



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIST  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**ANDREIA COSTA SOUZA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E MULHER NEGRA: UM OLHAR INTERSECCIONAL  
SOBRE AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES EM CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA**

ARAGUAÍNA – TO

2020

ANDREIA COSTA SOUZA

**ENSINO DE HISTÓRIA E MULHER NEGRA: UM OLHAR INTERSECCIONAL  
SOBRE AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES EM CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA – da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior

ARAGUAÍNA – TO

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S729e Souza , Andreia Costa .

Ensino de História e mulher negra: um olhar interseccional sobre as percepções de estudantes em Conceição do Araguaia - PA. / Andreia Costa Souza . – Araguaína, TO, 2020.

140 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2020.

Orientador: Dernival Venâncio Ramos Júnior

1. Ensino de História . 2. Relações étnico-raciais. 3. Interseccionalidade. 4. Descolonização. I. Título

**CDD 980**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ANDREIA COSTA SOUZA

**ENSINO DE HISTÓRIA E MULHER NEGRA: UM OLHAR INTERSECCIONAL  
SOBRE AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES EM CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA – da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 29 / 04 / 2020

Banca Examinadora:



---

Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior, UFT



---

Prof.ª. Dra. Vera Lúcia Caixeta, UFT



---

Prof.ª. Dra. Máira Cavalcanti Vale, IMUÊ

## *Agradecimentos*

Acredito que o caminho é mais importante que a chegada. É nele que nos transformamos e sabemos quem realmente sempre esteve ao nosso lado. Além de pessoas que temos a sorte e a alegria de encontrar na jornada. Conheci pessoas que nunca esquecerei e que já torço para que estejam comigo em outras aventuras.

Agradeço ao meu pai e a minha mãe, que me deram mais que o necessário sempre. Por entenderem que estou sempre em busca de um novo sonho e me apoiarem em tudo que escolhi. Amo muito vocês!

Às minhas irmãs maravilhosas, Aline e Adriana, que me incentivam e me acompanham perto ou longe. À Marcelinha, que só por ter nascido renovou minhas forças e alegrias.

Ao meu primo Luiz Paulo, primeiro mestre da família, pelas trocas de ideias e sugestões generosas. À minha tia Elza e prima postiça Nany, pelos momentos de distração mais que necessários.

À minha querida amiga Shymênia, pelo apoio técnico e emocional que me ofereceu neste percurso. À minha “outra best” Tyda, por me fazer rir e ser leve em qualquer que seja a circunstância. À querida Eliane, pela torcida e apoio. Vocês são alegrias constantes na minha vida!

Às amigas que mesmo longe, são tão presentes e carinhosas: Morgana, Vanilda, Elaine, Sandra e Lurdinha. Vocês são maravilhosas! À Suety, amiga também maravilhosa que me lembrou da minha capacidade em um momento que eu duvidava de mim mesma. Obrigada por se tornar parceira neste trabalho.

Às/aos amigas/os que fiz na turma de 2018 do PROFHISTÓRIA, parceiras/os e confidentes nesta luta de dois anos. À Priscila, que tem um espírito tão alegre e doce que me diverte e conforta até nos dias cinzentos; à Edna, um espírito livre e inteligente que só me fez crescer com sua generosidade; à Laila, minha inspiração de perseverança e disciplina sempre disponível para tirar dúvidas e angústias. À companheiríssima Martha, parceira de tantas viagens, uma inspiração de intensidade e força; à Mayara, tão descomplicada e divertida, me inspirando leveza; ao João, sensível e companheiro em todos os momentos, inspirando

entrega e cuidado; à Eliete, um espírito filosófico e inquieto como eu, obrigada pelas conversas maravilhosas sobre feminismo e outros infinitos assuntos. Vocês são inesquecíveis e já sinto saudades de cada um/a!

Aos/as professores/as generosos/as e atenciosos/as do PROFHISTORIA que participaram da minha formação, representados/as pela Prof<sup>a</sup> Vera Lúcia Caixeta, que desde o projeto, me ofereceu contribuições e apoio.

Ao meu orientador, Prof Dernival Venâncio Ramos Junior, por compreender meus momentos e acreditar neste trabalho do início ao fim.

À Prof<sup>a</sup> Maíra Cavalcanti Vale, pela extrema generosidade e pelo incentivo de uma escrita mais coerente com tudo o que a pesquisa significa.

Aos/às queridos/as estudantes da Escola Aparecida Rosa que participaram da pesquisa, pelas contribuições maravilhosas. Às minhas queridas meninas, pela colaboração entusiasmada e confiança.

À gestão da Escola Maria Aparecida Rosa, representada pelo Prof. Elias Barbosa. Às/aos colegas que colaboraram com sugestões e concedendo aulas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa, um apoio necessário para o prosseguimento dessa pesquisa.

À Secretaria de Educação e Cultura de Conceição do Araguaia (SEMEC) e à subsede do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), pela colaboração conjunta na licença para estudos que me permitiu dedicar exclusivamente à pesquisa.

*Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está  
além das fronteiras do aceitável,  
para pensar e repensar, para criar novas visões,  
celebro um ensino que permita as transgressões –  
um movimento contra as fronteiras e para além delas.  
É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.*

bell hooks

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados e as reflexões em torno de uma formação para o Ensino de História das relações étnico-raciais e de gênero, que propôs investigar as percepções e experiências de estudantes de uma turma de oitavo ano sobre os sistemas de discriminação e opressão que estruturam a condição histórica da mulher negra. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Conceição do Araguaia, município situado na região Sul do Estado do Pará. O estudo foi embasado na perspectiva analítica da interseccionalidade, um parâmetro teórico-metodológico próprio do pensamento feminista negro, e também nas contribuições do pensamento decolonial. Um dos principais focos do estudo se encontra na participação de cinco estudantes negras que faziam parte da turma selecionada para a referida formação. O objetivo geral foi analisar as potencialidades e os saberes resultantes de um processo formativo em relações étnico-raciais e de gênero, conduzido sob a perspectiva interseccional e tendo as vozes das estudantes negras como orientação. A metodologia da pesquisa-ação foi escolhida como uma proposta de participação coletiva realizada com o grupo de estudantes, na busca de uma melhor compreensão dos temas discutidos nas oficinas da formação e dos problemas práticos que identifiquei nas aulas de História. Formei e fui formada no decorrer da pesquisa e no momento de narrar a trajetória da formação. E, conseqüentemente, isso significou narrar um processo de ensino-aprendizagem, apontando o que por ventura ensinei, mas também, o muito que aprendi. Descolonizar saberes já estabelecidos e/ou promover conscientização; explicitar a complexidade dos mecanismos de subordinação, respeitando os saberes das/os educandas/os; todo este processo foi compensador. O desafio de descolonizar e enegrecer o Ensino de História é um caminho tortuoso, mas possível. Como parte dos resultados da pesquisa, foi produzida uma cartilha com a sequência das técnicas e instrumentos utilizados para a construção da metodologia utilizada.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Relações étnico-raciais. Gênero. Interseccionalidade. Descolonização. Racismo estrutural.



## ABSTRACT

This work presents the results and reflections around a training teaching History of ethnic-racial and gender relations. The purpose is researching the perceptions and experiences of students of an eighth grade class about the discrimination and oppression systems that structure the historical condition of black women. The research carried out in a municipal public school from Conceição do Araguaia, which is a municipality located in the South region of Para State. This study was founded in the analytical perspective of intersectionality, a theoretical-methodological parameter that belongs to the black feminist framework and the contributions of decolonial thought. One of the focus of this study is the participation of five black students that took part of the selected class to the referred training. The general objective was to analyze the potentialities and the knowledge resulted from the formative process in ethnic-racial and gender relations that was conducted by the intersectional perspective and having as orientation the voices of the black students. The chosen action research is a purpose of collective participation made by a group of students looking for a better comprehension of themes discussed in formation workshops and the practical problems that I identified in History classes. I learned during the research and, at the moment of narrating the formation trajectory. Consequently, it meant narrating a teaching-learning process, pointing out what I maybe taught, but also, how much I learned. To decolonize knowings already established and/or promote awareness, to explicit the complexity of subordination mechanisms respecting the knowings of the students is a worthwhile process. The challenge of decolonize and make black the History teaching is a torturous but possible path. As part of the results of this research, it was produced a spelling book with the sequence of techniques and instruments used to construct the methodology employed.

**Keywords:** History teaching. Ethnic-racial relations. Gender. Intersectionality. Decolonization. Structural racism.

## SUMÁRIO

TECENDO HISTÓRIAS: BREVE TRAJETÓRIA DA AUTORA.....	11
INTRODUÇÃO.....	15
1. Trajetória da pesquisa: ensino de história e sujeitos sob um olhar interseccional .....	26
1.1 De estudantes a intelectuais negras: primeiras lições sobre interseccionalidade.....	26
1.2 O que ensino e para quem ensino: pedagogias insurgentes e descolonização.....	36
1.3 Os sujeitos dessa história .....	44
1.3.1 Angela: “Dizendo que eu não prestava por eu ser desse jeito” .....	46
1.3.2 Sueli: “nós não somos bom de condição” .....	48
1.3.3 Lélia Rosa: “a minha cor já dizia tudo, né?!” .....	51
1.3.4 Carolina: “isso dói muito pra mim” .....	53
1.3.5 Beatriz: “Eu sou da igreja, ele não gosta assim que eu visto short” .....	54
2. A mulher negra e o desafio de repensar narrativas: descolonizando saberes e práticas.....	59
2.1 “Se soubermos sempre os dois lados de uma história...”: confrontando narrativas colonizadoras .....	59
2.2 “Eu acho que os livros é contado por pessoas brancas”: quem conta e como conta .....	65
2.3 Entre “sofrida” e “guerreira”: reconstruindo noções sobre a mulher negra.....	71
2.4 “Pessoas brancas não gostam de pessoas com a pele escura”: reflexões sobre racismo estrutural .....	81
3. “A pior coisa do mundo é se calar”: falar, compartilhar e resistir.....	91
3.1 Emoção, razão e resistência .....	91
3.2 Cabelo, controle e descolonização .....	96
3.3 “Eu me senti bem porque eu pude compartilhar” .....	100
3.4 Saberes, formação e aprendizados .....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
REFERÊNCIAS .....	113
APÊNDICES .....	117
ANEXOS .....	136

## **TECENDO HISTÓRIAS: BREVE TRAJETÓRIA DA AUTORA**

Este trabalho reflete muito da minha trajetória como pessoa, estudante e professora. Aliás, quando pensava em fazer um mestrado, a certeza que eu tinha é que iria pesquisar algo na área de estudos de gênero e raça. Foram muitas as experiências que me levaram a essa paixão por esses temas. Com certeza elas começam desde a infância, quando era chamada de “morena tropicana” pelo meu avô.

Sou paraense, filha de um maranhense e de uma goiana, filhos de piauienses. Meus pais se conheceram nos primórdios da cidade em Redenção, localizada no Sul do Pará. Logo após o casório vieram Aline, Adriana e Andreia, nesta ordem. Minha mãe, que muitas vezes me chama de “neguinha”, disse que comprou o enxoval todo azul quando chegou minha vez, tamanho o desejo de que eu fosse um menino.

Meu paizinho teve uma infância muito pobre e penosa, acredito que por isso estudou pouco, se não me engano fez até a quarta série. Minha mãe estudou até a antiga oitava série e ainda chegou a ser professora por conta disso. Os dois sempre fizeram questão de lembrar que a educação era algo muito importante em nossas vidas. Não faltavam estímulos por parte da minha mãe para que a gente se destacasse nos estudos, ela tinha uma “fita” que sempre rebobinava. Era assim: “mulher tem que estudar pra não depender de homem”, “eu e seu pai ficamos o dia todo em pé naquela loja pra dar estudo pra vocês, só vai ter futuro se estudar”, e etc. etc..

Em casa eu era a típica caçulinha birrenta e serelepe, mas na escola era tímida e desconfiada. Sabe aquela sensação de se ver o cordeirinho no meio da selva? Penso que este sempre foi meu sentimento no ambiente escolar. Detestava os meninos brincando de puxar cabelo, colocando o pé para a gente cair, aquela correria louca no pátio, como se o sinal para o recreio fosse o momento que a porteira se abre para o rebanho finalmente se ver livre. Não que eu odiasse ir à escola, minha mãe nem admitiria essa possibilidade.

Eu gostava do cheirinho dos materiais novos, de levar os papeis de carta para mostrar para as coleguinhas, gostava de brincar de queimada e jogar vôlei. E mesmo sendo uma criança tímida, eu amava dançar quadrilha na escola. No dia da festa, a gente podia usar batom vermelho, aqueles vestidos megaflores e o tradicional penteado da Chiquinha. Na infância, meus cabelos eram totalmente lisos, parecia uma indiazinha. Tanto que lembro ter participado de uma apresentação do Dia do Índio que me fez passar muita vergonha.

No antigo Educandário Recanto Infantil, no final de cada bimestre, sempre tinha um mural com flores de papel e as estrelinhas com o nome dos cinco ou três “melhores”

alunos. Meu nome sempre estava lá, mas eu não me sentia bem com a reação dos coleguinhas, e até com a paparicação das professoras, assim como com a eterna expectativa que não poderia mais frustrar de ter o nome na estrelinha no final de cada bimestre. Claro que eu não sabia articular esses sentimentos na época, mas hoje percebo o quanto isso era injusto, comigo e com os que não tinham estrelinha.

Lembro que gostava muito do jeito elegante e da forma de ensinar de duas professoras de história que tive no Colégio Cristo Rei. Já do professor de Matemática, Getulino, quem me deu aula durante muitos anos, eu tinha certo medinho porque o bigode e o ar sério dele já passavam uma imagem de homem bravo. Mas ele era excelente professor.

Meus pais fizeram um plano de investimento no nosso futuro. A intenção era que todas saíssem de Redenção para fazer o Ensino Médio em Goiânia, e lá mesmo ficar para cursar a graduação. Eles começaram a pagar um apartamento em um prédio novo em frente ao prédio onde meu tio morava. Aline se mudou quando ia fazer o primeiro ano. Mas poucos anos depois nossa condição financeira mudou. Foram tempos difíceis e tumultuados. Meus pais acabaram com a loja, tentaram outro negócio, mas acabaram ficando em Redenção mesmo. Eu e Adriana nos mudamos para Goiânia para morar com tia Cristina e Aline. Eu tinha 15 anos.

O Lyceu de Goiânia, escola estadual, era para mim uma “selva gigante” perto das escolinhas de Redenção. Contudo, lá eu me adaptei bem. Comecei a desenvolver o gosto pela multidão, por um ambiente onde me sentia livre e com mais autonomia. Fiz todo o Ensino Médio no Lyceu. Certa vez, lembro-me de ter discutido com uma professora de história e sai da sala. Estava começando ensaiar para ser um pouquinho rebelde.

Eu só conseguia definir que queria um curso na área de humanas. Como minha mãe se orgulhava muito da minha irmã mais velha que fazia Direito na Universidade Federal de Goiás (UFG), eu achava que isso também era para mim. Tentei o vestibular e fiquei por causa da bendita matemática. Aí fui fazer um cursinho pré-vestibular que eu mesma pagava com o salário do meu primeiro emprego que arranjei em um cinema. Lá fiz uma amiga que um dia me disse: “porque não faz história? Esse curso é a sua cara!”. A ideia me agradou muito, mas fiquei um tanto apreensiva imaginando como iria explicar em casa que faria um curso para ser professora. Só me imaginava estudante da UFG no curso de História, agora ser professora foi um longo processo para cair a ficha. Aliás, só caiu depois que já estava formada. Sim! Eu era muito iludida!

Durante a faculdade me envolvi em uma pesquisa sobre arte contemporânea, idealizada por um professor da Faculdade de Artes da UFG. Fui voluntária e depois bolsista.

