma vez que a máquina — e aqui considero o patriarcado e o racismo — tentará nos transformar em areia, falemos ou não.” (Audre Lorde, 1977).

Nossa companheira Paola⁶⁰, dona dos cabelos, virou-se e disse: “– Você não precisa pegar no corpo de alguém sem seu consentimento para satisfazer sua dúvida”. Ele pediu desculpas e, ainda resmungando justificativas, foi embora sob nossos olhares de desconforto e estranhamento. Ficamos um tempo sem saber o que dizer umas as outras. Esse foi só um dos episódios em que algo do tipo ocorreu no qual estive presente. Em viagens que fizemos a outros estados para apresentações de trabalhos, em simpósios de Educação, nas frequentes idas a cafés localizados em shoppings da zona sul do Rio de Janeiro, os olhares e atitudes de quem toca sem consentimento para matar a curiosidade eram recorrentes.

Esses episódios atravessaram-me de tal maneira, que durante o processo de planejamento das aulas, eles me vinham à mente e eu tentava direcionar os conteúdos a fim de problematizar a circulação dos estudantes dentro dos espaços da escola. Nesse momento, passam a surgir incômodos por parte dos alunos, no sentido de questionar a cosmovisão eurocentrada para seus sentidos de verdade. Tal como Chimamanda Adichie⁶¹ indicou, existiam outras questões encobertas que passaram a ser evidenciadas.

Em roda, começamos a aula. Escrevi no quadro, as palavras: disciplina, escola, corpos, dispositivos de controle e pedi que a partir dessas palavras respondessem: o que era um corpo? De que ele era composto? Uma menina, Jéssica levantou a mão e disse: “– É o meu veículo, mas também meu santuário”. Carlos completou: “– Aquilo que vem com a gente. Nós somos o pensamento, o corpo é a casa. Mas é o que chega primeiro em qualquer lugar”. Um silêncio e ninguém mais quis continuar. Acredito que tínhamos ali um misto de vergonha e reflexão profunda sobre as respostas dos dois colegas.

⁶⁰ Paola é um nome fictício assim como todos os nomes presentes nessa dissertação, a fim de preservar suas identidades, sentimentos, no cuidado com suas subjetividades.

⁶¹ Chimamanda Ngozi Adichie, em seu vídeo amplamente divulgado em palestra proferida e intitulada: “O Perigo da História Única” na Conferência Anual – TED Global em 2009/julho em Oxford, Reino Unido, reflete sobre os efeitos do eurocentrismo e de como ele, por produzir uma história única sobre o mundo, constrói regimes de verdade que não condizem com a multiplicidade de mundos e realidades que nos cercam. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc> Última visualização em 10/04/2019.

Retomei a aula a partir dos fios deixados pelos dois através da seguinte pergunta: “– Como os corpos de vocês circulam na escola?”. Clau, na mesma hora, levantou a mão e disse: “– Eu ando em todos os lugares da escola, mas eu sei que o meu cabelo “causa” dependendo da cor que eu estiver usando e de como ele esteja trançado”. Emilia, melhor amiga de Clau, mas que por sua vez sempre mantinha os cabelos presos e acomodados às fivelas de cores discretas, completou: “– Eu queria ter a coragem de Clau, mas entendo que somos diferentes. Eu não gosto de ter a atenção para mim. Como no dia no qual o diretor veio à nossa sala e falou para Clau: ‘– Olha! Hoje você está sem tranças!?! O que houve? Não gosto de você assim.’, e passou a mão nos cabelos dela. Eu vi como ela ficou... Clau disse que não gostou do ‘julgamento’ embutido nas palavras do diretor: ‘– Não gosto de você assim’. Ao vê-lo passar as mãos pelos seus cabelos, ela se sentiu incomodada.”

Perguntei a todos os estudantes da sala, andando por fora do círculo, se eles achavam que cabelo era uma parte do corpo e tive uma resposta que me chamou atenção. De 42 estudantes em sala, 35 achavam que cabelo não fazia parte do corpo, 7 - todos negros (5 moças e 2 rapazes) e, aliás, os que mais colaboravam com suas vivências, experiências durante as aulas - acreditavam que sim.

A partir dessa questão e dos encontros anteriores sobre valorização da estética negra, pedi que discutissem e listassem, em dupla, quais seriam os mecanismos ou dispositivos de controle dos corpos. Constavam na lista elaborada por eles: as câmeras das ruas e dos corredores da escola; os inspetores da escola; os vidros nas portas das salas de aula; os fiscais de prova; os uniformes de trabalho e de escola; os sinais que tocam para recolher os alunos nas salas e para sinalizar horários de trocas de professores; o manual do aluno; os olhares de reprovação de professores e diretores em qualquer espaço da escola, as carteiras enfileiradas de frente para o professor.

Reuni essas informações e expondo à turma as respostas que foram apresentadas, pedi, que na próxima aula, de posse da lista, elaborassem uma encenação ou expusessem um texto pequeno sobre como sentiam-se diante de tais dispositivos disciplinares e de controle. Esta atividade seria feita em casa. Após uma construção em grupo que deveria ser de, no máximo, 4 alunos. A tarefa de casa era que de posse da lista de frases, que eles mesmos elaboraram, fossem produzidas em grupo, esquetes e frases, encenadas ou declamadas em sala de aula para os outros colegas de classe. Nosso próximo encontro seria em uma semana.

Abaixo, seguem fragmentos selecionados do esquete teatral por meio da qual o grupo de Clau, Emilia, Maria Eduarda e Leticia escolheram expor as sensações sobre disciplinarização dos corpos:

“– Sinto-me vigiada, mesmo quando não vejo ninguém me vendo.”, Clau falava alto, mas com tom de quem era perseguida andando pela sala.

“– Câmeras são como olhos, mas você nunca sabe quem vê e como vai interpretar o que vê”.

“– Eu sabia! Você nunca me enganou! Sabia que você não seria capaz de estar nesse lugar!” uma colega sentada numa cadeira de cabeça baixa.

“– O cochicho é pior que a reprovação do olhar!” “Por que somos tão analisados quando não estamos seguindo o modelo? E somos tão reprovados quando somos nós mesmos?”.

Explicito aqui meu plano de aula 2⁶², porque considero importante sua visualização para compreensão dos caminhos traçados por mim. Desde a escolha do repertório teórico, passando pela intenção de alcançar objetivos gerais, na reeducação das relações étnico-raciais até os mais específicos como, por exemplo, a desconstrução de conceitos ou discursos que nos afastam da realidade, tais como o de racismo reverso ou democracia racial no Brasil.

3.2 Meninas Negras: entre representatividades e escriturivências

Busquei, ao máximo, referências de mulheres negras exaltando suas intelectualidades, ainda que a sociedade em sua construída e imposta supremacia branca reforçassem o contrário. Ao mesmo tempo, entendi que essas questões traziam a todos uma oportunidade de crescimento de nos revermos, sujeitos brancos, ou instituições que privilegiam uma branquitude acrítica, em nossos privilégios e humanidades desiguais.

No dia em que as turmas trabalharam o conteúdo da entrevista de Grada Kilomba, apresentei a biografia da intelectual. Também expus sua foto. Ali comecei a ter a dimensão de que “tornar visível” tem a ver com representatividade e autoestima. Ver-se através do semelhante. Muitos arregalaram os olhos pelo impacto da imagem de uma mulher alta, de tranças tais como Claudia (Lau), escritora reconhecida internacionalmente, professora da Universidade Humboldt de Berlim e muito empoderada em sua fala.

⁶² O plano de Aula 2 encontra-se nos “Anexos” desta dissertação, página 79.

As meninas identificaram-se imediatamente com ela: seja pela beleza, ou pelo impacto das palavras sobre racismo. Algo novo surgiu: alguns alunos não negros na sala colocavam: “– Por que a gente não pensa sobre isso?”. Falavam sobre a afirmação de Kilomba: “o racismo é uma problemática branca”.

Os alunos se lembraram do caso amplamente divulgado em redes sociais de uma relação amorosa inter-racial. Nela, a ex-namorada Maria, uma atriz branca, culpava-se por, em certo episódio, ao chegar à favela do Vidigal acompanhada de seu namorado, Jonathan, um ator negro. A atriz foi tirar satisfações com policiais por ambos terem sido parados em uma blitz. O desfecho foi terem ido parar na delegacia e o namorado muito irritado pela falta de sensibilidade de sua parceira com algo que ele tentava evitar: o confronto com a realidade que ele já estava acostumado, a de ser um suspeito em potencial e ‘de ter o direito de querer passar despercebido dentro da favela’.

Estudantes brancos se lembraram do episódio em questão, e refletiam sobre “os privilégios de andar no comércio local sem se preocuparem com a roupa que usam”. Ou “Em como se dá a segregação socio-espacial na praia?; – Onde os jovens que chegam de ônibus ficam, ou os estudantes da universidade pública, ou ainda, onde fica o *espaço destinado aos bebês e crianças?*”.

O que causou um interessante diálogo em sala e pôde nos provocar profunda reflexão, foi a pergunta que lhes direcionei: “– Vocês estão me trazendo diversos casos de privilégios” ou, até mesmo, de “– Impedimentos de ir e vir, de trânsitos na cidade que foram interrompidos. O que vocês pensam sobre isso?”.

Um aluno do 3º ano, Pedro, conta, nesse momento, que foi barrado num aeroporto quando fazia uma viagem aos EUA e separado de sua irmã menor de idade, pela imigração para averiguações, por conta de seus sobrenomes de origem árabe – contava que se sentiu muito desconfortável. Então, no papel de professora, coloquei para eles:

“– Olhem só: esse é um caso que ocorre com Pedro e que ele compartilhou conosco, e foi pontual, ‘em determinados momentos e circunstâncias específicas’. Pedro viveu isso por algumas horas, num determinado dia, num aeroporto internacional”.

“– Agora, vocês imaginem só o que seria existir e resistir, ter que provar que ‘pode mais’ ao ser inferiorizado(a) e não poder ser você mesmo TODOS OS DIAS ou há gerações?”. Como diz Grada Kilomba: “– Isso não torna ninguém humano. Tem a ver com poder”. Quando discutimos poemas de Audre Lorde e falamos sobre a intersecção raça, classe, gênero e sexualidade surgiram debates sobre a mistificação dos corpos negros.

Tanto em relação à ideia de feminilidade e masculinidade, quanto ao debate sobre a hiperssexualização desses corpos.

Os alunos se lembraram da propaganda de cerveja em que a imagem hiperssexualizada de uma mulher negra era associada a um tipo de cerveja de uma marca denominada “mulata”, por se tratar de uma cerveja de tipo *Bock* – escura. A garrafa era representada como um corpo de mulher negra com glúteos avantajados e representados de modo exagerado. Nilma Lino Gomes foi nossa base teórica nesse dia, junto a uma reportagem sobre a questão: “Para além da estética negra”⁶³, a partir desta leitura nós nos debruçamos sobre um material realizado por eles: textos, pinturas e poemas acerca da beleza da população negra, elaborados pelos estudantes após a nossa reflexão do dia. Segue parte da fala do grupo das meninas no qual se encontravam Clau e Emília, durante o debate realizado após a leitura de texto:

“– Finalizamos nossa discussão, após lermos o texto complementar, onde a blogueira Yasmin Thayná, de 21 anos, que passava química nos cabelos desde os cinco anos de idade, explicava de forma poética no seu conto *Mc K-bela* a sucessão de ofensas direcionadas aos seus cabelos desde a infância e sua trajetória para abandonar a química e deixar seus fios naturais”.

Dizia ela, que apesar do preconceito, há um grupo de mulheres que luta pela valorização da estética negra e afirmação do cabelo afro e isto foi de grande valia às nossas atividades pedagógicas. Notei que a questão da estética ecoou fortemente nas existências e falas daquelas meninas em sala de aula. Os temas correlatos de aula, conceitos trabalhados em virtude das nossas questões centrais foram fundamentais para a minha percepção de que houve uma autovalorização de seus corpos perante a maioria dos alunos. A questão do cabelo, da beleza, do corpo e da autonomia sobre seus próprios corpos veio à tona e fez pensar a todos, sobre o poder da colonialidade de gênero e a violência que essas práticas educacionais racistas dentro e fora da escola, produzem nas existências de mulheres negras.