Meu relatório chegou a ser premiado, mas francamente não me empolguei com aquele tema. A verdade é que desde o primeiro ano de faculdade, não lembro bem se pelas aulas de Sociologia do Professor Luiz Mello, eu me encantei com os estudos de gênero.

Estava no segundo ano, em 2005, quando soube de um “curso de formação feminista para universitárias”, oferecido por uma ONG chamada Transas do Corpo. Praticamente não tinha conhecimento sobre o tema, mas achei que seria uma boa oportunidade para aprender. Tenho a impressão que, muito além de aprender, sai de lá com “outra lente” para ver o mundo. Foi uma experiência formadora e marcante. Ou talvez apenas “a cereja do bolo” que me faltava. Neste curso, conheci melhor Elaine, grande amiga até hoje. Fiz minha monografia sobre os cursos de formação do Grupo Transas do Corpo. Sem dúvida foi uma etapa muito importante na minha formação. As leituras sobre gênero me empolgavam muito. Quanto às questões raciais, não lia ou me interessava tanto assim.

Pensava muito em fazer um mestrado, mas não tinha estudado língua estrangeira e nem havia professor ou professora no departamento de história que iria me orientar naquela área. E em 2007, feminismo era um papo estranho que interessava a pouquíssimas pessoas. Bem mais que em 2019... Já formada, não tinha oportunidade para atuar como professora de História. A necessidade e a cobrança de ganhar dinheiro depois da formatura bateram à minha porta. Mas aí veio uma oportunidade dos sonhos. E eu continuei sonhando.

Particpei de uma seleção para atuar como educadora, em um curso de extensão da UFG, voltado para professores/as de escolas do ensino básico. O curso tinha o objetivo de orientar sobre questões de gênero e diversidade na escola. Foi um trabalho maravilhoso! Conheci outras mulheres maravilhosas que são amigas até hoje: Morgana e Suety. Eu até me iludi pensando que poderia me sustentar como educadora feminista para sempre. Mas claro que não foi bem assim...

Em 2009, eu estava desempregada, sem experiência como professora de História e sem dinheiro para nada. Foi quando voltei para Redenção depois de quase 12 anos em Goiânia. Fiquei uns meses com meus pais e fiz a prova do concurso de Conceição do Araguaia. Fui convocada em 2010. Logo nos primeiros meses de atuação, questionava o que mesmo do que aprendi na UFG estava me ajudando naquele momento de encarar salas de aula com quase quarenta anjinhos reunidos.

Resolvi que não poderia parar de estudar. Optei por uma especialização em História e Cultura Afro-brasileira. Fiz um trabalho sobre a representação do negro no livro didático. Contudo, a questão racial nunca foi tão simples para mim mesma. Ao fazer as leituras para a dissertação, aprendi com Lélia Gonzalez o quanto o racismo no Brasil é

neurótico. E como é difícil entender que quem lhe afaga, também lhe agredi. A “morenice”, sem dúvida, é um lugar onde se experimenta dessa neurose. Na letra de uma música de Caetano Veloso, “Eu sou neguinha?”, cantada por Vanessa da Mata, um trecho diz “eu era o enigma, uma interrogação”. Assim eu me senti por tantos anos.

Ouvir os relatos das minhas ex-alunas que participaram da pesquisa foi outra experiência que me formou. Especialmente quando ouvi a história da Angela, nome que atribui a uma delas. Eu chorava e pensava que nada do que já passei na vida se compara. Não consigo mais esquecer algumas situações que elas contaram, como são corajosas e lidam com a dor de maneira tão digna. Fiquei pensando quanta força está ali. E o quanto elas me inspiraram. E que ser e me afirmar neguinha, pretinha, negra, não é mais um dilema.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propus investigar, por meio de uma formação para o Ensino de História das Relações Étnico-raciais e de Gênero, as percepções e experiências de estudantes de uma turma de oitavo ano sobre os sistemas de discriminação e opressão que estruturam a condição histórica da mulher negra. Para isso, a pesquisa foi embasada na perspectiva analítica da interseccionalidade, um parâmetro teórico-metodológico próprio do pensamento feminista negro, e também nas contribuições do pensamento decolonial. De tal forma, um dos principais focos do estudo se encontra na participação de cinco estudantes negras que faziam parte da turma selecionada para a referida formação.

O objetivo geral deste estudo, portanto, foi analisar as potencialidades e os saberes resultantes de um processo formativo em relações étnico-raciais e de gênero, inserido na temática da mulher negra e sob a perspectiva da interseccionalidade. Por meio das intervenções que elaborei, o intuito foi desenvolver o entendimento de que o racismo e o sexismo foram construídos historicamente e mantidos com as narrativas excludentes e eurocêntricas replicadas por meio do Ensino de História.

As/os estudantes envolvidas/os nesta pesquisa são da Escola Municipal Maria Aparecida Rosa, localizada em Conceição do Araguaia, município situado na região Sul do Estado do Pará e faz divisa com o Estado do Tocantins, região conhecida como Bico do Papagaio (Figura 1) – área de fronteira entre os Estados do Pará, Maranhão e Tocantins, cenário de conflitos agrários intensos entre as décadas de 60 e 80 (CLEMENTE, 2017).

Figura 1 – Mapa da região do Bico do Papagaio.



Fonte: Nascimento, Mundoco e Santos (2017, p. 4)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/132311.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2019.

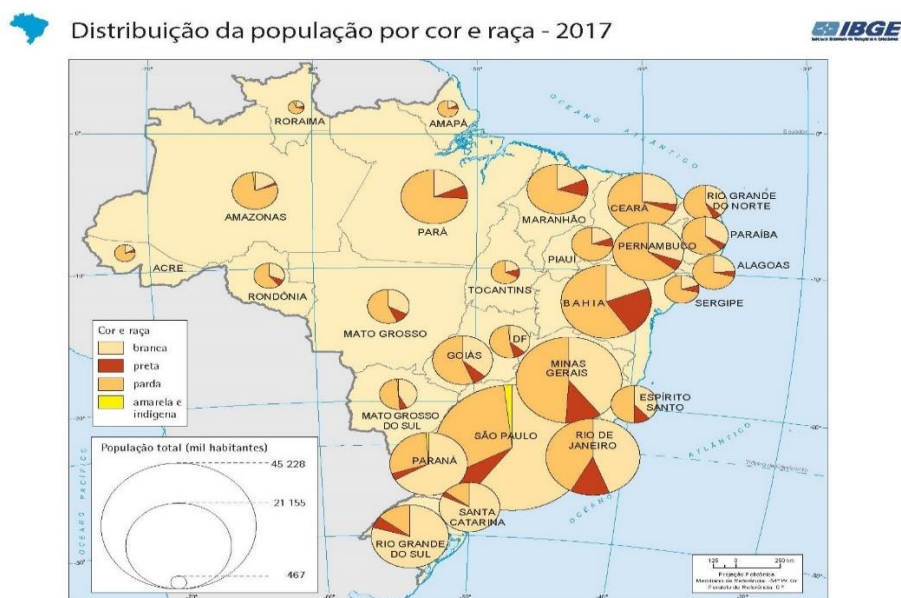
Conceição do Araguaia possui uma área territorial de 5.829,482 km<sup>2</sup>, em cálculo feito no ano de 2018; uma população estimada de 47.864 pessoas no ano de 2019 e tinha, no último Censo Demográfico (2010), 95,7 % da população de 6 a 14 anos matriculada no ensino regular<sup>2</sup>.

Às margens do Rio Araguaia, a cidade vive da produção agropecuária e do turismo. Por estar em uma região de fronteira entre diversos Estados, Conceição é marcada pela imigração de goianos e tocantinenses. Um breve histórico da cidade remonta sua vinculação com a Igreja Católica:

O município data dos tempos coloniais, originário do extenso território de Baião. Em 1897, Frei Gil de Vila Nova fundou no território de Baião, um arraial com o nome de Conceição do Araguaia, que passou à freguesia em 14 de abril de 1900. O nome Conceição é uma homenagem à padroeira da localidade original, Nossa Senhora da Conceição. Araguaia é expressão tupi que significa rio do vale dos papagaios (IBGE, 2019)<sup>3</sup>.

O Estado do Pará apresenta um dos maiores contingentes da população negra brasileira, visto que boa parte deste contingente é formado por pessoas pardas, que são incluídas neste grupo racial juntamente com pretos/as.

Figura 2 – Mapa da distribuição por cor e raça no Brasil.



<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/conceicao-do-araguaia.html>>. Acesso em: 16 out. 2019.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/conceicao-do-araguaia/historico>>. Acesso em: 20 jan. 2019.



Na Escola Maria Aparecida Rosa – normalmente chamada apenas como Aparecida Rosa e como aqui também será referenciada – atuo como professora de História desde 2013. Esta é a maior escola da região urbana do município. Localizada no Bairro Emerêncio, um dos mais antigos do município, vizinho aos setores Central, Capelinha e Vila dos Pescadores. Foi fundada em 27 de outubro de 1977. De acordo com documento da secretaria, seu nome é uma homenagem à professora Maria Aparecida Rosa, “uma educadora que veio de São Paulo e prestou relevante serviço na área da educação à comunidade concepcionense” (PPP, 2018).

A escola conta com 12 salas de aula e uma sala anexa onde funciona a Educação Infantil, na Creche Vila dos Pescadores. No ano de 2018, teve um total de 802 alunos/as matriculados/as. No período matutino, a escola também recebe estudantes que residem na região rural do município e são transportados em ônibus da Prefeitura. Neste mesmo ano, 217 estudantes utilizaram o transporte escolar (INEP, 2018).

Nesta minha trajetória profissional, sempre me inquietaram as limitações para trabalhar as questões raciais e de gênero, na escola, por mais que eu buscasse sempre abordar de alguma forma. A coleção de livro didático adotada pelos/as professores/as e gestão escolar, aborda a temática racial com maior ênfase apenas no volume do oitavo ano do Ensino Fundamental, por meio de um capítulo intitulado *Africanos no Brasil: dominação e resistência*, o primeiro capítulo do livro. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, não há qualquer citação sobre questões étnico-raciais e de gênero, especificamente. Percebi que as discussões se mostravam insuficientes diante da complexidade das manifestações do racismo que estruturam as relações cotidianas, em especial, as que envolvem as meninas negras.

Evidentemente, além do Aparecida Rosa, no próprio contexto escolar brasileiro, observa-se um tratamento superficial dado às temáticas raciais, ao próprio debate sobre o racismo ou sobre a condição da mulher negra. Contudo, a efetivação das demandas raciais na realidade cotidiana da escola, como preconizada pelas legislações e movimentos sociais, tem colocado educadores/as, ativistas e acadêmicos/as diante de um debate mais profundo, que envolve a possibilidade de construção de novos caminhos epistemológicos, a validação e o reconhecimento de saberes não-sacralizados (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Os recursos didáticos disponíveis para o ensino de História ainda apresentam os/as personagens negros/as e femininos de modo pontual e figurativo, além de as formações destinadas aos/às docentes não abordarem tais temáticas. Por onde (re)começar o Ensino da História das mulheres negras, refletindo sobre as implicações do racismo e do sexismo na

própria realidade das meninas negras? Penso que por meio da perspectiva interseccional algumas possibilidades podem surgir.

A jurista afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw propôs o conceito de interseccionalidade em fins da década de 80, mas a partir da produção de um documento que integra o Dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo (Durban, 2001), o termo se popularizou no meio acadêmico. Pelo seu próprio histórico que conduz às discussões do feminismo negro sob outras formas, muito antes da conceituação de Crenshaw, cabe enfatizar que as análises pensadas sob a ótica da interseccionalidade<sup>4</sup> devem comprometer-se com o desvendamento das relações de poder e desigualdades que atingem as mulheres negras e também demais sujeitos em condições de múltipla subordinação ou discriminação (AKOTIRENE, 2018).

Ao perceber que entre as mulheres negras e brancas existia uma forma diversa de experiências do sexismo, e que entre homens e mulheres negras o racismo também produzia experiências diversas, Kimberlé Crenshaw (2002, 2012) buscou soluções para questões práticas vivenciadas por mulheres negras em diferentes contextos sociais. Suas reflexões levaram à proposição da interseccionalidade como uma perspectiva analítica que, por meio da integração dos diversos eixos ou marcadores da diferença – sexo/gênero, raça, etnicidade, classe, orientação sexual, território etc. –, seria uma ferramenta eficiente não apenas para identificar os sistemas de opressão, mas também para compreender como estes se articulam e se reproduzem nas interações sociais.

Neste sentido, a filósofa argentina María Lugones (2008; 2014) enfatiza a atuação dos feminismos negros ou de “mulheres de cor”, como responsável por realizar uma crítica à razão ocidental universalista que excluiu e desumanizou os/as colonizados/as e, de modo mais contundente, as mulheres negras e/ou mestiças. Esta crítica evidencia que as categorias fundadas a partir da modernidade não contemplam as vivências de sujeitos que se situam à margem do pensamento hegemônico e no encontro entre duas ou mais estruturas de opressão.

É inquestionável que o campo do Ensino de História encontra-se diretamente afetado por demandas de representação e valorização de “novos” saberes, novos/as sujeitos da história nas últimas décadas, de identidades historicamente apagadas pelo conhecimento e ensino tradicional universalizante, tanto na sua dimensão pedagógica como historiográfica. Dessa forma, é necessário construir parâmetros para um enfoque interseccional e decolonial,

---

<sup>4</sup> Ao longo das décadas de 70 e 80, teóricas e ativistas feministas brasileiras e estadunidenses já incorporavam em suas análises a perspectiva de dupla ou “tripla discriminação” sobre as mulheres negras, que acumulavam na formação de suas experiências e identidades as desigualdades de raça, gênero e classe social (CARNEIRO, 2003, 2018); (GONZALEZ, 2018); (DAVIS, 2016, 2017); (hooks, 2017, 2018). Algumas destas teóricas não são adeptas ao uso do termo, ainda que incluam em suas obras a intersecção de categorias.

no Ensino de História, que repense currículos, práticas pedagógicas e conceitos visando “questionar que histórias e que mulheres estão presentes na construção do saber histórico escolar, e especialmente que aportes podemos mobilizar para pensar currículos que rompam com uma história única das mulheres” (COSTARD, 2017, p.159).

Como os movimentos negro e feminista têm historicamente apontado – ao reivindicar condições de autonomia e reconhecimento das identidades subalternizadas no processo histórico –, raça e gênero estão diretamente ligados à necessidade de se pensar e repensar a educação (GOMES, 2017). Acredito que estas categorias deveriam ser questões cruciais e não alegóricas no Ensino de História. E a partir dessa lente, comecei a projetar a formação com as/os estudantes do Aparecida Rosa.

Foi preciso compreender, antes de tudo, o que implica formar. Para essa reflexão, adotei o pensamento do educador Paulo Freire (1996, 2011), para quem a prática docente é indissociável de uma formação que, por sua vez, é concebida como sendo integral, permanente, crítica e responsável por promover emancipação social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1996, p. 33), “o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”.

A despeito do que representou histórica e politicamente a implementação da Lei 10.639/2003, dezesseis anos após sua implementação, muitas críticas vêm sendo feitas sobre sua efetividade na valorização da cultura e história afro-brasileira e africana, de modo particular no combate ao racismo estrutural vigente no país, que se manifesta de modo cada vez mais ostensivo. No que se refere ao Ensino de História, a marca eurocêntrica das narrativas escolares didáticas ainda é ponto de debates e necessária superação, particularmente em temas que envolvem a formação identitária coletiva e/ou individual. Narrativas que desvalorizam e estigmatizam os/as negros/as provocam impactos relevantes na autoimagem e estima destes/as estudantes.

As discussões sobre novos sujeitos históricos, de uma história das classes populares ou de grupos marginalizados são recorrentes entre historiadores/as e professores/as. Contudo, apenas nas primeiras décadas do século XXI essas discussões passam a surtir efeitos concretos em termos de legislações, metodologias e pesquisas. Tais efeitos voltam-se à implementação de um Ensino de História que contemple a diversidade das culturas e conhecimentos daqueles/as que não receberam lugar digno na narrativa universal e oficial da História.