⁶³ O texto-base presente na apostila de 3º ano de Ensino Médio e com o qual trabalhamos para um debate encontra-se em “Anexos” desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, colocava em xeque a minha condição de pesquisadora, visto que decidi investigar as minhas próprias práticas pedagógicas e os seus impactos perante os estudantes.

Era uma grande preocupação o fato de utilizar meus próprios registros e impressões sobre os impactos de novas proposições na educação antirracista, tendo como lugar e sujeitos de pesquisa a escola na qual trabalho há muitos anos e onde estou envolvida em afeto e compromisso. Não havia um distanciamento, eu estava muito envolvida.

Após pensar as estratégias para a realização desse trabalho, a partir de um compromisso ético com todos os sujeitos eu, além de decidir guardar suas identidades, resolvi que esse material – os cadernos de registro, as aulas e apostilas pós-leituras, as questões étnico-raciais na educação aprofundadas – tudo deveria ser bem aproveitado a partir das discussões e produções acadêmicas.

A distância entre a Academia e a Escola vem sendo superada por muitos de nós há algum tempo. Os avanços em relação aos saberes, lugares de fronteira⁶⁴, identificação entre sujeitos – os estudantes e os sujeitos da história a ser estudada – ganham novos contornos há alguns anos. Mas eu ainda tinha minhas dúvidas de como poderia concretizar tudo isso, por achar que existia um conflito entre: a minha crença de que devemos defender a escola pública e gratuita e a minha atuação exclusiva, durante todos esses anos, na escola privada. Como isso seria legítimo, a partir de um projeto de educação antirracista?

Na realidade, com o tempo entendi que não havia conflito. Ao retornar à universidade pública e gratuita, e ao percebê-la, após 15 anos, afastada fisicamente dela, eu entrei em contato com uma nova realidade deste espaço. Uma nova estética, uma nova configuração social e populacional, de quem circula, produz e interage nesse espaço. Novas abordagens, novas mentes, novas histórias de vida que ali se encontravam, mas também se opunham ao academicismo de quem ainda resiste às mudanças que se deram, após, por exemplo, as Políticas afirmativas.

⁶⁴ Este conceito está na pesquisa da professora Ana Maria Monteiro e trata das formas com que professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos. Ver: Monteiro, 20007, p. 14

Meu primeiro grande desafio nessa pesquisa foi o de buscar referenciais teóricos legitimados como ciência para embasar a minha escrita no material didático, mas também em minhas aulas. De posse de toda a leitura dentro da decolonialidade e do feminismo decolonial a mim apresentados tanto na especialização no IFRJ, quanto nos diálogos do GIN-UFRJ, obtive o material e a fundamentação que eu achava necessária para este trabalho.

Assim, fui costurando e adaptando um novo material didático de Sociologia, que ao mesmo tempo adequasse linguagem acessível, mas, sobretudo, que adaptasse as discussões acadêmicas às discussões em sala de aula. Esse material, que hoje é disponibilizado pela Editora Irium a diversas escolas que trabalham Sociologia no Ensino Médio, foi pensado e tecido nas bases da educação antirracista. Cada módulo é composto de uma temática da Sociologia e nele encontramos o conteúdo articulado e com referenciais de intelectuais negros e negras dialogando com os intelectuais da Sociologia eurocentrada. Num grande esforço de dialogar para transmutar os valores de uma educação que pelas justificativas de tradição já não conversavam mais com os alunos do nosso tempo.

Os textos complementares em cada módulo foram escolhidos a partir dos grandes referenciais de mulheres negras, e homens também que buscam pensar uma educação mais que multicultural, também intercultural e interdisciplinar. Busco referências na literatura, na história, na geografia, na sociologia e na filosofia. E todas elas são apresentadas por mim como produtoras de novas epistemologias.

As aulas foram embasadas por essas referências também e, assim, eu costumava dizer aos estudantes que “estávamos fazendo algo novo”. Trazendo a Academia para a sala de aula e proporcionando uma nova forma de fazer ciência em educação: aproximando teoria e prática efetivamente e com efeitos visíveis nos discursos e corpos desses estudantes.

Meninas negras foi um conceito pensado a partir das autodefinições que as meninas do 3º ano faziam sobre si e também sobre como eu via o Grupo de Pesquisa no qual eu me encontrava na Universidade. “Em contrapartida, a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras”. (COLLINS, 2016)

A preocupação com as estudantes negras da escola chegava a mim como um espelho do que eu via lá na outra ponta do processo educacional: na Universidade. Minhas companheiras de GIN eram trabalhadoras desde muito novas, vinham de bairros de trabalhadores e periferias. E, assim, fui desenhando esta dissertação. Produzindo interlocuções entre os meus diários de campo, meus registros e impressões sobre o que ocorria nas práticas e aplicações delas. E do impacto que isso tudo causava nas meninas negras das turmas de 3º ano. Clau e Emilia foram essenciais nesse processo. Elas tinham brilho nos olhos. Solicitavam mais aulas. Protagonizaram ou estiveram envolvidas em 100% desses relatos das práticas docentes desenvolvidas por nós. Elas eram as meninas negras que possibilitaram as outras meninas negras da sala, o empoderamento e autorrefrenciação necessárias à afirmação e suas identidades dentro da escola e perante o grupo escolar – professores, pais de colegas e suas turmas.

Aprendemos muito com os embates que apareciam num primeiro momento, construindo empatia e diálogo através do reconhecimento e respeito as nossas diferenças. Nós sentimos muito e pensamos juntos em vários momentos. Encontrei-as em outra ocasião após a formatura de Ensino Médio das duas estudantes. E numa conversa rápida, ouvi de Clau que o que fazíamos em sala de aula mexeu com sua cabeça e ela já não mais poderia viver sem pensar sobre si mesma como a pessoa mais importante da sua própria vida.

Clau passou nos exames de vestibular para o Curso de Engenharia Química em uma universidade federal. Posta diariamente conteúdos sobre dança, suas tranças coloridas e produz apontamentos cada vez mais críticos sobre as políticas direcionadas à população negra em suas redes sociais.

Emilia começou um curso de modelo e está muito bem produzindo trabalhos dessa ordem, enquanto cursa sua faculdade de psicologia. Vejo-a diferente da menina calada e sem vontade para aquelas aulas de Sociologia nas quais “nada fazia sentido”, ou “onde só falávamos sobre coisas distantes demais”, como ela me disse um dia no início do Ensino Médio.

Um dia, fui convidada por minha orientadora, para uma pequena, mas significativa conversa com os alunos da Licenciatura em História sobre minhas práticas docentes e a formulação de materiais didáticos comprometidos com a ética nas relações étnico-raciais.

Eu prontamente aceitei, mas não sabia muito bem o que eu teria de tão importante ou interessante para levar àqueles estudantes⁶⁵.

Ao entrar no prédio no qual estudei por tantos anos, IFCS⁶⁶, no centro do Rio de Janeiro, fui preenchida de emoção e, enfim, entendi o que significa estar ali. Caminhei todos esses anos trabalhando muito na escola, com jovens de 12 a 17 anos em média. Mas faltava o diálogo com aqueles que estavam ávidos para entrar em sala, assim como eu já estive há anos atrás. Alguns já davam aulas, mas tinham muitas dúvidas quanto à construção de uma didática que aproximasse, que interessasse aos estudantes.

A minha resposta para esta turma foi: “– Estejam abertos ao diálogo. Ouçam os estudantes, vejam e se interessem por eles. Pelo que eles gostam de ouvir, pelas suas necessidades, pelas suas existências dentro e fora da escola. Os recursos, os meios didáticos serão construídos com eles e para eles; seja por uma música, um rapper da moda, a história da avó de um deles, um filme ou série que toque seus corações e mentes”.

Acredito nessa educação: a que aproxima quando se tem olhos, ouvidos e afeto a trocar e disponibilizar. Nos tornamos mais seguros e autônomos, respeitando nossas histórias e de nossos estudantes. E, por isso, e tudo mais, sou grata às oportunidades que me foram dadas. Às dificuldades em sala de aula, aos silêncios, pois, sem eles eu não teria a oportunidade de ouvir o meu lado de dentro e de perceber que aquela menina (Clau) precisava falar, para SER inteira e ESTAR disponível para tomar a vida com suas próprias mãos.

Relato tudo isso, para concluir que, ao final deste trabalho, estou certa que de que subverter ou “desorganizar para organizar” como dizia Chico Science⁶⁷ pode e foi o melhor caminho que eu poderia ter traçado.

A escola é viva e, assim, deve permitir experiências e interações da mesma ordem. Onde o afeto, o choro, as inquietações, as reflexões sobre si e sobre o mundo devem estar presentes em todos os envolvidos neste processo.

⁶⁵ Esta aula ocorreu em novembro de 2019. Fui convidada pela minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Giovana Xavier, responsável por ministrar a disciplina de Didática e Prática especial em História na UFRJ. Esta disciplina é obrigatória no curso de Licenciatura em História para obtenção de grau.

⁶⁶ IFCS- Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, Largo de São Francisco - coração do centro do Rio de Janeiro. Ali, encontram-se os cursos de graduação em História, Ciências Sociais e Filosofia, além de Pós-graduações, Laboratórios de Pesquisa, Auditórios e uma grande Biblioteca.

⁶⁷ Trecho retirado da música Lama ao Caos, de autoria de Chico Science, em 1994. O músico já falecido é reconhecido por suas composições que abordam temáticas sociológicas em seus versos. Liderança do movimento maguebeat e pernambucano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso em: 9 de março de 2019.

ALCOFF, Linda. *Uma epistemologia para a próxima revolução*. Sociedade e Estado. Brasília, n.1, v. 31, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://goo.gl/bKi4Pu>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Artigo intitulado: *O problema de falar pelos outros*. Disponível em: <https://www.alcoff.com/content/speaothers.html>. Acesso em: 20 set. 2018

ALVES, Miriam. *Bará, na trilha do vento*. Ed. Ogum's, São Paulo, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. (2013), *América Latina e o giro Decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília, número 11, p. 89-117.

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. UNESP. Tese defendida em 2014

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do Ser*. Tese de doutorado. São Paulo. FEUSP, 2005.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Maria Pinto de. Artigo publicado em 2004. Cadernos Pagu, p. 247-290. Esse texto foi originalmente apresentado no GT Educação e Sociedade, durante o 27º encontro anual da ANPOCS em 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus/Selo Negro. 2001.

_____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto. 2000.

COLLINS, Patricia. *O poder da autodefinição. Pensamento Feminista Negro Conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. LUCHINI, Natália (Trad.). 2000.

COSTA, Warley. *As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental: representações e identidades*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. UFRJ. 2006.

CURIEL, Ochy. “*Hacia la construcción de un feminismo descolonizado*”. In: ESPINOSA, Yüderkys; GÓMEZ, Diana y OCHOA, Karina (Eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad de Cauca. 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Revista Estudos Feministas, ano 10, jan./jul. 2002.

EVARISTO. Conceição. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas. 2017.

FANON, Frantz. *Peles negras máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator. 1983.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes. 1993.

_____. *Ditos e escritos: Ética, sexualidade, política*, V. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Global Editora. 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.º1, p. 98-109, jan/abr. 2012.

_____. *Sem perder a raiz. Corpo e cabelo como símbolos de identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese de doutorado. São Paulo: USP. 2002.

GROSGOUEL, Ramon. “Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais”. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n.º 2. 2007. HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Companhia das Letras, Edição comemorativa 70 anos. 2006.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, nº18. 1990, p. 73-91.

_____. & SILVA, Nelson Valle. *Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil*. In: HASENBALG, Carlos Alfredo & SILVA, Nelson Valle e Lima, Márcia (org.). Rio de Janeiro: Contracapa. 1999.

_____. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, nº18. 1990, p. 73-91.

HERINGER, Rosana. Cad. Saúde Pública [online]. 2002, vol.18, supl., p.S57-S65. ISSN 0102-311X.

hooks, bell. *Intelectuais negras*. Disponível em: <https://qgoo.gl/bEwfrQ>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. *Ensinando a transgredir - A educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

_____. “De mãos dadas com minha irmã”. In: *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

KILOMBA, Grada. *A Plantations Memories – Episodes of everyday racism*. Münster: Unrast Verlag, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/w3ZbQh>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LORDE, Audre. *The Transformation of Silence into Language and Action*. Apresentação lida no painel sobre lesbianismo e literatura, da Associação de Língua Moderna, em Chicago, Illinois, em 28 de dez. 1977.