Como professora, há algum tempo buscava formas de ultrapassar esses limites impostos pelo Ensino de História tradicional. E o mestrado profissional tornou-se um meio que me permitiu elaborar e estudar sobre outras perspectivas de ensino. Retornar à escola como professora-pesquisadora era confortável, mas também muito desafiador. Estava de licença desde o primeiro semestre para o mestrado. Foi desafiador alcançar um distanciamento daquela realidade tão familiar e fazer com que as/os estudantes abraçassem a proposta de participar de algo mais que aulas de história. Estes eram alguns dos meus anseios nesse contexto inusitado para uma professora.

A familiaridade com o espaço e com as pessoas que trabalham no Aparecida Rosa, assim como com boa parte dos/as estudantes, fez com que a proposta de pesquisa fosse bem recebida, sem estranhamentos ou muitas perguntas. As oficinas e grupos focais foram realizados entre 21 de agosto a 23 de novembro de 2018. Antes deste período, já no primeiro semestre, estive na escola algumas vezes com o objetivo de selecionar a turma participante e realizar uma pesquisa prévia.

A problemática da pesquisa é decorrente do contexto prático da sala de aula, de tantas e tantas situações de discriminação que já havia presenciado e buscado de alguma forma explicar o porquê de aquelas situações e piadas serem recorrentes. Assim, a proposta de uma formação em História das relações étnico-raciais e de gênero demonstrou viabilidade. A pesquisa prévia que realizei na turma possibilitou uma visão mais ampla dos problemas a serem levantados, uma noção de como racismo e sexismo estão implícita, ou explicitamente, presentes nos relatos, especialmente, das estudantes.

A metodologia pesquisa-ação foi escolhida como uma proposta de participação coletiva realizada com o grupo de estudantes, na busca por uma melhor compreensão dos temas discutidos nas oficinas da formação e dos problemas práticos que identifiquei envolvendo as questões raciais e de gênero nas aulas de História. De acordo com Thiollent (1985, p. 14), a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa social “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes (...) estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

Adequada à realização de pesquisas participantes na educação, a pesquisa-ação inclui a observação participante no campo de pesquisa (escola e sala de aula) e o diário de campo. Neste método, a participação, o envolvimento do grupo pesquisado, a constante avaliação dos dados, a reformulação das ações de acordo com estes dados, são componentes essenciais para o bom andamento da pesquisa (BRANDÃO, 1999; BARBIER, 2007).

Estabeleci como um dos eixos metodológicos da pesquisa o propósito de dar maior visibilidade e espaço para as narrativas das estudantes negras, no decorrer das oficinas, e também por meio da técnica de grupos focais<sup>5</sup>, ao considerar seus relatos sobre questões referentes ao racismo e ao sexismo. O critério de escolha para compor o grupo de discussão, com cinco estudantes, foi a autodeclaração racial e a demonstração de maior interesse pelos temas abordados nas oficinas.

A biblioteca e o laboratório de informática estavam quase sempre ocupados com os programas dos quais a escola participa. Essa limitação de espaço foi particularmente problemática quando necessitei realizar os grupos focais. Devido às muitas interrupções, de alunos/as ou professores/as, as gravações foram interrompidas algumas vezes, dificultando a sequência do diálogo. O primeiro encontro de grupo focal ocorreu no dia 14 de setembro de 2018, quando já havia iniciado a formação com toda a turma. O segundo encontro ocorreu no dia 23 de novembro, após a última oficina.

Barbier (2007) propõe uma abordagem da pesquisa-ação que enfatiza a importância das relações interpessoais no processo da pesquisa, ao se estabelecer a contratualização entre o grupo envolvido e o/a pesquisador/a, a confiança e a “escuta sensível”. Sugere, ainda, a formação de um pesquisador coletivo, formado “a partir dos membros mais envolvidos na vontade de resolver o problema” (BARBIER, 2007, p.121). Nesta pesquisa, as meninas negras, entrevistadas nos grupos focais, representaram o grupo do pesquisador coletivo.

Optei por selecionar uma das turmas de oitavo ano do matutino, período em que são matriculados/as os/as estudantes da região rural. Escolhi uma turma que a maioria das professoras me informou ser mais indisciplinada, onde havia uma maioria de rapazes. Em uma das visitas prévias à pesquisa, conversei informalmente com três meninas que estavam na frente. Perguntei se elas achariam interessante uma pesquisa para falar de racismo na escola e se este tipo de situação era comum ou não. Todas gostaram da ideia. Uma delas, que será chamada de Lélia, respondeu que seria muito útil, pois “o racismo acontece em todo lugar” (Caderno de campo, junho de 2018). Aquela fala foi intrigante e me motivou mais ainda a escolher a turma.

No decorrer desse processo de aproximação com as estudantes, identifiquei algumas das primeiras perguntas a serem feitas: como atuam as desigualdades múltiplas de

---

<sup>5</sup> A referida técnica adota a formação de grupos de discussão com perfil de participantes predeterminado e um roteiro de questões a serem debatidas (GATTI, 2005). O objetivo é intercalar as oficinas com a turma – onde a pesquisa-ação será adotada – com encontros de grupo focal com cinco meninas que se autodeclararam negras.

gênero e raça nas vivências das estudantes negras? Como promover o reconhecimento das mulheres negras no Ensino de História, historicamente apagadas e silenciadas pelas narrativas eurocêntricas tradicionais, sem cair em folclorização ou reiterar estereótipos? Como compreender as múltiplas intersecções que moldam sujeitos “invisíveis” em uma matriz de pensamento excludente? Quais os desafios encontrados no ensino de história quando se busca transpor essa matriz de pensamento, elegendo outros/as protagonistas do conhecimento e do processo pedagógico?

Com isso, as ações pedagógicas propostas foram pensadas com o intuito de inverter os mecanismos que fundamentam a abordagem tradicional do Ensino de História que, por sua vez, ainda apresenta heranças das narrativas eurocêntricas, centradas na figura do homem branco e colonizador. Diante este quadro hegemônico ainda presente nos currículos e em livros didáticos com suas narrativas sacralizadas, busquei adotar perspectivas teóricas e metodológicas que pudessem alcançar, de modo mais contundente, a realidade vivida pelos/as estudantes.

Quando voltei para realizar a primeira oficina, acabei desistindo, pois a maioria da turma demonstrou não querer colaborar. Para não prejudicar as três meninas, desta primeira turma, e que estavam envolvidas com a pesquisa, inclusive Lélia, resolvi incluí-las nas oficinas que seriam realizadas com outra turma, o 8º ‘A’.

Desta forma, contando com os/as 30 estudantes frequentes no 8º ‘A’, mais as 3 meninas do 8º ‘B’, convidadas, teria um total de 33 participantes: 19 meninas e 14 meninos. Foram realizadas, ao todo, oito oficinas, além de dois encontros de grupo focal com cinco meninas negras. Das 19 meninas da turma, 15 autodeclararam-se como pardas ou pretas, e apenas 4 autodeclararam-se brancas. Dos 14 meninos, 10 autodeclararam-se pardos ou pretos, 3 brancos e 1 indígena. Em toda a turma, 20 estão incluídos no Programa Bolsa Família.

Em síntese, os procedimentos básicos para a produção dos dados foram: gravação dos debates realizados no grupo focal, direcionados pela pesquisadora com roteiro aberto; observação de campo (escola e sala de aula); análise de conteúdo (textos, questionários e dados estatísticos relativos à temática racial e de gênero).

As legislações educacionais brasileiras das últimas décadas, no que tange especificamente ao Ensino de História, incita uma verdadeira revisão deste campo, partindo de uma crítica aberta à perspectiva eurocêntrica, responsável por fundamentar uma identidade nacional baseada em uma suposta harmonia entre as raças. A insurgência e o reconhecimento de outros sujeitos históricos permitem, assim, democratizar e descolonizar o Ensino de História.

De tal forma, as diretrizes curriculares permitem, como pontuam Oliveira e Candau (2010, p. 33), não apenas incluir novas temáticas, mas também supõem “repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova”. O autor e a autora destacam as disputas epistemológicas que deverão ser promovidas para que se alcance uma mudança efetiva no ensino. Acrescento que estes desafios, somados à disputa de narrativas no interior dos espaços acadêmicos, assim como dos movimentos sociais, no qual se insere o feminismo negro, tem gerado debates e impactos diretos para o campo do Ensino de História.

No campo teórico, além do pensamento feminista negro que utilizo para conceituar e desenvolver a perspectiva interseccional, complemento tais reflexões com o pensamento decolonial, particularmente, da filósofa Maria Lugones. Além disso, aponto a contribuição de Paulo Freire e bell hooks para a elaboração de pedagogias libertadoras que inspiram o Ensino de História.

Reitero que o entendimento da condição ocupada pela mulher negra passa, necessariamente, pelo conhecimento e desconstrução das narrativas históricas em âmbito acadêmico e pedagógico. Outras narrativas somente serão possíveis com o desmantelamento de estereótipos que alimentam a desumanização da mulher negra que, ainda que explicável historicamente, não pode ser, contudo, naturalizada pelo Ensino de História. Com os percalços próprios a uma escola pública de uma cidade interiorana do Sul do Pará, esta dissertação apresenta os resultados de uma formação que visou contribuir neste processo de desnaturalização dos saberes sobre a mulher negra e sobre o racismo e o sexismo como elementos estruturais da sociedade.

A dissertação foi dividida em 3 capítulos. No capítulo 1, *Trajectoria da pesquisa: Ensino de História e sujeitos sob um olhar interseccional*, abordo minha relação com o pensamento feminista negro e com o processo de elaboração da pesquisa a partir do meu aprendizado sobre perspectiva interseccional, bem como as contribuições e reflexões possíveis para o Ensino de História inspiradas pelo pensamento decolonial e pelo pensamento feminista negro. Apresento, também, as 5 participantes dos grupos focais.

No capítulo 2, *A mulher negra e o desafio de repensar narrativas: descolonizando saberes e práticas*, apresento as principais atividades e resultados obtidos com as oficinas da formação, onde realizei atividades objetivando confrontar narrativas tradicionais no Ensino de História, visibilizar a mulher negra e questionar os estereótipos que lhe são atribuídos, além de ampliar a percepção do racismo entre os/as estudantes como um componente estrutural da nossa história.

No capítulo 3, “*A pior coisa do mundo é se calar*”: *falar, compartilhar e resistir*, descrevo com mais detalhes o perfil das 5 estudantes que representam o aspecto central da pesquisa, os efeitos do silenciamento e do racismo em suas vidas, a importância do falar e compartilhar e seus mecanismos de resistência. Finalizo o capítulo com a avaliação de todos/as os/as estudantes sobre a formação, os saberes e aprendizados que foram mobilizados, no processo, por mim e por elas/es.



# *Capítulo 1*

*Trajetória da pesquisa: Ensino de História e sujeitos  
sob um olhar interseccional*

## 1. Trajetória da pesquisa: ensino de história e sujeitos sob um olhar interseccional

### 1.1 De estudantes a intelectuais negras: primeiras lições sobre interseccionalidade

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. (...) Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei.

Paulo Freire (1996, p. 94)

Tudo era muito novo para mim. E quando gostamos de certos temas que não são incluídos nas ementas das disciplinas, a saída é sempre “correr por fora”. Desde a graduação foi assim. Soube que interseccionalidade existia por meio de redes sociais. E meus conhecimentos sobre questões raciais também não davam suporte suficiente para entender a amplitude dessa perspectiva. Já me entendendo como negra, eu pensei, durante muito tempo, que falar demais sobre “questões específicas” de mulheres negras significava tirar o foco do feminismo, enfraquecia um legado maior e comum a todas as mulheres. Mas se meu propósito era falar das meninas negras, teria que entender melhor a questão. Com quem aprender e por onde começar?

Ao realizar o levantamento bibliográfico para o projeto, observei que raros estudos abordam, concomitantemente, as categorias de raça e gênero inseridas no Ensino de História, suas intersecções na expressão das identidades e relações sociais. Entendi que isso era o esperado, pois o tema de estudo encontra-se inserido em um cenário marcado por “esquecimentos” e apagamentos produzidos tanto pela historiografia brasileira quanto pelo Ensino de História – totalmente centrados, até poucas décadas atrás, na perspectiva eurocêntrica e colonial.

A maior parte dos trabalhos que se apropriam do conceito interseccionalidade ou do uso das categorias raça e gênero pensadas simultaneamente, não se referem ao Ensino de História, o que atribui ao conceito de interseccionalidade uma abordagem diversificada e interdisciplinar. Como dito anteriormente, observei uma lacuna bibliográfica relativa ao enfoque que propus à pesquisa: o Ensino de História e as intersecções entre as identidades raciais e de gênero. Não lamentei, pois desejava mesmo trilhar outro caminho. Este outro caminho, da mesma forma, me levou a pensar o Ensino de História, só que “por dentro”, a partir de estudos embasados não só pela ciência, mas também pela vivência.

De tal forma, enfatizo que é necessário atentar-se ao modo como o Ensino de História tem tratado, ou mesmo silenciado, as múltiplas formas de discriminação racial e de gênero, assim como repensado as matrizes epistemológicas que constituíram a disciplina. A

despeito de todas as normativas, debates políticos e acadêmicos em torno das categorias de gênero e raça, não há um consenso teórico ou metodológico do campo do Ensino de História para tratar questões identitárias nestas perspectivas, ou mesmo proposições curriculares que contribuam para que se repense as condições históricas de construção da categoria mulher negra.

Eu queria (e precisava!) ler intelectuais negras feministas. Estava adiando esse momento há anos. Delimitar e refletir sobre as contribuições do pensamento feminista negro para o Ensino de História significou refazer um longo percurso histórico de resistência política e de formação de uma epistemologia que busca promover a descolonização de corpos e mentes historicamente subalternizados. No Brasil, e internacionalmente, o Feminismo Negro tem apontado os condicionamentos vividos pelas mulheres negras desde o período escravista até os entraves à plena cidadania, nas últimas décadas, produzindo correntes de cooperação e trocas de experiências políticas. E daí é que a perspectiva interseccional foi construída. O caminho era esse mesmo!

Eu precisava também entender as histórias das meninas, das protagonistas que escolhi para esta história. Percebi, logo após o primeiro encontro com elas, que eu ignorava muita coisa... E além de me mover como gente, tive que me mover como educadora para alcançar as experiências delas, assim como Paulo Freire ensina. Eu aprendi muito com todas! Mulheres e meninas negras. Cada uma com seu modo e particularidade. Inclusive os nomes fictícios que escolhi para as cinco estudantes correspondem, em alguma medida, a semelhanças no modo de expressar e habilidades de intelectuais negras.

Ângela tem 15 anos e mora na área urbana de Conceição do Araguaia, com sua mãe (33 anos) e o padrasto, ambos locutores de propaganda. Ângela conta que sua mãe cursou até a “4ª série” e que, em certa ocasião que precisou mudar de cidade, ficou um ano sem estudar porque não levou a transferência da antiga escola. Ela demonstra ter muita admiração pela mãe e sua história de esforço e superação como mulher negra. Ângela foi ensinada, desde criança, que deveria orgulhar-se de ser como é, que não deveria submeter-se às perseguições sofridas por uma menina negra. E, possivelmente, daí vem muito da força que ela demonstra diante das suas próprias dores quando se deparou com o racismo.

Diferente de Ângela, Beatriz demonstrou timidez e insegurança para tomar a iniciativa de expor suas ideias. Contudo, também em sala e outros espaços da escola, o jeito contido e tímido é a sua característica. Beatriz tem 13 anos, mora na área urbana do município, com seu pai (44 anos) e madrasta, policial militar e “dona de casa”,

respectivamente, além de um irmão e uma irmã. Disse que seu pai está cursando uma faculdade, mas não soube dizer o curso.