LUGONES, María. *Colonialidad y Género*, In: ESPINOSA, Yüderkys; GÓMEZ, Diana y OCHOA, Karina (Eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad dei Cauca. 2014

_____. *Rumo a um feminismo descolonial*. Estudos feministas. Florianópolis 223:935-952. 2014

MALDONADO-TORRES, Nelson. “*Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*”. In: CASTRO-GÓMEZ, S. Y.; GROSGOUEL, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. 2007.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais / projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13506/8706>. Acesso 03/03/2020

MONTEIRO, Ana M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org) 2008 Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes.

MOURA, Clovis. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, série fundamentos, v.34. 1998.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 1999.
_____. *Estratégias de combate à discriminação racial*. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

_____. *Uma abordagem conceitual das noções de Raça, racismo, identidade e etnia*. In: BRANDAO, André Augusto P. (org). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, EDUFF, 2000.

MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NUNES. Anne Caroline de. *Pela pedagogia decolonial: Novas ações na educação etnicorracial, a partir da formação continuada de professoras de educação infantil*. TCC apresentado e defendido para fins de obtenção e título de especialização em Ensino de História da África e culturas afro-brasileiras. Rio de Janeiro. IFRJ. fev., 2019.

Oyẽwùmí, Oyèrónké. *The invention of women: Making an African sense of Western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Oyẽwùmí, Oyèrónké. Ed.. 2003.

_____. *The white woman's burden: African women in Western feminist discourse*. In Oyèrónké Oyẽwùmí (Ed.), *African women and feminism: Reflecting on the politics of sisterhood* (pp. 25- 43). Trenton, NJ: Africa World Press. 2003.

_____. *African gender studies: A reader*. New York and Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2005.

PETIT, Sandra H. *Práticas Pedagógicas para a Lei nº 10639/2003: A criação da nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades*. In: Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v.21, n.º 3, 657 set./dez. 2016.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento. 2017.

SEYFERTH, Giralda. *O Beneplácito da Desigualdade: breve digressão sobre o racismo*. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis. 2002. p. 17-41.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes. 2000.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, J. F. e ALVES, M. T. Gonzaga. *Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.º1, p. 147-165, jan./jun. 2003 157.

SOUZA, MAYARA de Oliveira. *Relações de gênero na carreira acadêmica: limites ao ingresso, avanço e consolidação da carreira científica das mulheres no Brasil*, Dissertação defendida em 2019. Rio de Janeiro. UFRJ

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro - As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1983.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

TRINDADE, Azoilda. “Fragmentos de um Discurso sobre Afetividade”. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto; BENEVIDES, Ricardo. (org.). *Saberes e Fazeres*, vol.1: Modos de Ver. 1ªed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. 2006.

WALSH, Catherine. *La educación Intercultural em la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho). 2001.

_____. “Introducion - (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad”. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

_____. “Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial”. In: *Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

WEST, Cornel. “O dilema do intelectual negro”. In: WEST, Cornel. *The Cornel West: reader*. Nova York: Basic Civitas Books, 1999, p. 302-315. SANTANA, Braulino Pereira de; CAVALCANTE, Guacira e SOUZA, Marcos Aurélio (trad. e notas).

XAVIER, GIOVANA. *Escrevivências do pós-abolição: histórias que não se apagam*. 2018; Tema: Dossiê 130 anos de pós-abolição. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/especial/2018/05/11/130-anos-p%C3%B3s-aboli%C3%A7%C3%A3o>. Acesso: 05/02/2020

Outras Fontes de consulta:

Foto de Grada Kilomba.

Fonte: A imagem se encontra no cartaz da FLIP.

Disponível em: <https://www.flip.org.br/autor/gradakilomba/> (relatório sobre autores).

Acesso: 23/01/2020.

Foto de matéria jornalística sobre racismo na escola.

Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-02/escola-de-sp-causa-polemica-ao-pedir-que-meninas-usem-cabelo-liso-e-solto.html>. Acesso: 23/01/2020.

Propaganda da cervejaria Devassa acusada de preconceito racial contra a mulher negra
Reprodução/Grupo Abril Editora.

Fonte: <https://veja.abril.com.br/economia/brasil-kirin-pode-ser-punida-por-publicidade-da-devassa/>. Acesso em: 15 de março 2020.

Mais fontes:

NUNES, Anne Caroline de Carvalho. *Caderno de Campo*. Rio de Janeiro, 2019.
_____. *Planos de aula*. Rio de Janeiro, 2019.

ANEXOS

ANEXO I

Plano de Aula 1

I. Dados de identificação:

Escola: Colégio Curso Intellectualidade

Série e segmento: 3º ano do Ensino Médio

Turno: manhã aula de 2 tempos de 50 minutos

Disciplina: Sociologia

Prof.^a: Anne Nunes

II. Tema

Módulo 1ª da apostila: Teorias raciais, racialismo e racismo (1º bimestre)

III. Conteúdo:

- A Historicidade do conceito Raça;
- A Eugenia, o Darwinismo Social e o Racialismo de Linneu;
- O Brasil e suas políticas de imigração no início do século XX: por um projeto de branqueamento;
- Anos 30: por uma política de formação de identidade nacional;
- Os impactos da propagação da ideia de democracia racial - a questão da miscigenação em Gilberto Freyre e seus impactos fora do Brasil;
- A missão de pesquisa da UNESCO x Escola da USP (Florestan Fernandes, FHC, Octavio Ianni): desconstruindo o mito de democracia racial;
- A complexidade da questão racial no Brasil: o colorismo, a miscigenação como embranquecimento, a interseccionalidade entre raça e classe.

IV. Objetivos

- Entender a construção do conceito RAÇA antes do século XIX a partir do final do século XIX, e no início do século XX no Brasil e no mundo;
- Estabelecer a relação entre as Ciências Naturais, a Antropologia Biológica e a construção do conceito como forma de justificar a dominação de povos;
- Perceber os impactos dessas ideologias e desse pensamento científico do final do XIX, presentes nas mentalidades e discursos dos políticos e médicos sanitaristas brasileiros que

fundamentavam e punham em prática um projeto de branqueamento para o Brasil associado à ideia de modernização do país.