Também com alguma timidez, Sueli estava sempre atenta ao que todas falavam. Parecia querer ter certeza do que ia dizer. E quando falava, era com firmeza e deixando escapar uma expressão risonha de satisfação ou concordância com as demais. Ela tem 15 anos, mora em uma agrovila da área rural do município, conhecida como Menina Moça. Sueli reside com sua mãe (33 anos), o padrasto, um primo e 4 irmãos/as. A mãe de Sueli, na ocasião da assinatura do termo de consentimento para realização da pesquisa, disse não ser alfabetizada. Sueli informou que ela cursou até o 4º ano e que a mãe e o padrasto trabalham como agricultores.

Bem mais falante que Sueli, Carolina fazia questão de interagir sempre que possível. Ela tem 13 anos, mora na área urbana do município, com sua mãe (36 anos) e pai (38 anos), empregada doméstica e pedreiro, respectivamente, além de uma irmã, uma tia e duas primas. Carolina informou que seus pais concluíram o Ensino Médio e que ela nunca repetiu um ano na escola. Sua desenvoltura com a escrita foi também marcante durante as oficinas. Escrevia até mais do que o solicitado. Tem também uma franqueza para falar abertamente dos seus sentimentos, da exclusão que sente por ser negra e gorda. Aliás, a impressão que tenho é que ela se enxerga bem mais gorda do que realmente é.

E para falar de sentimentos, fatos, histórias passadas e recentes, analisar as colegas, brigas e amizades, Lélia Rosa esteve sempre disposta. Tive que contê-la algumas vezes para que as demais não se acomodassem ouvindo-a. Ela tem 17 anos, mora em uma agrovila da área rural do município, conhecida como Batente, com o pai (35 anos) e a mãe (35 anos) e três irmãos. Informou que o pai cursou até o 5º ano do Ensino Fundamental e a mãe até o primeiro do Ensino Médio. Os pais são “agricultores”. Disse ter atrasado na escola por motivos de doença e problemas com a matrícula da “escolinha” da vila em que mora.

Tudo o que elas trouxeram me inquietou. Assim como o pensamento de intelectuais negras ainda pouco estudadas nos cursos de graduação ou pós-graduação de História. Com sua ousadia e afronta aos padrões colonialistas, Lélia Gonzalez foi crucial para que eu tivesse acesso a outro modo de explicar nossa História e às/aos protagonistas silenciadas/os desta.

Historiadora, filósofa e ativista, Lélia Gonzalez foi precursora do movimento negro e feminista, no Brasil, desde a década de 70, dedicou-se a compreender a cultura brasileira a partir de uma leitura que denunciava constantemente o racismo e o sexismo incorporados à condição social das mulheres negras. Gonzalez viajou por vários países

africanos com o desejo de aproximar-se da sua cultura e história ancestral (RATTS e RIOS, 2010). Sua obra hoje é vista como precursora de abordagens e conceitos como interseccionalidade e decolonialidade.

Considero as contribuições de Lélia Gonzalez particularmente relevantes para o Ensino de História, devido à riqueza de sua crítica ao racismo e a condição histórica da mulher negra no Brasil. Também acredito ser importante dar destaque ao pensamento de Lélia Gonzalez para que não seja criada a falsa impressão de que a perspectiva analítica interseccional seja algo “muito novo” que importamos das teóricas norte-americanas. É preciso recorrer aos “passos que vem de longe” para que a interseccionalidade não esteja dissociada do pensamento feminista negro, com o risco de ter seu potencial analítico distorcido ou esvaziado, como alerta Carla Akotirene (2018).

Caracterizada pela busca de compreensão da formação cultural brasileira, buscando deter-se no lugar da mulher negra, nesse processo, assim como nas marcas encobertas e distorcidas da africanidade latente em nossa cultura, a obra de Gonzalez é atual e provocativa (GONZALEZ, 2018, p.192-194). Suas análises estavam constantemente apoiadas em uma crítica aberta ao desconhecimento da cultura africana nitidamente oposta à perspectiva eurocêntrica da história, às tentativas de deslegitimação das denúncias de racismo por parte do movimento social e da produção intelectual dos/as negros/as, à construção de um imaginário social que estigmatiza e desumaniza a mulher negra.

Ao questionar a universalização da categoria mulher, pelo feminismo branco ocidental, o pensamento feminista negro foi responsável por visibilizar os mecanismos de entrelaçamento das desigualdades raciais e de gênero, em uma busca pelo reconhecimento de sujeitos apagados e estigmatizados. Já no início da década de 80, Lélia Gonzalez apontava o problema da folclorização e apagamento dos/as personagens negros/as no ensino e a universalização imposta pela narrativa eurocêntrica que privilegia as experiências e saberes do homem branco europeu.

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de: sexismo, racismo e elitismo (GONZALEZ, 2018, p. 119).

No artigo “A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica”, escrito em 1979, Lélia Gonzalez problematiza o processo de miscigenação no

Brasil e a enganosa ideia de uma harmonia entre as raças. Destaca que a elaboração do mito da democracia racial, atribuída ao sociólogo Gilberto Freire, na década de 30, relaciona-se com o fato de que as relações sexuais entre europeus e africanas escravizadas “nada mais foram que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante” (GONZALEZ, 2018, p.35).

A consequência mais perversa do mito consistiria na ilusória ideia de que nunca existiu racismo no Brasil, graças ao modo assimilador característico do colonizador português. Esta premissa concebeu um discurso oficial propagado, inclusive na educação, que reduz a importância da matriz africana em nossa formação cultural e estigmatiza seu povo. Gonzalez ressalta que:

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser ‘cordial’ e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipo difundido a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (...) (GONZALEZ, 2018, p. 35-36).

Ao adotar como suporte epistemológico a teoria psicanalítica, Lélia Gonzalez (2018, p. 191) aponta que o racismo constituiu-se como uma “neurose cultural brasileira” que, ao articular-se com o sexismo, produziu “efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”. Seu objetivo é aprofundar a compreensão das imagens e/ou estereótipos construídos sobre as mulheres negras, que ela irá sintetizar nas figuras da mulata, da doméstica e da mãe preta. Em decorrência de tais estigmas, a mulher negra foi historicamente condicionada a manter-se em condições de subalternidade e exploração, seja sexual, do trabalho ou econômica.

Para Djamila Ribeiro (2017, p.28), a obra de Lélia Gonzalez “também têm como proposta a descolonização do conhecimento e a refutação de uma neutralidade epistemológica”. Além da questão da linguagem ser uma estratégia para democratizar o acesso aos indivíduos com menores oportunidades educacionais.

Ao analisar o espaço reservado às mulheres negras como força de trabalho no Brasil contemporâneo, a despeito das possibilidades abertas às mulheres brancas, Gonzalez (2018, p. 42-44) conclui que independente da maior qualificação educacional ocorrida na década de 70, o racismo, dissimulado pelo discurso da “boa aparência” utilizado pelos/as empregadores/as, excluiu as mulheres negras de maiores possibilidades de trabalho qualificado e conseqüente ascensão social. A conclusão que chega apresenta a articulação de três eixos de desigualdade: “Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual de trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de *tríplice discriminação* sofrido pela mulher

negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho” (GONZALEZ, 2018, p. 42).

Na figura da mulata<sup>6</sup>, Gonzalez (2018, p.195-196) procura demonstrar um modo característico de ocultação e perversidade do mito da democracia racial brasileira, celebrado no espaço dado às mulheres negras jovens, exaltadas por sua beleza e sensualidade, transformadas em protagonistas de um espetáculo fantasioso nos desfiles de carnaval. Contudo, enfatiza que a posição de doméstica, notadamente desmerecida e mal remunerada, no Brasil, imediatamente revela o que o mito buscava ocultar, “pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica” (GONZALEZ, 2018, p. 196).

Ao contrastar as duas imagens, Gonzalez (2018, p.197-199) busca, no período colonial, as raízes da elaboração destes estigmas que estariam personificando a figura da mucama, escrava jovem escolhida para trabalhar nos afazeres domésticos da casa grande. Encarregada da educação dos filhos dos senhores escravistas, ama-de-leite, sobrecarregada pelos cuidados que ainda deveria ter com seus próprios filhos, a mucama ainda era alvo de abusos sexuais nas casas grandes.

Nitidamente, identifica-se em uma mesma personagem, a dupla função de exploração da mulher negra: a do trabalho e a sexual. A perspectiva de Lélia Gonzalez, contudo, não se detém ao passado escravista como mera figuração. Ela traz à tona, com exemplos do cotidiano, como o racismo e o sexismo engendrados na formação cultural brasileira repercutem na vida das mulheres negras, demonstrando como esses elementos culturais irão articular-se à classe social:

E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes, não adianta serem ‘educadas’ ou estarem ‘bem-vestidas’ (...). Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha (GONZALEZ, 2018, p.199).

---

<sup>6</sup> Atualmente, o uso da designação de mulata é refutada nos posicionamentos do movimento feminista negro, não apenas por remeter a hipersexualização da mulher negra, de modo geral, encarnada na mulher negra jovem de pele clara que atende aos padrões estéticos dominantes, mas também pelo teor racista do termo que, etimologicamente, deriva da palavra “mula”, animal híbrido que foi associado aos mestiços do período colonial. Cabe destacar que, na escrita de Lélia Gonzalez, marcada por uma linguagem muitas vezes informal que intencionava desafiar e ironizar a hipocrisia do racismo característico da produção acadêmica dominante, expressões como mulata, crioula, negada, eram recorrentes e caracterizadas com o intuito didático e político que marca sua obra.

Nos relatos da formação<sup>7</sup> a imagem de uma mulher negra anônima surge quando os/as estudantes falam da mulher negra trabalhadora, guerreira e sofrida. Também quando as meninas falam das suas mães que, além de uma vida difícil para garantir o sustento, ainda tem que defender as filhas do racismo na escola e consolar quando chegam em casa. A crítica da perspectiva do marxismo ortodoxo, sempre presente na obra de Gonzalez, adotada pelos movimentos progressistas e de esquerda, das décadas de 70 e 80, elucida sua preocupação em demonstrar como o racismo e o sexismo são condicionantes das experiências das mulheres negras, muitas vezes independentemente da classe social que representam. Ao tratar das mulheres negras de classe média ou “anônimas”, sua análise não dispensa a preocupação em articular o marcador de classe.

Quanto ao papel da “mãe preta”, mucama destinada e associada aos cuidados com os filhos dos senhores escravistas, Gonzalez aponta para a romantização da função educadora da mulher negra, marcante na obra de Gilberto Freire. Ironicamente, ela destaca que será justamente “essa figura para a qual se dá uma colher de chá é quem vai dar a rasteira na raça dominante” (GONZALEZ, 2018, p.204). A autora refere-se à função materna da mulher negra, na cultura brasileira, responsável por internalizar valores e ensinar a linguagem e todo o imaginário que a perpassa: “E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira (...). Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês” (GONZALEZ, 2018, p.205).

Ao enfatizar o papel da mulher negra como responsável, em grande parte, pela africanização da cultura brasileira, observa-se o posicionamento crítico de Gonzalez diante da produção acadêmica branca, eurocêntrica e sexista. Quando situa a mulher negra no centro da narrativa histórica, sujeito historicamente estereotipado e subalternizado, Lélia Gonzalez desafia a hegemonia do pensamento social e científico tradicionais, na busca de uma visão descolonizadora para a história cultural do Brasil.

Os saberes trazidos da África que ela evoca, difundidos por mulheres negras na educação informal e doméstica do período escravista, revelam um Brasil irremediavelmente africanizado, ainda que os saberes dominantes eurocêntricos busquem incessantemente apagar e silenciar tais saberes. Contribui, indiscutivelmente, para tal apagamento, a difusão que teve, no Brasil, a chamada ideologia do branqueamento que Gonzalez define como “a lógica da dominação que visa a dominação da negrada mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais” (GONZALEZ, 2018, p. 206-207).

---

<sup>7</sup> Vou me referir à formação para falar de todo o processo realizado na escola, incluindo as oficinas e os encontros com as estudantes, assim como os aprendizados e saberes envolvidos.



Na formação, observei como o branqueamento está presente na linguagem e no modo de lidar com o racismo. Questionei como é fácil aderir a um termo de língua inglesa que serve como uma etiqueta para praticamente todas as situações de discriminação: *bullyng*. E, assim, o racismo tantas vezes passa batido. Assim como no momento em que as/os estudantes distinguiam a textura dos cabelos entre “bom” e “ruim”.

Com a filósofa Sueli Carneiro aprendi que o feminismo, durante muitas décadas, falhou no reconhecimento das particularidades da opressão vivida pelas mulheres negras. Reconhecer que o racismo é o maior componente no silenciamento de mulheres negras também no espaço de um movimento social destinado à emancipação feminina, traz uma nova perspectiva. Carneiro acrescenta que:

As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país em que as afrodescendentes compõem aproximadamente metade da população feminina (CARNEIRO, 2011b, p. 121).

Em seu ensaio *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*, Sueli Carneiro (2011b) aponta que muito do que o movimento feminista brasileiro disseminou em suas pautas de luta não condiziam com a experiência das mulheres negras. A ideia de fragilidade, o anseio pelo trabalho fora do ambiente doméstico não condiziam com a dura exploração vivida pelas mulheres negras. Carneiro (2011b) aponta que o passado colonial ainda marca de forma irremediável a formação da identidade feminina negra:

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2011b).

Sueli Carneiro (2011, p.17) aponta que, além do mito da democracia racial, que “se presta historicamente a ocultar as desigualdades raciais”, diferentes formas de interpretação da questão racial também são utilizadas na negação do racismo. De acordo com a filósofa, “existem ainda visões que consideram a questão racial como reminiscência da escravidão, fadada ao desaparecimento, tanto mais se distancie no tempo daquela experiência histórica, ou como subproduto de contradições sociais maiores” (CARNEIRO, 2011, p.16).

No momento político em que nos encontramos, a crítica de Sueli Carneiro é relevante na medida em que a negação do racismo tem ganhado adeptos em diferentes espaços.

No decorrer da formação, a associação feita pelos/as estudantes, entre mulher negra e trabalho árduo, foi marcante. E esta sem dúvida, foi uma questão que me intrigou. Em *Mulheres, raça e classe*, Angela Davis (2016) expõe a trajetória histórica das mulheres negras norte-americanas, trabalhadoras, de maneira a demonstrar como esta trajetória sempre esteve perpassada pelo racismo e pelo sexismo. É perceptível a persistência histórica de práticas e leis racistas na medida em que as instituições as criaram e as alimentaram. Ao evidenciar as lutas políticas das mulheres negras, pelo direito ao voto, temas como controle de natalidade e direitos reprodutivos, estupro e condicionamento das classes trabalhadoras às tarefas domésticas, Davis (idem) pontua as diferentes experiências de mulheres brancas e negras e como estas impuseram às mulheres negras a naturalização da exploração do trabalho.

As discussões com as estudantes negras trouxeram a marca da interseccionalidade de modo evidente. Além das discriminações de raça, gênero e classe, diversos eixos de subordinação emergiram nas falas. Kimberlé Crenshaw (2012) relata uma experiência pessoal que a motivou refletir sobre as imbricações entre raça e gênero, a ouvir outras mulheres negras a respeito e melhor compreender como suas vidas estão marcadas pela discriminação. Ela afirma: “vejo esse trabalho como uma tentativa de abordar diferenças entre as experiências efetivas de mulheres negras no dia-a-dia” (idem, p. 9).

Também crítica do colonialismo, a reflexão de Crenshaw (2012) parte de sua preocupação com as leis anti-discriminação e com políticas públicas voltadas à solução das subordinações de gênero e raça. Ao perceber o modo como os movimentos feminista, hegemonicamente branco, e o movimento negro, hegemonicamente masculino, invisibilizavam as mulheres negras, a jurista afro-estadunidense, assim como Lélia Gonzalez, alerta para a necessidade de atenção às duplas ou triplas discriminações. Crenshaw explica a questão ao confrontar uma perspectiva hegemônica recorrente:

A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres. Há também outras categorias de discriminação: em função de uma deficiência, da idade, etc. A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos (CRENSHAW, 2012, p. 9-10).

Mas estaríamos encurraladas e sem saídas em meio a tantas opressões? Aprendi com intelectuais e meninas negras que a resistência se faz de múltiplas e inovadoras formas. A filósofa Djamila Ribeiro (2017, p. 26) enfatiza a resistência e mobilização das mulheres

negras que “historicamente estavam produzindo insurgências contra o modelo dominante e promovendo disputas de narrativas”. Nesse sentido, ela propõe que o pensamento das feministas negras representa uma capacidade potente de desestabilizar verdades para que se elaborem novos parâmetros de uma sociedade igualitária.

Djamila Ribeiro (2015) ressalta que não há como pensar as desigualdades em nosso país sem considerar racismo e sexismo como elementos estruturantes. Denunciar e refletir sobre tais elementos é urgente e necessário, além do que “um olhar interseccional é fundamental para que fuçamos de análises simplistas ou para se romper com essa tentação de universalidade que exclui” (RIBEIRO, 2015). Assim, aprendi que não é possível elaborar estratégias de ensino descolonizadoras sem esse olhar que deve ser adequado à compreensão da realidade de todo/a estudante, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

A socióloga norte-americana Patricia Hill Collins (2018) apresenta a interseccionalidade como uma abordagem interpretativa aplicada à explicação de fenômenos sociais que compõem parte relevante da epistemologia feminista negra. A autora questiona os mecanismos de validação do conhecimento ao advertir que as experiências de mulheres negras “têm sido distorcidas ou excluídas daquilo que é definido como conhecimento” (COLLINS, 2018, p. 139). Para ela, as opressões interseccionais constituem uma matriz de dominação que tem relação com o fato de o pensamento feminista negro ser ainda “um conhecimento subjugado” (COLLINS, 2018, p. 139). Apesar deste entendimento, assim como outros grupos subjugados, as mulheres negras desenvolveram um “ponto de vista característico”, buscando também construir formas alternativas de produção e validação do conhecimento (idem, p.140).

Collins (2018, p. 165-166) sugere que, meramente produzir “conhecimentos alternativos”, sem levantar questionamentos aos paradigmas existentes, não é suficiente para gerar grandes impactos, além de que é preciso refutar a ideia de que as mulheres negras situam-se em um lugar mais autorizado que outros como grupo subordinado, levando a uma análise que quantifica e compara opressões.

Quando analisei as histórias que ouvi, percebi que de fato não se trata de quantificar ou comparar. Em um grupo aparentemente homogêneo, cada uma traz suas marcas, suas particularidades. Dores e angústias diante de opressões não podem mesmo serem comparadas. Teorizar sobre e ver a interseccionalidade nas narrativas das meninas foram processos bem diferentes.

Atentei-me a algo aparentemente simples, mas um tanto mais complexo na sua vivência: o racismo cotidiano. A partir da conceituação de Grada Kilomba (2019), teórica e

artista portuguesa de origem angolana, compreendi melhor a experiência do racismo cotidiano na minha vivência e na das estudantes. Entendi o que é ser “outra”:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “*Outra/o*” – a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*. Toda vez que eu sou colocada como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica –, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o *sujeito branco* não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “*Outra/o*” da branquitude, não o *eu* – e, portanto a mim é negado o direito de existir como igual (KILOMBA, 2019, p. 79).

Compreendi aí muito das falas e sentimentos das meninas. Eu vi a indignação e angústia de ser a “outra” nos relatos e olhares delas. Sentimentos meus também. Foi com essa definição que compreendi o recorrente sentimento de não pertencer, de não poder simplesmente ser você mesma sem uma comparação oculta, sem a pressa *branca* em lhe tipificar e desmerecer. Aos poucos, percebi essa dimensão do racismo cotidiano em todos os espaços e circunstâncias onde estamos, seja na escola, em casa, na universidade... Nós somos “outras”.

Quando lia ou ouvia a respeito de dados estatísticos sobre desigualdades que atingem mulheres e meninas negras, confesso que, muitas vezes, essa realidade parecia um pouco distante, ainda que eu já me percebesse negra também. Toda a violência que via nas estatísticas parecia estar deslocada do meu cotidiano, já que, na minha experiência de negra de cabelos lisos, o racismo veio sempre com sutilezas. Com as meninas negras percebi que viver e suportar a violência do racismo e do sexismo, cotidianamente, é muito mais significativo do que um dado quantificado longe da nossa realidade. O racismo estava muito próximo de mim, ali no meu trabalho de anos, se apresentado com toda a sua crueldade. E, na rotina, acredito que me defendi dessa violência ou da reflexão sobre ela esquecendo que estava ali o tempo todo.

## 1.2 O que ensino e para quem ensino: pedagogias insurgentes e descolonização

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30).

Ensinar História e para quem? Com o processo da pesquisa e leituras, ficou cada vez mais nítido que, o *como ensinar*, deveria vir depois do *para quem ensinar*. Que a primeira questão era tão importante quanto a segunda. “O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos” (FREIRE, 1996, p. 14). Quando se concebe a prática educativa como prática formadora, o que está em pauta é a busca por humanização. Formar é humanizar e gerar condições para que a educação torne-se um caminho para a liberdade e autonomia dos/as educandos/as (hooks, 2017, FREIRE, 2011).

Dentro do princípio de que a educação é uma forma de intervenção na realidade social, Freire (1996) defende que cabe ao educador provocar e promover, no processo formativo, o aprendizado da própria autonomia, a transformação da curiosidade ingênua em criticidade, a capacidade da/o estudante intervir em sua própria realidade. Será com esse aprendizado que elas/es poderão tornar-se sujeitos insubmissos diante da própria história.

No caminho da formação, busquei materializar minha afinidade teórica-metodológica com as proposições de uma pedagogia engajada, reconhecida como aquela que “necessariamente valoriza a expressão do aluno” (hooks, 2017, p. 34). Entendo que é dever do/a educador/a que se encontra comprometido/a com uma formação antirracista e antissexista o reforço da “capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 26).

Com uma escrita autêntica que narra uma experiência pessoal como ativista feminista e educadora, a teórica e intelectual negra Gloria Jean Watkins me inspirou profundamente. Ela adota como nome de escritora o pseudônimo de bell hooks. Seus ensaios trazem a narrativa da experiência de uma entrega afetiva e profissional a uma “outra forma de ensinar”. Nascida em uma região rural do Sul dos Estados Unidos, região fortemente marcada pelo colonialismo e pela escravidão, hooks (2017) conta, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, que, quando criança, estudou em uma escola segregada para negros/as.

Com uma maioria de professoras, também negras, nesta escola, ela sentia um verdadeiro compromisso com uma educação libertadora. Para hooks (2017), ainda que não tivessem uma formulação teórica precisa, suas professoras praticavam uma “pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (idem, p. 10-11). hooks percebia nas educadoras negras um compromisso com a conscientização racial dos/as estudantes que não encontrou posteriormente nas escolas dessegregadas. Nesta nova experiência educacional, ela observa que não havia uma preocupação com as crianças negras.

bell hooks me fez pensar na dimensão da minha responsabilidade como educadora, em como é importante nunca homogeneizar a sala de aula. Estar sempre atenta ao que os/as educandos trazem na bagagem. Ao expor, em seu relato, uma experiência formadora antagônica – representada pelas escolas segregadas e dessegregadas – hooks (2017) evidencia que a dimensão política, seja a serviço da hegemonia racista, patriarcal e colonial, ou da contra-hegemonia, está irremediavelmente presente na educação, no compromisso ou descompromisso do/a professor/a com a emancipação dos/as estudantes.

Como uma mulher negra já conhecedora de abordagens teóricas e pedagógicas feministas, hooks (2017, p. 20) entende que tanto a perspectiva crítica da pedagogia do oprimido de Paulo Freire quanto a feminista são constituintes do que nomeia como “pedagogia radical”. Ao “somar” essas vertentes em sua teoria e prática pedagógicas, ela desenvolve no campo da educação uma reflexão sobre as diferenças socialmente construídas pelos marcadores de classe social, raça, gênero, sexualidade e nacionalidade... Entendo que a pedagogia engajada, de que compactuam hooks e Freire, encontra-se sintetizada no trecho a seguir:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011, p. 43).

Desafio posto a quem deseja ir além do velho modo: formar/educar para a liberdade, construindo práticas e saberes *com* e não *para* os/as estudantes, respeitando os saberes que eles/as já possuem. Devemos estar atentos/as, ainda, à legitimidade dada a uma suposta universalidade das experiências de estudantes e educadores/as. Na sua ênfase constante nas parcialidades, hooks (2017) expõe sua crítica às metodologias tradicionais que universalizavam a experiência dos/as sujeitos do processo pedagógico, professores/as e estudantes. A universalidade está, evidentemente, a serviço dos sistemas de dominação racista, sexista e de classe.

Em síntese, cabe a proposição de uma perspectiva pedagógica interseccional e ao mesmo tempo descolonizadora, capaz de ampliar e contemplar as particularidades incluídas nas diferenças e confrontar as desigualdades geradas a partir destas. Com uma abordagem autêntica, hooks inspira ao descrever sua trajetória como educadora:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (hooks, 2017, p. 20).

Neste sentido, as afinidades teóricas e pedagógicas entre Freire e hooks encontram-se no entendimento da educação que transcende uma visão domesticadora ou “bancária”, que privilegia um pensamento e uma experiência universal, deslocada de sujeitos concretos com realidades materiais particulares. Realidades que refletem sistemas de opressão e desumanização. Ambos inquietaram-se na busca por uma pedagogia transformadora das desigualdades histórico-sociais, capaz de promover liberdade e criatividade no acesso ao conhecimento, além dos meros conteúdos formais. Sobre seu encontro com a obra de Paulo Freire, hooks (2017) relata uma identificação marcante:

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*), e encontrei na obra dele (e na de Malcolm X, de Fanon etc.) um jeito de matar essa sede (hooks, 2017, p. 71).

Através de sua vivência como mulher negra que suportou a segregação racial do Sul dos Estados Unidos, onde a experiência colonial e escravista fez com que os/as africanos/as e seus descendentes compreendessem a importância da educação como parte do processo de libertação, hooks (2017, p.66) apreende o potencial descolonizador presente na obra de Paulo Freire, capaz de fazer “pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência”.

Ao enfatizar o caráter desumanizador da opressão capitalista, que rouba dos oprimidos sua própria humanidade, Freire (2011) aponta a importância de se insurgir contra esse processo e engajar-se em uma “luta pela humanização” que “somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores (...)” (FREIRE, 2011, p. 43).

O oprimido ou colonizado poderá tornar-se independente através de uma educação pensada como ação libertadora. A conscientização em sala de aula será efetiva apenas se conduzir os oprimidos a uma práxis significativa, a uma intervenção sobre a realidade concreta de um grupo. Contudo, caberá ao sujeito oprimido encarregar-se de sua libertação. Esta será a “educação como prática da liberdade”.

Apesar de Freire ser criticado por reproduzir uma linguagem não inclusiva em termos de gênero e/ou raça, crítica que a própria bell hooks dirigiu a ele, em suas últimas obras surgiram algumas preocupações geradas por estas trocas de experiências com a perspectiva feminista (hooks, 2017). Freire (1996) destaca, em *Pedagogia da autonomia*, que entre os saberes necessários à prática docente, ensinar exige a rejeição de qualquer forma de discriminação:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 1996, p. 23).

Elaborando as ideias freireanas com o pensamento decolonial, Catherine Walsh afirma que é preciso pensar a pedagogia além de um sistema educativo que transmite saber, mas “como processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 2009, p. 26).

Os Estudos Decoloniais oferecem uma perspectiva analítica relevante ao pontuar a importância de novas narrativas para as histórias nacionais, especificamente dos países latinos. Os/as autores/as desta corrente enfatizam que, independente da autonomia política ou econômica, a *descolonização* permanece inacabada e perdura como *colonialidade*, na qual os efeitos e mecanismos de dominação impostos pelo colonialismo fazem-se sentir na contemporaneidade, perpetuando uma “lógica global de desumanização” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 35-36). Uma das contribuições dos Estudos Decoloniais encontra-se no modo como a categoria raça é reinterpretada. O sociólogo peruano Anibal Quijano (2005) indica que a racialização dos povos colonizados foi um produto indissociável da modernidade. Ao conceituar a colonialidade do poder, Quijano amplia a ideia de raça, vista por ele como:

(...) uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 107).

O autor compreende que a colonialidade do poder expõe os mecanismos que ainda fazem da raça um elemento primordial, e não secundário, para o desvelamento do contexto global, ao contrário do que algumas tradições filosóficas disseminaram. Sua insistência nesta



categoria parte de uma visão histórica criteriosa do colonialismo, especialmente, o que se inicia na América Latina desde fins do século XV, apontando que a raça “foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia” (QUIJANO, 2005, p.107). Mas ao ultrapassar o período colonizador, ela torna-se o elemento central na articulação da colonialidade do poder mantida na contemporaneidade através de inúmeros binarismos da razão ocidental eurocêntrica. Segundo Quijano:

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas com experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. (...) Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica (QUIJANO, 2005, p. 111).

Neste sentido, a análise de Quijano (2005) também aponta a categoria de gênero como relevante neste processo de subjetivação dos/as colonizados/as. Contudo, ele produz uma hierarquia entre as categorias de gênero e raça quando informa que a ideia de raça “demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero (...)” (QUIJANO, 2005, p.107-108).

A filósofa María Lugones (2008; 2014) buscou problematizar e ampliar a abordagem da colonialidade do poder de Quijano, alertando para a ausência de um questionamento das matrizes que reproduziram o patriarcado nas sociedades que foram colonizadas, já que gênero e sexualidade também refletiriam um modo peculiar de colonialidade. No “sistema moderno colonial de gênero”, mulheres negras ou “não brancas” estão excluídas ou ausentes como uma categoria inteligível (LUGONES, 2014, p. 935). Quando inserida nos moldes do pensamento moderno, fundado em dicotomias, homogeneidades e hierarquias, as mulheres negras delimitam uma ausência, nunca uma presença. Em outras palavras, quando se fala em “mulher” e “negro”, não é das mulheres negras que se está falando ou representando.

Ao adotar o enfoque interseccional do feminismo negro, Lugones (2014, p. 939) postula que “diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial”. E será também a colonialidade do gênero a responsável pela

manutenção da desumanização imposta à mulher negra, invisível e silenciada na matriz colonial do poder.

Ao apontarem as contribuições do grupo Modernidade-Colonialidade<sup>8</sup> com o propósito de refletir sobre as possibilidades da pedagogia decolonial e antirracista no contexto brasileiro, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2010, p. 20), definem a colonialidade do saber como “a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça””. Neste sentido, situa-se o chamado racismo epistêmico, como parte relevante da modernidade/colonialidade e, em consequência, presente na produção de conhecimento acadêmico, assim como nos saberes e práticas dos sistemas de ensino.

O autor e a autora pontuam que as mudanças e avanços nas legislações promovidos, pelo Estado, com a insistência dos movimentos negros – processo que se inicia desde a Constituição de 1988 até a promulgação da Lei 10.639 de 2013 – abrem margem para a “visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 38).

Ao refletir sobre as possibilidades da pedagogia decolonial, Catherine Walsh (2009, p.31) discute as aproximações de Paulo Freire e Frantz Fanon por meio da “relação entre colonização-desumanização e descolonização-existência-humanização”, situada em ambos os autores. Para Walsh (2009), haveria um embate entre os movimentos descolonizadores contra mecanismos racistas que praticam a manipulação e cooptação de formas sofisticadas.