- Identificar, nos anos 30, projetos políticos de construção de uma identidade nacional brasileira – o discurso e projeto político de Vargas, o Zé Carioca, o Brasileiro representado no imaginário “do homem cordial” de Sérgio Buarque.
- Reconhecer a problemática dos efeitos que a obra de Gilberto Freyre, em Casa Grande Senzala, produziu dentro do país e fora dele, construindo uma imagem de que a miscigenação levou não só a um país democrata racialmente e socialmente. Mas, também harmonizou os conflitos entre as diferenças, pois difundiu a ideia de que o brasileiro: é uma “mistura de todas as raças”.
- Perceber que existiram esforços de intelectuais para produzirem trabalhos mais críticos em relação à condição do negro no Brasil (pesquisas e estudos em que raça e classe precisam ser avaliados para tratarmos de desigualdade em nosso país).

V. Material e recursos utilizados:

- Aula em slides apresentados e projetados em Datashow;
- **trecho de um estudo de Linneu sobre “4 raças”** e o estudo que relacionava aspectos físicos e morais de cada raça. Disponível no texto: *Raça, racismo, identidade e etnia* de Munanga;
- **trecho de discurso de Oliveira Vianna** (quando era deputado federal e discursava sobre o “perigo dos negros no Brasil” e a imigração como recurso para embranquecer o Brasil e, portanto, em sua visão, levar o país ao progresso), disponível no texto de Giralda Seyferth;
- **trecho do discurso** de Roosevelt (presidente dos EUA) em diálogo com Roger Bastide sobre a questão racial no Brasil x nos EUA. Disponível no texto *Racismo, mestiçagem x Identidade Negra* de Munanga (palestra proferida pelo mesmo);
- **Matéria de jornal** sobre colorismo e estética (cabelos) que está na apostila;
- **Censo de 1980** – alvo de estudos do historiador Clóvis Moura sobre o colorismo no Brasil;
- trecho da “leitura de textos” de Grada Kilomba encenada no teatro e disponível **em vídeo: “Plantation Memories”**;
- **trecho de entrevista de Grada Quilomba**, acerca das questões trabalhadas (encontra-se no site Geledès).

VI. Avaliação

- Os alunos serão chamados à reflexão e serão avaliados pela participação em sala, ao final do filme, serão ouvidos e estimulados a pensarem sobre a questão racial e sua persistência na atualidade;
- Serão estimulados a analisar criticamente a resposta de Grada Quilomba sobre “Racismo Reverso”.

VII. Bibliografia

- FANON, Frantz. **Pele negra e máscaras brancas**, EDUFBA, 2008.
- MOURA, Clovis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, série fundamentos, v.34, 1998.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira**. Cadernos PENESB, 5. Niterói: EDUFF, 2000, p. 15-34.
- _____. **Racismo, mestiçagem versus identidade negra. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.121-140.
- SEYFERTH, Giralda. **O Beneplácito da Desigualdade: breve digressão sobre o racismo**. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, pg. 17-41, 2002.
- SOUZA, Neusa Santos. **As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1983.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

VIII. Anexos

- Link do vídeo **Plantation Memories**. In:

<https://www.youtube.com/watch?v=ftRjL7E5Y94>. Link da entrevista de Grada Kilomba em Geledès: **“O racismo é uma problemática branca”**.

In: <http://www.geledes.org.br/da-bahia-para-o-brasil-mae-ilza-mukale-historias-e-saberes/#gs.zztL9Pc>

ANEXO II

Plano de Aula 2

Dados de identificação:

Colégio e Curso Intellectualidade

Série e segmento: 3º ano- Ensino Médio

Turma com 42 alunos

Tempos: 2 aulas- cada uma com 2 tempos de 45 minutos

Tema:

Poder, segundo Foucault

Conteúdos abordados

Micropoderes, poder disciplinador, poder sobre os corpos, descolonização de saberes, Biopoder.

Objetivos

Possibilitar aos estudantes refletir não somente sobre os conceitos foucaultianos, mas, sobretudo, sobre o impacto dessas questões para suas vivências e humanidades.

Estimular o senso crítico através de uma abordagem que descoloniza ao colocá-los no centro de seu processo de aprendizagem e co-responsáveis por essas construções e produções.

Material e recursos

Debates em sala, video de vlogger Spartakus, produção de esquetes teatrais, produção textual.