Em uma direção análoga às ideias e práticas docentes de bell hooks e Paulo Freire, a *pedagogia decolonial* propõe um outro horizonte epistemológico e político para a construção dos currículos, métodos e teorias pedagógicas, integrando estratégias de descolonização do ser, do saber e do poder. De acordo com a pedagoga e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2018), o movimento negro e a intelectualidade negra brasileira elaboraram uma perspectiva negra decolonial que foi, e ainda é, implementada como um diferencial no campo da Educação do país, de modo peculiar. Tal perspectiva seria responsável pelo “processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil” (GOMES, 2018, p. 223). E neste ponto, questiono: muito além do proposto na Lei 10.634, como poderíamos transformar o Ensino de História com os “olhos” da perspectiva negra decolonial?

---

<sup>8</sup> O grupo modernidade/colonialidade reúne um “grupo de intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar”. O grupo dedica-se aos estudos que concebem a colonialidade como parte essencial da modernidade (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.17).

Claudilene Maria da Silva (2016, p.213), em sua tese de doutoramento, nomeia essa perspectiva como “Pensamento Negro em Educação”, afirmando que as práticas pedagógicas escolares centradas na “valorização da identidade, da memória e da cultura negras” são resultantes da atuação do “Pensamento Negro em Educação em diálogo com o Pensamento de Paulo Freire”, na medida em que ambos postulam que a humanização é peça chave da prática educativa e/ou do combate ao racismo (SILVA, 2016, p. 59-60).

Essa articulação, do modo como pensada e estudada por Silva (2016) em duas escolas brasileiras, carrega o potencial de oferecer aplicabilidade à Lei 10.634 no cotidiano escolar. As possibilidades e entraves são muitos, mas penso que as inovadoras práticas pedagógicas citadas neste estudo representam uma infinidade de caminhos a serem seguidos pelo Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A autora afirma que:

um pensar e agir pedagógicos de permanente combate ao racismo que aposta em processos geradores de autoestima e orgulho do pertencimento étnico-racial é uma pedagogia de fronteira, porque se fundamenta nos conhecimentos próprios dos descendentes de africanos do Brasil, da África e da diáspora negra, em articulação com os conhecimentos ocidentais. (...) É uma pedagogia decolonial porque desestabiliza a hegemonia da colonialidade em suas várias dimensões: aposta nos conhecimentos e interesses da população negra como centro de sua atuação pedagógica; reconstrói e visibiliza os processos históricos vivenciados por essa população no Brasil, na África e na diáspora negra enfocando a perspectiva das diferentes populações (...). Construída em processos de insurgência contra o pensamento hegemônico eurocêntrico é, portanto, uma pedagogia de resistência, nascida de uma cultura e de uma identidade de resistência, que tem empreendido esforços múltiplos na reconstituição das identidades (...) (SILVA, 2016, p.213).

Muitos destes caminhos pedagógicos inspiraram a formação que desenvolvi, no Aparecida Rosa, ainda que com algumas dificuldades. Acreditar no papel formador da escola, mesmo que tantas vezes encoberta como um lugar de mera reprodução de saberes é, sem dúvida, um princípio de quem deseja arriscar novos caminhos. Nas palavras de Silva, “nesse giro decolonial, a escola possui papel fundamental, pois como disse Freire, a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela a sociedade não muda” (SILVA, 2016, p.214).

Diante do campo de pesquisa deste estudo, me perguntava: quais caminhos percorrer para produzir reflexões e posturas descolonizadoras e/ou interseccionais a partir do Ensino de História? Aos poucos, fui identificando analogias para elaborar a proposta pedagógica deste estudo. Considero que a crítica decolonial e freiriana trazem novas dimensões para temáticas tradicionalmente abordadas no Ensino de História: a resignificação da “descoberta” do Novo Mundo (e do Brasil, conseqüentemente), os estereótipos sobre o continente africano, a violência colonizadora romantizada e camuflada nas narrativas tradicionais, o silenciamento e a omissão de personagens que representam a resistência e os

saberes do/a colonizado/a, especialmente quando se trata de personagens femininas representativas. No decorrer da formação, estes foram os principais temas abordados, considerando suas interfaces com a opressão da mulher da negra.

### **1.3 Os sujeitos dessa história**

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (FREIRE, 2011, p. 72-73).

A partir da proposta pedagógica de Paulo Freire, quando trata da importância de conhecer o/a educando/a e com este conhecimento desenvolver reflexões sobre sua própria condição social, optei pelo debate com algumas estudantes negras em grupos focais realizados entre as oficinas da formação e no final desta. Neste primeiro capítulo, descrevo apenas a apresentação de cada uma das estudantes que participaram das discussões coletivas e algumas respostas a questões feitas nos encontros do grupo, acreditando que essas respostas são relevantes para melhor apresentá-las.

Na minha experiência como professora, já tinha ouvido algumas confidências, muitas vezes sem esperar. Histórias de vida difíceis e problemas familiares muitas vezes são os temas dos intervalos, nas salas dos/as professores/as. Quase sempre não soube o que fazer com essas histórias tratadas, por mim, como confidências que, nem sempre, poderiam se transformar em “material” que inspirasse a prática pedagógica.

Mas havia definido desde o início que a conversa com algumas estudantes negras seria fundamental para a pesquisa. E que deveria ser importante também o resultado da conversa se converter em algo mais prático. De fato, foi possível inspirar discussões, nas oficinas, a partir do que ouvi delas. Mas nem tanto. A forma como se despiram nas conversas produziu impactos muito mais subjetivos do que práticos, como uma ideia nova para trabalhar nas oficinas ou futuros planos de aulas, por exemplo. Impactos subjetivos bem complexos para serem elaborados em um curto espaço de tempo.

Confesso que esperava muita timidez da parte delas e que, diante o gravador, eu haveria de me esforçar mais para elas ficarem à vontade e falar sobre como sentiam as experiências de opressão no cotidiano, como identificavam esses momentos. Foi mais um engano. A maioria ficou bem à vontade. Sem que eu mesma percebesse, elas assumiram o risco de “(...) falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (...)” (GONZALEZ, 2018, p. 193). Com um estilo direto e sem medo de expor as experiências vividas, as estudantes negras falavam assim como inspirou Lélia Gonzalez.

Ao pontuar que os esforços das ciências sociais, até então empreendidos, reduziam as análises, em torno da mulher negra, aos aspectos socioeconômicos, e que ela, como mulher negra, sentiu a necessidade de aprofundar aquelas reflexões que sempre lhe pareceram incompletas, Gonzalez questiona as explicações tradicionais responsáveis por inculcar e naturalizar a subordinação: “por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar?” (idem, p.193). Então, questioneei a mim mesma como a falta do diálogo, da escuta, da fala, e do apagamento produzido no cotidiano da escola contribuem para esta dominação.

Quando disse que a conversa seria gravada e que os nomes verdadeiros não seriam citados na dissertação, Ângela perguntou se não poderia ser o seu nome verdadeiro. Disse que seria melhor não revelar e ela ficou pensando no nome de uma personagem que viu em um filme para se autoneamar na pesquisa, mas não lembrou exatamente qual era.

Antes de iniciar a gravação do grupo focal<sup>9</sup>, informei às meninas que seria uma conversa entre elas, que não haviam respostas certas ou erradas, que elas poderiam discordar entre si. Como as questões abordadas poderiam expressar a intimidade de cada uma, optei por não convidar uma assistente para acompanhar o grupo e fazer anotações. Fiz algumas perguntas prévias para que fossem se habituando ao grupo. Todas as meninas que moram na área urbana informaram ter acesso à internet em casa, enquanto Lélia e Sueli, moradoras da área rural, informaram não ter acesso. Com exceção de Beatriz, as demais são contempladas com o Programa Bolsa Família.

Beatriz parecia tensa e desconfortável nos primeiros momentos. Sueli um pouco tímida, procurando observar mais. Antes de iniciar a gravação estávamos conversando informalmente. Por curiosidade, perguntei àquelas que moram na zona rural qual o nome das localidades, Lélia disse que mora em uma região conhecida como Batente, Sueli em outra conhecida como Menina Moça. Lélia comentava que seus pais são muito jovens e que, em certa ocasião, a vice-diretora pensou que seu pai fosse seu namorado e a alertou que ele não poderia assinar o boletim.

O pensamento feminista negro inspira, através de relatos, denúncias, teorias e intervenções políticas, o reconhecimento de sujeitos apagados pela história oficial e a relevância das suas histórias. Buscava essas histórias, mas não poderia imaginar o quanto elas

---

<sup>9</sup> Tive dificuldade de encontrar um local na escola que fosse reservado e que não houvesse interrupção. A sala de informática, utilizada também para a realização de um programa na escola, encontrava-se desocupada apenas nas sextas-feiras. No dia 14 de setembro de 2018, marquei com as participantes e fomos logo no início do horário de aula. Reservei a sala com antecedência, mas ainda assim, tivemos alguns problemas. Fomos interrompidas algumas vezes, o que interferiu no andamento do grupo.

eram impactantes e o quanto ainda são latentes na vida de cada uma das meninas. Após a apresentação de cada uma, iniciei com a pergunta: “alguma de vocês já se sentiu sozinha ou isolada pelos colegas pelo fato de ser negra, dentro ou fora da escola?”. Mesmo com a sutileza e hesitação da minha primeira pergunta, alguns relatos foram extensos e emblemáticos. Nas respostas, Ângela, Sueli e Lélia trouxeram histórias envolvendo violência física e a necessidade de intervenção das mães em algumas situações ocorridas na escola.

### 1.3.1 Angela: “Dizendo que eu não prestava por eu ser desse jeito”

“Meu nome é Angela Santos, tenho 15 anos. Sou a filha mais velha... da parte da minha mãe né, porque meu pai morreu. Então, aí eu tenho dois irmãos, é... um mora com o pai dele, tem onze anos. Minha irmã mora com o pai dela também. São tudo separados as meninas deles. Eu fiquei sozinha com minha mãe ((rindo)). E aí minha irmã tem 9 anos, vai fazer 10 agora. Bom, é isso...”.

Angela tem a característica marcante de falar quase sempre sorrindo, apesar de ser um pouco “fechada”, como apontado por ela mesma e por Lélia. Antes que terminasse a primeira questão sobre um sentimento de solidão ou isolamento, Angela apressou-se em responder que já havia passado por situações de discriminação, dentro e fora da escola:

*Nos dois locais, nos dois locais. Na escola e fora. Você, assim, na escola, não tem muito hoje né, mas assim, as pessoas às vezes assim elas não chegam em mim, tipo, pra poder fazer amizade. Às vezes, eu sempre me sinto sozinha pelo fato “deu” ser negra, porque eu já sofri muito racismo, por causa da cor da minha pele, por causa do meu cabelo, e as pessoas me excluía. Eu sempre, assim, às vezes na escola ficava sozinha, e por exemplo, uma vez, me bateram porque eu era negra, na escola. Eu estudava lá em Santana, e aí foi... em 2016 isso. (...) E aí, chegaram dois meninos novos né. Aí eles eram grandão, “num” tem? Novato na escola. E aí foi, eles pegaram, ficaram falando um monte de coisa pra mim lá, dizendo que eu era negra, que eu não servia pra essa vida, por que que eu tava ali mesmo, por que que eu tava ali... Aí foi o primo de um menino pegou e tacou chinela no meu braço. Tacou com tanta força que ficou roxo. Aí foi o outro pegou e começou a me bater. Eu, peguei e comecei a gritar lá. Isso deu caso do Conselho Tutelar... Foram pra secretaria, ficaram mais de duas semanas sem ir na escola. Eu fiquei toda roxa. Meu olho ficou inchado, assim. Ficou hematomas, “tudim”, no meu corpo... Já puxaram o meu cabelo também! Dizendo que não era pra mim ter esse cabelo. Dizendo que eu não prestava por eu ser desse jeito.*

“Mas todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele” (RIBEIRO, 2018, p. 8). De modo semelhante à narrativa pessoal de Djamila Ribeiro, Angela faz pensar sobre a estigmatização e desumanização dos/as afrodescendentes na escola, particularmente para meninas negras. Esse tratamento, que entristece e fere, produziu efeitos negativos na autoimagem e no convívio social, como indicou a própria Angela,

posteriormente. Ela sofreu agressões e foi questionada pelo fato de existir, ser como é, ter a cor e o cabelo que tem, por estar na escola.

A história de Angela foi a que mais me impressionou. O que está oculto na agressão racista que ela sofreu mais de uma vez no ambiente escolar? Uma possível punição ou medida do Conselho Tutelar se aproxima ou soluciona o fato de outros/as estudantes terem a pretensão de possuir o “direito” de agredi-la por ser negra e estar na escola? O que representa o gesto dos agressores?

Tentarei compreender melhor a questão a partir do *sistema moderno colonial de gênero*, já que este propõe “uma lente através da qual aprofunda a teorização da lógica opressiva da modernidade colonial, seu uso de dicotomias hierárquicas e de lógica categorial” (LUGONES, 2014, p. 935). Se a lógica opressiva da modernidade concebe apenas o masculino, branco e heterossexual, como propõe Lugones, ela também não concebe seu “extremo oposto”, a mulher negra. Dito de outro modo, as noções de raça, gênero e sexualidade, contidas na matriz colonial, não entendem o outro como humano, dotado de capacidades e autonomia. Angela demonstra, em sua narrativa, como apenas existir no espaço escolar parece não ser concebível. Incomoda como se ela fosse estranha e inimaginável. Gera atitudes violentas, em nível físico e verbal. Mas ainda que ela conte situações tão duras com aparente naturalidade e até com um riso, algumas vezes, Angela não consegue ocultar como foi ferida, como se sente diante de colegas da sua idade:

*E assim, as pessoas às vezes elas me excluem de, por exemplo, tenho muitas amigas né... só que elas assim, às vezes elas estão comigo assim, acho que por causa de pena, às vezes né. Por que, como assim tem pessoas que me excluem de um grupo porque eu sou negra?! Na escola também já teve muitas pessoas. E fora também. Fora, as pessoas fazem muita crítica de mim. É... já fizeram também racismo com a minha mãe. Minha mãe também já sofreu muito racismo. Por causa que o cabelo dela não é igual ao meu. O dela é curtinho, “num” tem? Aí ela colocou aquelas coisas pra ficar mais top. E aí foi, ela também já sofreu muito, nós duas... Toda vez que eu sofria racismo na escola, eu chegava triste. Triste! E minha mãe: o que foi neném? Ela sempre me chamou de neném (sorrindo). Que foi neném? Aí eu: não, mãe, aconteceu isso e isso na escola. Ela: não fica assim não, minha filha. Se você é desse jeito, é porque Deus, ele te fez desse jeito, e tu tem que sentir orgulho porque tu é uma obra prima de Deus. Tu é única, tu é especial! E aí foi eu pegava e me reanimava né. Aí todo dia que eu dormia e acordava e ia: meu Deus, mais um dia na escola! ((Sorrindo)) (Angela, 15 anos).*

“(...) Como assim tem pessoas que me excluem de um grupo porque eu sou negra?!” Apesar de corriqueira a situação que Angela lida desde a infância, ela própria não deixou de se chocar e colocar essa pergunta incômoda. Quando relaciona toda a situação que viveu com o fato de ser negra, ela percebe as vivências semelhantes de sua mãe que, por sua

vez, é citada como fonte de apoio e consolo nos momentos em que as violências sofridas a deixavam triste e abalada.

Nas reflexões de Grada Kilomba (2019) sobre colonialismo, silenciamento, trauma e descolonização, muito do que foi dito por Angela adquiriu um novo sentido para mim. Ser silenciada e agredida, no espaço escolar, do modo como narrado por ela e também por Sueli, sugere a cena colonial onde os “meninos novos”, na escola, estranham o/a outro/a, o sujeito negro ocupando o espaço que lhe é devido. Mas como isso impacta? Foi com esses impactos que me deparei nas falas das estudantes negras. O abalo de tantas violências, não só físicas, faz com que Angela não seja capaz de acreditar em amizades verdadeiras, em quem goste dela como é. Ela percebe como o racismo a atingiu dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, a escola, possivelmente pela recorrência de situações de racismo, torna-se um lugar que representa um sacrifício para Angela. Neste sentido, a ideia do trauma trazida por Kilomba é relevante:

Esse é o trauma do *sujeito negro*; ele jaz exatamente nesse estado de absoluta “Outridade” na relação com o *sujeito branco*. (...) Parece, portanto, que o trauma de pessoas *negras* provém não apenas de eventos de base familiar, (...) mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo *branco*, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o “*Outra/o*”, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum. (KILOMBA, 2019, p. 40)

Com a autoimagem abalada, Angela pensa que muitos/as se aproximam dela por pena. Por se deparar com a “barbaridade do mundo branco”, ela entende que nada do que viveu é por sua culpa, que o problema vem de quem a agride, que ela apenas é como é. Ainda que indignada com a discriminação por simplesmente ser quem é, ter a pele e o cabelo que fazem com que a identifiquem como “outra” na escola, Angela oscila entre o orgulho e a aceitação de suas características, ensinadas pela mãe, e uma profunda tristeza por ter sido inferiorizada e agredida, tantas vezes, por conta disso.

### 1.3.2 Sueli: “nós não somos bom de condição”

“Meu nome é Sueli, tenho 16 anos. Moro com minha mãe e meu padrasto. Tenho cinco irmãos e moro na zona rural”. Sueli, ainda que bastante observadora e cautelosa, fez relatos marcantes nas conversas e atividades. Após o relato de Angela, questionei se mais alguém tinha vivido uma situação parecida. Sueli respondeu:



*Por ser negra, já. Eu já, na escola, no quarto ano. Assim que eu cheguei pra cá. Ai tinha uns meninos que tinha muito preconceito comigo: me chamava de negra, que não era pra eu estudar naquela sala. Até falaram com a diretora pra eu trocar de sala. Ai eu cheguei em casa, falei pra minha mãe. Ai minha mãe veio aqui, foi no Conselho, aí o Conselho veio aqui, conversou com a diretora, que ela, até ela tava querendo me trocar de sala por causa disso [...] Ai minha mãe veio aqui, conversou com a diretora. Perguntou por que que ela queria me trocar de sala. Aí os menino pegaram e falou, por que eu era negra, que eu também tinha o cabelo muito ruim, que minha mãe não tinha dinheiro, essas coisa. Aí minha mãe pegou e foi lá no Conselho, aí o Conselho pegou e mandou chamar a mãe dos menino. Aí as mãe dos menino veio aqui, aí a mãe dos menino pegou e falou que era ela que tava ensinando isso pros menino, por que os menino tinha dinheiro, “num” tem? E aí, minha mãe, nós não somos bom de condição. Aí minha mãe pegou e falou bem assim: mas o fato dela ser negra, e o cabelo dela ser ruim, isso não depende não é de dinheiro não, isso depende da felicidade dela [...] Minha mãe falou pra mãe dos menino. Aí a mãe dos menino pegou e falou bem assim: mas ela é muito negra, olha a cor da pele dela! Aí minha mãe pegou e falou assim: mas o fato dela ser negra, isso não depende de nada não, isso depende da decisão de Deus, e não de vocês! (Sueli, 16 anos).*

Assim como no relato de Angela, o episódio de discriminação ocorrido na infância se tornou marcante. Sueli lembra-se de detalhes, das falas dos envolvidos, da atitude tomada pela gestão da escola. O fato de ser negra, moradora da área rural e pobre, ainda que em uma escola pública, foi suficiente para que Sueli se tornasse um alvo de uns meninos que “tinha dinheiro”, como ela descreve. Observei que, em mais um relato, a escola ou a sala de aula são lugares vistos como sendo onde elas “não deveriam estar”. O racismo cotidiano está ali, como um constante lembrete de que elas estão “deslocadas” e que, também naquele espaço público, são “outras”. Ou como afirma Kilomba:

O termo “cotidiano” refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (KILOMBA, 2019, p. 80).

Com Sueli, eu me vi diante da biografia mais radicalmente marcada pelo racismo, pela exclusão em múltiplas formas. Ainda que eu trabalhe em escolas públicas há alguns anos, a história de Sueli me intrigou, especialmente, por envolver uma explícita discriminação de classe social, o que illusoriamente eu imaginava não ser tão comum em uma escola pública. Perguntei a ela se não havia outra menina negra na sala, ela disse que era a única. Ainda encabulada com a perseguição voltada a ela, especificamente, perguntei: “Mas você acha que isso aí pesou o fato de ser negra e também a questão de não ter dinheiro? O que que pesou mais? Ou foi as duas coisas?” Sueli respondeu: “As duas mesmo... as duas. Por causa até disso, a mãe deles tirou eles da escola, por causa dessa confusão que teve. Tiraram eles e aí foram embora. Eu nunca mais vi eles na escola”.

Acredito que só fui compreender realmente o sentido da perspectiva interseccional, com a resposta de Sueli. Sem eleger o que “pesa mais”, abdicando de hierarquizar opressões, ela não se percebia como mais uma menina na sala. Ou somente uma menina negra ou somente filha de uma mulher “sem condição”. Sueli entente que é tudo isso. E me ensinou, em outras palavras, o que Angela Davis (2011) também ensina:

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, 2011).

Se não há primazia de opressões, quem vivencia não tem como escolher o que dói mais. Os garotos e a mãe que discriminavam Sueli acreditavam que aquela sala e, na verdade, a própria escola, não seria lugar para ela. Uma menina “tão negra” e pobre, com a mesma oportunidade e dividindo o mesmo espaço dos garotos brancos “bons de condição” representava para eles uma contradição a ser corrigida. Aliás, o que uma menina com a cor da pele “tão escura” e pobre estaria fazendo na escola? O que será que ela quer com o saber? A história de Sueli me lembrou de que poucas coisas são mais ridículas e neuróticas que o racismo cultural brasileiro, como bem dizia Lélia Gonzalez.

Aos poucos percebi que o estranhamento por Angela e Sueli estarem na escola envolvia outros fatores. Ramificações da mesma questão, obviamente. Frutos do racismo à brasileira. Nisto, Carneiro (2011) ilumina alguns pontos críticos através do seu olhar feminista antirracista na educação. Ao adotar o conceito de epistemicídio, evidenciando o modo como o racismo repercute no contexto escolar, negando a cultura afro-brasileira e africana e os afrodescendentes, Carneiro exemplifica a atuação do racismo epistêmico:

(...) 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. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano (...); pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2011, p. 92-93).

Com Carneiro (2011) e outras intelectuais negras, a colonialidade do saber é tema recorrente. Elas sabem e possivelmente também vivenciaram que relatos como os de Sueli não são casos isolados, que a negação do saber aos/as subalternizados/as é estratégia histórica

do colonizador. Pela perspectiva decolonial, é possível perceber que, nesse processo de imposição e subjetivação, o colonizador atuou reprimindo “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 111).

Por mais absurdo que pareça, acredito que devemos avaliar com franqueza o próprio contexto. Não recorro de meninas negras serem citadas como “melhores da sala” pelos/as professores/as. Manter e reproduzir a ideia de que meninas negras estão menos aptas ao conhecimento, que servem a outras funções que não sejam as intelectuais, são ferramentas do colonialismo que ainda nos aprisionam.

### 1.3.3 Lélia Rosa: “a minha cor já dizia tudo, né?!”

“Eu sou a Lélia Rosa, tenho 17 anos, sou a filha mais velha do casal né, e eu moro na zona rural né, e é isso”. A apresentação para o grupo foi sucinta, mas a participação de Lélia Rosa foi ativa e permanente em todos os momentos da formação. Demonstrou, em muitas ocasiões, indignação com situações de racismo e também com relação às perseguições vividas na escola, por ser moradora da zona rural e filha de agricultores.

Quando Angela contava sua história, por mais de uma vez ela entrevistou para perguntar se alguém havia “tomado uma providência”. Ainda que não carregue todas as características físicas vistas como marcador racial, Lélia Rosa apresenta um entendimento e uma capacidade de definir com precisão como o racismo se apresenta:

*Quando eu também quanto tava no quinto ano, eu tinha uma amiga que era bem clarinha! Bem clarinha! Aí eu nunca pensei né, que isso ia acontecer... E ela tinha o cabelo bem lisin. Já eu, não tinha o cabelo muito ruim não, mais... a minha cor já dizia tudo né! Aí um dia, tinha umas meninas da minha sala que era bem mais escura do que eu, duas, era duas irmã. E elas só andava excluída, no cantinho. [...]aí eu peguei e chamei elas pra ir brincar mais a gente. E ela falou que não podia. Perguntei por que e ela falou porque elas não são igual “nois”, porque elas são escura, elas são negra... elas são preta! Ela falou até nesse estilo. Ela falou: elas são muito preta! Tu a gente ainda considera, Lélia, porque tu tem o teu cabelo bom! [...] Ela falou isso na minha cara! Eu ainda te considero porque tu tem o cabelo bom! Não é porque eu sou tua amiga completamente, por que tu ainda é “mei” escura. Aí a única coisa que eu fiz foi tipo, larguei de andar com ela porque ela não era minha amiga! Porque se ela fosse minha amiga mesmo, ela deixava o racismo dela pra lá! Ia ser amiga! E as outra menina eu continuei andando com elas, porque elas não era diferente de mim. [...] eu também não deixei de falar com ela. Porque eu sei que aquilo dali, eu não entendo muito bem, mas eu acho aquilo ali é... já vem de casa [...] (Lélia Rosa, 17 anos).*

Ciente de que sua cor é suficiente para que ela seja identificada como negra, apesar de perceber que quem tem a pele mais escura que ela, além do cabelo crespo, sofre mais discriminação, Lélia Rosa acredita que o comportamento racista da amiga branca se deve à educação que ela recebeu em casa. Indiretamente, defende que racismo se aprende, e se aprende em casa, desde pequena. Ela descreve de modo espontâneo e preciso como o racismo se apresenta. Sua autodescrição como quem tem uma cor que não passa despercebida, ainda que não seja “escura” como as meninas que ela via excluídas, demonstra sua aguçada percepção das relações raciais. Mas além da questão racial e de classe, ainda há outros cruzamentos na vivência de Lélia Rosa:

*Tipo, muitas veiz eu era maltratada não por eu ser escura e nem pelo meu cabelo, eu era maltratada porque tipo, o meu pai não tinha tanto recurso. A gente era da zona rural, a gente ainda é né, da zona rural. E tipo, eu vinha de ônibus. Aí tipo, muitas veiz chegava com a calça meia suja, o tênis chei de barro, chove né, aí tem sempre esses problema. Aí tipo, eles ficava falando: por que que eu não dava um jeito de sumir da escola, por que que eu num caçava um jeito deu... Aí falava assim: por que que tu nun vem... ah é tu num tem dinheiro né! Tu podia vim de carro, mas tu não tem dinheiro. Aí eu falei: mas eu vim de carro! Só não era o carro do jeito que vocês vem, mas eu vim de carro! Também tinha um volante, também tinha roda! Fala por que que eu não dou um jeito de vim voando por outro lado, por que que eu não pego uma vassoura pra mim vim voando, que eu tô parecendo uma bruxa. Muitas vezes o cabelo tá meio assanhado, meio arribado, “por que que eu não vim de vassoura voando”?, como eu moro na roça, por que eu não vim de jumento, de vaca, em cima dos cavalo, em cima do meu pai? Uma vez já falaram: “ah, por que que tu não vem em cima do meu pai? Que aí tu não se sujava, não sujava os pé!” Aí quando eles fala isso, se a gente for caça um meio da gente conta pra alguém, eles fala: te pego lá fora, quebro tua cara!*

Sem nenhum constrangimento, Lélia Rosa conta as adversidades de ser moradora de uma agrovila. Observa que suas condições de vida também perpassam as discriminações que sofre. Chegar na escola com o ônibus do transporte escolar que vem da zona rural, às vezes suja de barro e cansada, pois os/as estudantes começam a ser buscados/as cinco e meia da manhã, são motivos de mais dificuldades, pois ao chegar na escola ainda ouve piadas.

A filósofa Djamila Ribeiro (2017, p. 48) ressalta que as mulheres negras acabaram encontrando nas matrizes de opressão a sua própria forma de resistir: “Seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência”. Lélia Rosa parece habitar esse lugar.

*[...] Sempre falaram isso né... Mas eu nunca me incomodei, porque eu sei que... se meu pai não tem uma condição boa pra me dá, pra isso é que eu tô estudando, é pra mim ser alguém na vida, é pra mim ajudar eles. E independente do que eles fala né, do que eles fala que eu sô pobre, que eu sou escura, isso num... eu acho que, nunca me ofenderam em nada! (Lélia Rosa).*

Para Lélia Rosa, o estudo é uma forma de ter uma condição melhor do que a que seus pais tiveram, além de ser uma possibilidade para poder ajudá-los futuramente. Quando diz que, independente do que já ouviu na escola por sua condição social e cor da pele, não se ofendeu em nada, Lélia Rosa indica que tem orgulho de ser quem é e morar em uma agrovila. Ocupar o espaço urbano, considerado mais desenvolvido e limpo, como sugerem as piadas, na escola, sobre ela, seria a única maneira de não estar situada nesta encruzilhada composta pelo fato de ser negra, pobre, e morar no campo. Mas ela não demonstra, em nenhum momento, ter interesse em morar na cidade e ficar longe de seus pais, como alguns/as estudantes demonstram.

#### **1.3.4 Carolina: “isso dói muito pra mim”**

“Meu nome é Carolina Nascimento. Tenho 13 anos, moro com meus pais. Tenho 6 irmão, 5 irmão. Uma, só uma mora comigo. A outra mora em Palmas e é casada. E a outra mora aqui sozinha e os outros moram na zona rural. Na fazenda Ouro Verde”. Carolina é comunicativa, apesar de não ter amizades próximas na escola e não se manifestar tanto em sala. Demonstrou muita empolgação com as atividades da pesquisa e se aproximou facilmente das meninas do oitavo ‘B’, durante as oficinas – Lélia, Angela e Sueli –, como se tivesse encontrado aliadas que entendiam o que ela pensava.

Em todas as atividades escritas da pesquisa, Carolina se destacou por escrever sempre mais do que o solicitado. No final da pesquisa, disse a ela que poderia ser escritora e ela respondeu que iria pensar sobre essa possibilidade. Carolina não relatou nenhuma situação na primeira pergunta feita ao grupo. Mas em outra ocasião, foi a primeira a responder, quando perguntei: “pensando nessas experiências de vocês, o que vocês acham que passaram na infância, com relação ao racismo, que chegou na adolescência?”

*Tudo! Quando era, desde quando eu era pequena, até hoje, eu sinto muito excluída da família por parte do meu pai... por eu ser gorda, meu cabelo não é bom que nem o de todo mundo, são cabelo “lisiin” e tudo bonita. Eu me sinto muito feia, e o povo já me criticaram muito. A minha própria vó fica falando, por que eu sou gorda. Ela fica falando que eu não sou neta dela, que eu fui achada, a minha própria vó fala isso... [...] Ela fala que eu sou muito gorda, que eu não sou neta dela, que eu sou muito feia, as outra sobrinha dela são tudo magra, tu tem que parar de comer isso, tu tem que emagrecer, porque quando tu tiver mais velha ninguém vai te querer, tu é muito feia. Acabando comigo, isso dói muito pra mim. [...] (Carolina, 13 anos).*

Carolina já havia comentado que sua avó paterna, que também é negra, tinha atitudes e falas racistas frequentes. Implicitamente, Carolina associa sua baixa autoestima à convivência com a avó e a família paterna, durante sua infância, às críticas racistas que

sofreu. Além do racismo, ela observa uma cobrança estética, centrada no fato de ser gorda, contribuindo para abalar mais sua autoestima. As cobranças estéticas, para uma menina negra, notadamente são mais severas por representarem o oposto do padrão estético encarnado em uma mulher branca e magra.