Bibliografia utilizada

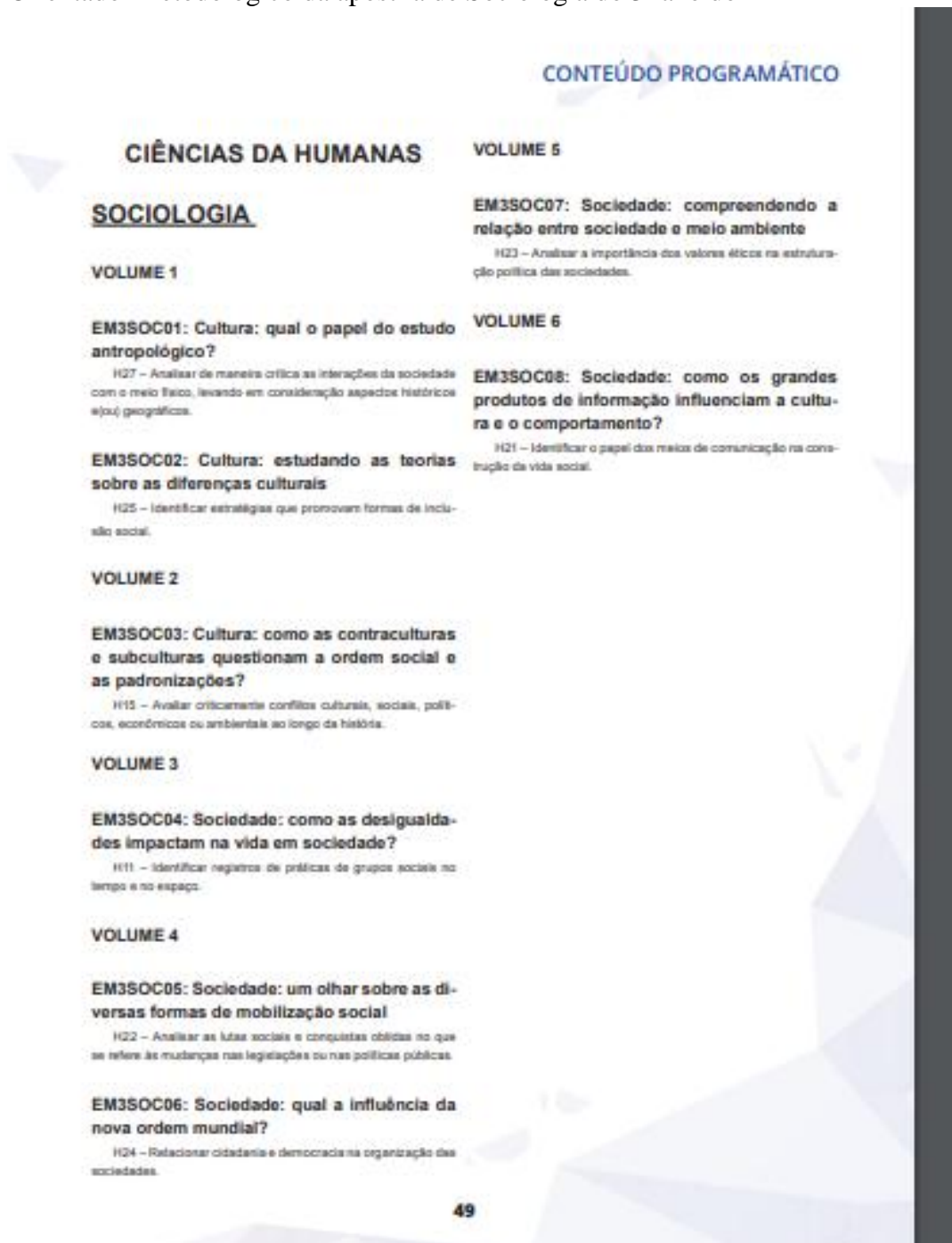
- FANON, Frantz. *Pele negra e máscaras brancas*, EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Ditos e escritos: Ética, sexualidade, política*, v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz. Corpo e cabelo como símbolos de identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (tese de doutorado). São Paulo: USP, 2002.

ANEXO III

Fotos do material didático - Apostila Editora Irium – 3º ano EM

A apostila do 3º ano é dividida em módulos: 8 módulos

Orientador metodológico da apostila de Sociologia do 3º ano do EM



Fragmentos da Apostila

Fragmento I



Apostila 3º Fragmento

carga de preconceito, desigualdade exploração e dominação.

As etnias pressupõem diversidade, respeito às diferenças, particularidades, ausência de escalas de hierarquização e comparação superficial (no campo fenotípico, por exemplo: na cor da pele, na estatura, na textura das cabelos, no formato do rosto, dos olhos etc.).

Um grupo possuidor de algum grau de coesão e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximalmente relacionadas por experiências compartilhadas.

(CASHMORE, E. Ilu. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000 pág. 196).

PRATICANDO

- 1) Relacione o conceito de raça ao darwinismo social.
- 2) Quais as implicações negativas do termo "raça"?
- 3) O conceito etnia abrange outros aspectos de formação de um povo. Quais são eles?

5) A questão racial brasileira, o movimento negro e a retomada do conceito raça

A questão racial brasileira, a análise da identidade nacional foi vista por muitos estudiosos durante muito tempo, como um grande exemplo de democracia racial.

Gilberto Freyre, em "Casa Grande Senzala", colaborou muito com a construção desse pensamento no momento em que particularmente expõe a ideia de que a mistura de raças produziu um Brasil mestiço, ignorando que essa mestiçagem foi fruto das relações promovidas pela ações violentas dos senhores em relação a escravizadas, negligenciando o que

estava por trás dessas relações: os conflitos de poder, consequentes relações de iguais cruéis que não produziram ao longo do tempo nem justiça e nem ao menos igualdades de direitos entre brancos e negros no Brasil.

O movimento negro, e toda a militância da causa negra surgem historicamente numa luta para tornar o negro um protagonista da história do povo brasileiro, a partir de uma preocupação com o autoconhecimento, nossa história e cultura, nossa ancestralidade, e através do ativismo político buscando mudanças no campo da educação, das leis, e do processo de construção da autoestima do negro, e também, do próprio povo brasileiro.

Intelectuais e militantes, nesse contexto assumem na atualidade uma postura de resgate do termo raça, mas agora com um significado e sentido político: o de reconhecimento de que o termo é construído historicamente e socialmente e promoveu ao longo do tempo e em nossa sociedade, uma série de impressões de classe, de preconceito e de diferenciação reafirmadas ainda por certos grupos da sociedade, numa tentativa de apagar os efeitos negativos do que ele (conceito) promoveu.

O uso do termos raça na atualidade por essas pessoas têm o sentido de politizar o racismo, inseri-lo num discussão política, ou seja, assim, colocar em pauta o racismo como um elemento problema, presente em nossa sociedade, reafirmado e perceptível em nossas relações cotidianas, institucionalizado por diversas esferas do poder e visível nos dados estatísticos do IPEA e IBGE que nos indicam as grandes disparidades socioeconômicas no que as discriminações e o preconceitos puderam gerar em nossa realidade.

"Raça" é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endo-determinado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de



(Disponível em: http://mauramarcel.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html. Acesso em: 06/06/2016)

A identidade, portanto como podemos perceber, têm a ver com referências que as pessoas tem com os grupos, com os outros indivíduos que têm em comum uma certa realidade ou condição, seus vínculos, suas trajetórias, e também com as diferenças que se estabelece frente àqueles que não partilham desses signos.

3) A identidade brasileira nas bases do eurocentrismo

Podemos compreender que o processo de formação da identidade brasileira foi forjada por uma perspectiva eurocêntrica. O que isso quer dizer?

Significa dizer que as perspectivas de civilização apresentadas pelas teorias europeias de superioridade racial e evolucionismo basearam boa parte do nosso entendimento sobre nós mesmos (sociedade brasileira) em muitos momentos, e sobre nós, em relação a outros povos. Especialmente, como nós nos entendemos durante anos perante o colonizador, o europeu que aqui chega no século XVI, nos fazendo assumir explicações deturpadas de quem somos enquanto povo, e de nossas particularidades.

O eurocentrismo pode ser identificado nessas teorias, pois entendia que a racionalidade partia da Europa, tinha como missão alcançar outros espaços (ainda que esses espaços não conseguissem alcançar tantos estágios de evolução), e de novo, retornar ao ponto de auge da razão: a própria Europa.

O conceito de raça como já vimos nesse momento da História – no final século XIX – é entendido como uma categoria que classifica os povos por critérios naturais. Ou seja, as diferenças entre as pessoas, os povos, as raças são de ordem biológica, e os comportamentos, qualificações morais também, por consequência, são vistas nesse momento como de ordem natural e biologizante, determinadas geneticamente, está dado o problema.

O evolucionismo e o próprio darwinismo social foram utilizados como justificativa de muitas dominações ao longo da história. Como exemplo clássico desse processo, temos o imperialismo no século XIX, no qual países como Inglaterra, França e Portugal, em nome da conquista de novos mercados, deslocamento de capital excessivo e procura por mão de obra barata, entre outros motivos, buscaram áreas consideradas por eles menos evoluídas e carentes de civilização e cultura, dominando-as e influenciando-as de forma arbitrária e muitas vezes unilateral. Esse processo acabou por hierarquizar as culturas e favorecer aqueles que tinham poder bélico, econômico e, por esse motivo, acabaram por destruir todas as organizações culturais existentes em países da África e em outros países da Ásia, por exemplo.

4) A Antropologia e o conceito de etnia

Durante muito tempo, com o objetivo de limitar as classificações e diferenciações no campo biológico, o conceito raça foi utilizado, porém a Antropologia Cultural resolve lançar mão de uma outra categoria que pretendia explicar e organizar essas diferenças, não mais no campo biológico, mas sim, no cultural: daí o uso do termo etnia.

Por etnia, os antropólogos passam a diferenciar os povos em seus aspectos de costumes, tradições e até características linguísticas, cujas identidades são construídas no tempo e agrupam pessoas que partilham desses símbolos.

Esse instrumento (etnia) foi utilizado pela antropologia numa tentativa de desconstruir aquilo que o conceito raça do século XIX de classificação biológica havia promovido, em toda a sua

Texto complementar sobre racismo e estética

Apostila 3º ano

SOCIOLOGIA

Texto II

Além do fio – a estética negra e o racismo

"Para além dos fios", artigo da Marcelle Felix, do Observatório de Favelas, discute o uso do cabelo crespo e black power e o combate ao racismo, além de compartilhar experiências de coletivos e pesquisas que usam as representações do cabelo nas suas atuações e discussões. Artigo publicado por Marcelle Felix, da comunicação do Observatório de Favelas, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) localizada no conjunto de favelas da Maré, discute a estética negra por meio da representação do cabelo black power. Além de discutir as relações sociais, o racismo e o desafio daquele que decide reafirmar a sua essência usando o cabelo afro de forma natural, Marcelle compartilha a experiência e discussões de coletivos e pesquisas na área. Um desses coletivos é o "Meninas Black Power", do Rio de Janeiro, que busca a valorização dos cabelos crespos naturais, apresentando diversos penteados e formas de usá-lo, além de promoverem debates e campanhas de reconhecimento e uso do cabelo afro em visitas a escolas de todo o país, priorizando os territórios periféricos. Na área acadêmica, a pesquisa desenvolvida por Nilma Gomes e publicada no livro Corpo e Cabelo: Como Símbolos da Identidade Negra (2006, editora Autêntica) é citada por Marcelle, afirmando que o cabelo afro e a cor da pele negra ganharam um significado supra indivíduo, atingindo o grupo étnico que pertence, em especial para as mulheres negras. O artigo segue discutindo e apresentando visões sobre a significação do cabelo afro e o desdobramento de grupos, coletivos, individuais e discussões que buscam ampliar o seu reconhecimento e combater o racismo. No Brasil, onde é possível perceber uma grande variedade de fenótipos, o conjunto cor da pele e cabelo se torna um dos principais divisores de água no que diz respeito à classificação do que antes chamávamos de raça. De acordo com a pesquisa de Nilma Gomes no livro Corpo e Cabelo: Como Símbolos da Identidade Negra, o fenótipo de uma pessoa não pode ser considerado como um simples conjunto de

elementas biológicas, porque são eles que expressam racismo e desigualdade racial. Apesar de os brasileiros serem em sua maioria pretos e pardos, o padrão de beleza corporal é branco. Portanto, no Brasil – para além da origem – a cor da pele, a textura do cabelo e as traços físicos são características fundamentais para determinar se um indivíduo pode sofrer mais ou menos racismo. Nesse contexto, segundo as estudos de Nilma Gomes, a cor da pele e o cabelo afro ganham um significado que ultrapassa o indivíduo para atingir o grupo étnico ao qual pertence, tomando ainda maior importância para mulheres negras. Apesar do preconceito, há um grupo de mulheres que segue na valorização da estética negra e na reafirmação do cabelo afro. A blogueira Yasmin Thayná, de 21 anos, que passava química nos cabelos desde os cinco anos de idade, explica de forma poética no seu conto Mc K-bela a sucessão de ofensas direcionadas aos seus cabelos desde a infância e sua trajetória para abandonar a química e deixar seus fios naturais. A blogueira afirma que não gostava de passar produtos químicos no cabelo, "Nunca me senti bonita usando aquilo porque era uma sessão de horror mesmo, é muito ruim não deixar alguém escolher ser quem gostaria de ser", disse. Para ela, o processo de alisamento dos fios se apresenta como uma imposição para as mulheres negras, enquanto deveria ser uma questão de escolha. Hoje em dia, Yasmin usa o seu conto, sites da internet, além de fazer um filme sobre essa temática da estética negra para ressignificar e revalorizar o cabelo crespo, que costuma ser visto de forma estigmatizada. "Para mim, o cabelo afro é símbolo da minha resistência como mulher negra. Mc K-bela é um personagem que inventei e que conta a história de todas as meninas negras de periferia (várias me escreveram dizendo que passaram pelo mesmo do que eu)", contou. Também usando a internet como espaço para valorizar a estética negra, surgem coletivos, como as Meninas Black Power, que estimulam mulheres a valorizarem os fios crespos naturais, mostrando diferentes formas de usar o cabelo e como cuidar dele. O coletivo ainda visita escolas, principalmente em