Crenshaw (2012, p. 9) destaca que o trabalho da perspectiva interseccional se traduz em um esforço por abordar experiências concretas presentes no cotidiano de mulheres negras, considerando que “todas as pessoas sabem que têm tanto uma raça quanto um gênero, todas sabem que têm experiências de interseccionalidade”. Pelos relatos de Sueli, Lélia e Carolina, particularmente, a experiência de interseccionalidade é algo que se expressa espontaneamente, sem que elas privilegiem uma forma de discriminação sobre outra. Gênero, raça e classe estão diretamente interligados no modo como são vistas, tanto na escola, como na família ou outros ambientes sociais. Enquanto que o relato de Carolina traz a diferenciação estética, a gordofobia manifestada ostensivamente pelo fato de ser negra e não ter o cabelo liso como as demais meninas da família. Isso tudo declarado sem nenhuma reserva pela “minha própria vó”, ressaltou Carolina, como quem busca ressaltar também a dimensão da dor e rejeição que experimenta na família.

Carla Akotirene (2018, p. 14-15) aponta ser imprescindível que se conceba a “existência de uma matriz colonial moderna cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas”. Tais estruturas pedem atenção para que se promova uma “atenção global para a matriz colonial moderna, evitando desvio analítico para apenas um eixo de opressão”. Contudo, assim como Lélia Rosa, Carolina tem certa compreensão sobre os padrões da colonialidade que lhe foram exigidos desde a infância. Ser branca ou loira, magra, seria a única aproximação possível destes padrões. Ela sabe que ser outra pessoa que atendesse a todas as expectativas da avó é impossível. Sente-se rejeitada, mas consegue compreender e atribuir à avó, à família paterna, e muitos além destes, as cobranças do racismo e do sexismo que lhe situam “fora” desses padrões, colocando-a num patamar de inferioridade.

### **1.3.5 Beatriz: “Eu sou da igreja, ele não gosta assim que eu visto short”**

“Meu nome é Beatriz. Eu tenho 13 anos. É... tenho dois irmãos, uma menina e um menino. Moro com meu pai...”. Na ocasião da apresentação no grupo, Beatriz deixa entender que mora apenas com seu pai e irmãos. Quando seu pai esteve na escola, observei que ela tem uma madrasta que também mora na mesma casa, mas que não havia sido mencionada por

Beatriz. Seus pais são separados e sua mãe também frequenta a escola para acompanhar seus estudos.

Beatriz é uma aluna de destaque nas notas e atividades escritas, escreve e se expressa bem, apesar da timidez e de evitar tomar a fala. Na primeira questão, Beatriz não narrou nenhuma história ou sentimento de exclusão. Apesar do seu interesse nas questões da pesquisa, parecia estar diante de coisas totalmente novas. Nos primeiros momentos em que nos reunimos, demonstrava desconforto. Após os primeiros relatos e algumas questões já colocadas, Beatriz já estava ousando falar mais.

Quando as questões de gênero foram abordadas, surgiram muitas histórias e queixas com o comportamento dos meninos da escola. Pedi que Beatriz falasse primeiro e perguntei para o grupo: como vocês percebem o machismo no cotidiano?

*Os homens acharem que as mulheres só servem pra ficar na cozinha, que elas não podem assim, ser uma advogada, ser uma pessoa grande na vida. Às vezes os homens acham que as mulheres só servem pra cozinhar ali... chegou ali eles pegam, tem almoço e janta ali pronto... eles acham às vezes que as mulheres servem pra ser funcionárias deles. No meu ponto de vista. Às vezes os homens pensam assim, das mulheres. Eu acho que é bem errado isso porque as mulheres, os homens são iguais, eles tinham que ter direitos iguais. Às vezes tem essa desigualdade de dinheiro também, dos homens e das mulheres porque acham que as mulheres não prestam pra muitas coisas. Já vi já, ter essa desigualdade de dinheiro. [...] Na história os homens já eram machista, eu acho, um pouco. No meu ponto de vista. Porque eles achavam que só os homens podiam estudar, eles podiam trabalhar. E as mulheres só podiam servir pra duas coisas, pra cuidar da casa e reproduzir. Só isso que as mulheres serviam, só pra isso [...]. (Beatriz, 13 anos).*

Beatriz apresenta uma visão bastante crítica e bem informada, faz, ao mesmo tempo, uma análise do presente e aponta também fatores históricos para explicar sua percepção do sexismo. Ainda que fale de modo genérico, Beatriz demonstra se incomodar com sua experiência pessoal, ainda que se limite apenas à questão de gênero em sua fala, questionando o aprisionamento da mulher ao trabalho doméstico e a procriação. “O impacto simultâneo da opressão “racial” e de gênero leva a formas de racismo únicas (...)”, afirma Grada Kilomba (2019, p. 99). Acredito que seja difícil e complexo para uma menina de 13 anos perceber-se alvo de racismo em sua própria casa, entre seus próprios parentes.

Ao relembrar um episódio que viveu na adolescência, Grada Kilomba (2019, p. 93) analisa o que chama de racismo genderizado: “nesse cenário, a jovem menina não é vista como uma criança, mas sim como uma servente”. Penso que seja exatamente a situação que Beatriz vivencia, em sua casa, sempre que demonstrava seu incômodo com a associação entre negra e servente. Em seguida, perguntei se ela acreditava que as mulheres brancas eram forçadas a trabalhar tanto quanto as negras. Beatriz responde:

*Não muito. Eu acho que não muito porque antes as pessoas achavam já que as pessoas morenas servia só pra isso, só pra trabalhar. E eu acho que eles levaram em conta só isso e até hoje eles vivem com isso, entendeu, no pensamento. Que só as mulheres negras que servem pra trabalhar, pra cozinhar, só pra isso. E as mulheres brancas eu acho que não sente muito isso, não. (Beatriz, 13 anos).*

Ainda que não fale diretamente com posicionamento racial de negra, Beatriz apenas supõe o que ocorre com mulheres brancas, excluindo-se dessa experiência. Se o branco ainda hoje mantêm o pensamento de que negros/as servem apenas para trabalhar, como diz Beatriz, é justamente esse pensamento que parece lhe incomodar e que ela questiona em suas falas. Mesmo sendo bastante tímida, observei que Beatriz tinha interesse particular nas discussões de gênero. As demais fizeram vários relatos sobre o comportamento desrespeitoso dos meninos. Neste momento, ela acabou contando uma situação que vivencia em casa:

*Eu percebi já que os menino tem esse negócio de roupa, as menina não pode vestir um short! O meu irmão mesmo, que eu às vezes eu visto um short e ele: “vai vestir uma saia, menina! Não pode ficar assim não. Andando desse jeito”. Às vezes meu pai também, mas o meu pai, assim, ele fala às vezes pro meu bem também, às vezes. Eu sou da igreja, ele não gosta assim que eu visto short. Às vezes eu visto short porque é muito quente, mas ele não gosta, mas... eu vejo assim que os menino tem esse negócio [...].*

Ainda que internalize, em alguma medida, a opressão, buscando justificar o controle do pai e do irmão sobre sua roupa, pelo fato de ser evangélica, acredito que justamente por conta do seu convívio familiar é que surge seu interesse sobre as questões de gênero. “Analiticamente, é difícil determinar em detalhes o impacto específico tanto da “raça” quanto do gênero, porque ambos estão sempre entrelaçados” (KILOMBA, 2019, p. 94). Esse entrelaçamento, que não é cumulativo, mas interseccional, evidentemente também é complexo para quem está situada nas intersecções.

Perceber, identificar e nomear a própria experiência, demanda um amadurecimento e conhecimento que são construídos progressivamente. Com seu jeito discreto e tímido, foi nítido para mim como Beatriz foi se apoderando dessa construção ao longo das atividades da pesquisa. Percebi uma identificação entre os seus relatos e meu modo de lidar com a minha própria construção, muito crítica às discriminações de gênero, mas receosa em pontuar as discriminações raciais. Acredito, inclusive, porque sejam mais dolorosas e menos debatidas no contexto familiar e escolar.



Quando escreveu um texto sobre um vídeo de Chimamanda Adichie e as percepções que tinha sobre a África, em uma oficina que será descrita no capítulo seguinte, Beatriz pareceu bastante curiosa por conhecer mais a cultura africana e todas as questões levantadas na formação. Tanto que, poucos dias depois, estava com um livro sobre contos africanos, que pegou na biblioteca. Sua curiosidade e abertura, confrontada com seu desconforto e timidez, sempre foram maiores.

A partir da análise dos relatos, a intersecção de categorias leva a compreender a materialidade das opressões, as operações da colonialidade do gênero e a forma que ela articula seus efeitos na escola, em casa, na igreja... Com a violência, desumanidade e repulsa similar ao do colonizador pelo colonizado, a colonialidade do gênero perpassa o cotidiano das meninas negras, nos socos e tapas, no insulto, na piada sobre a roça, na omissão dos/as gestores/as e professores/as da escola, certas vezes, também, na família.

## *Capítulo 2*

*A mulher negra e o desafio de repensar narrativas:  
descolonizando saberes e práticas*

## **2. A mulher negra e o desafio de repensar narrativas: descolonizando saberes e práticas**

### **2.1 “Se soubermos sempre os dois lados de uma história...”: confrontando narrativas colonizadoras**

No âmbito do Ensino de História, os/as educadores/as têm-se indagado sobre formas de transcender um modo tradicional de ensinar que invariavelmente adota a narrativa do colonizador e encobre as narrativas dos grupos colonizados e violentados no processo da colonização. No capítulo anterior, através do relato das estudantes negras, tentei evidenciar que este processo expande seus efeitos, através da colonialidade, que repercute também no apagamento e representação de sujeitos na História ensinada.

Busquei traçar as oficinas que serão descritas e analisadas, neste capítulo, com o objetivo de identificar e confrontar narrativas colonizadoras no Ensino de História, questionando, junto com as/os estudantes, quais sujeitos foram apagados e quais noções e estereótipos foram estabelecidos sobre a mulher negra, por conta deste modo de narrar a História.

Muitos desafios surgem ao Ensino de História comprometido com a descolonização e a decolonialidade. Ao refletir sobre como a História do Brasil foi tradicionalmente ensinada, é possível observar como o mito da democracia racial contribuiu para legitimar narrativas de harmonia entre colonizadores e colonizados que pouco enfatizam os episódios e personagens que representam resistência. Pensar em maneiras de “recontar” nossa História sempre me intrigava. Como e por onde começar? Concordo com a visão de Claudilene Maria da Silva (2016), ao defender que é preciso encarar uma premissa quando a ideia é trabalhar com educação étnico-racial na escola:

a impossibilidade de construir práticas pedagógicas de valorização da população negra, possuidoras de solidez e consistência epistemológicas, sem discutir o racismo como epistemologia das práticas negadoras dessa população, de seus conhecimentos e suas formas de pensar e estar no mundo (SILVA, 2016, p. 213).

Assim busquei conduzir a formação, sem perder o racismo de vista. Para o filósofo Silvio Luiz de Almeida (2018, p. 51), “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”. Ele sugere que o enfrentamento do racismo passa pela superação de uma compreensão tradicional de “modernidade”. Acrescento que, indubitavelmente, esta perspectiva de modernidade está refletida no Ensino de História:

Raça e racismo são produtos do intercâmbio e do fluxo internacional de pessoas, de mercadorias e de ideias, o que engloba necessariamente uma dimensão afro-diaspórica. Assim, o que chamamos de *modernidade* não se esgota na racionalidade iluminista europeia (...); a modernidade é composta pelo tráfico, pela escravidão, pelo colonialismo, pelas ideias racistas, mas também pelas práticas de resistência e pelas ideias antirracistas formuladas por intelectuais negros e indígenas. A compreensão do mundo contemporâneo está ligada à compreensão da diáspora africana, ou seja, do *modo com que a África se espalhou pelo mundo*. De tal sorte que, no Brasil, a compreensão do racismo, e a possível configuração de estratégias de luta antirracista, dependem de um olhar para a América, para África e para a formação e o fluxo de pessoas e ideias em âmbito internacional (ALMEIDA, 2018, p. 80).

Ao incorporar essas premissas à luta antirracista e, neste caso, ao Ensino de História que pretende ser antirracista, a discussão sobre a representação em torno da África é necessária e não apenas um complemento curricular. É preciso entender a diáspora, é preciso entender como a “África se espalhou pelo mundo” por intermédio de mulheres e homens negros. E admito que no cotidiano das aulas de História essa parte acaba quase sempre sendo “esquecida”.

Lélia Gonzalez insistia na força da diáspora para entender o Brasil. Em seu artigo, *A categoria político-cultural da amefricanidade* (2018), escrito em 1988, ela busca definir elementos que unificam as experiências dos povos americanos, em torno de uma África renegada pela tradição histórico-cultural imposta pelo colonizador europeu, nas Américas. Paradoxalmente, toda a negação não foi capaz de anular a presença marcante dos elementos culturais africanos, como Gonzalez faz questão de enfatizar. Inclusive o que conhecemos como “América Latina”, para ela, seria melhor nomear como “América Ladina”:

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: América Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e “pardos” do IBGE)<sup>10</sup> são ladinoamefricanos (GONZALEZ, 2018, p. 321).

Com o uso da categoria da amefricanidade, Gonzalez destaca a inegável africanização do continente americano como um todo e do Brasil, incapaz de apagar o modo ambíguo e dissimulado em que se fundamentou o racismo, reflexo dessa “neurose cultural”

---

<sup>10</sup> A autora ironiza as categorias raciais aplicadas no senso demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, atualmente, soma as pessoas que autodeclararam-se pretas e pardas para definir o total da população negra brasileira. Para intelectuais e ativistas do Movimento Negro, como Lélia Gonzalez, a categoria “parda” seria um modo institucionalizado de “embranquecer” a população brasileira e dificultar o pertencimento à identidade negra.

que produz e apazigua a discriminação. A negação da africanização que nos marca e identifica histórica e culturalmente enfrenta os impactos do colonialismo europeu, que imprimirá a “internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados” (GONZALEZ, 2018, p. 324), afetando a dimensão subjetiva da identidade dos/as brasileiros/as.

Se a África e os/as afrodescendentes foram refutados ou tiveram sua imagem deturpada, será preciso, no Ensino de História, tentar “reverter” essa estigmatização para que seja possível compreender porque o Brasil é africanizado, porque negros e negras não tem sua atuação e resistência destacada no modo tradicional de aprender História. Com este propósito, as primeiras oficinas da formação foram pensadas.

Na primeira delas, realizada em 21 de agosto de 2018, fizemos um “contrato” oral, em que apresentei o tema da pesquisa de forma bem simplificada. Falei que iríamos ter “aulas diferentes”, que dependeriam da participação e colaboração de todos/as. A maioria falou ao mesmo tempo quando disse que discutiríamos sobre racismo e machismo<sup>11</sup>, demonstrando empolgação. Perguntei se o racismo era um problema no convívio da turma e alguns disseram que sim. Contudo sobressaíram falas sobre *bullying*. Pedi que fizessem uma *microbiografia*, atividade em que cada um/a, inclusive a pesquisadora, deveria se apresentar à turma, em poucas linhas escritas, e, depois, iríamos ouvir os que quisessem se apresentar oralmente para a turma toda.

Para a segunda oficina, realizada no dia 28 de agosto, planejei duas atividades: um experimento chamado *Imaginando a África*<sup>12</sup> e a exibição do vídeo “O perigo de uma história única”, uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. O experimento *Imaginando a África* consiste em pedir que os/as estudantes escrevam em uma folha em branco as primeiras palavras que vem à cabeça quando pensam/imaginam a África. A atividade baseou-se em intervenções didáticas feitas anteriormente e descritas em dois artigos de professores dedicados ao estudo do ensino da História Africana (OLIVA, 2007; RAMOS JUNIOR, 2017). A ideia principal é favorecer a percepção de como os preconceitos raciais afetam a nossa visão sobre a África, africanos/as e afrodescendentes, além de historicizar e visibilizar a diversidade cultural e histórica do continente.

Por conta da quantidade de alunos/as em sala, solicitei que escrevessem 5 palavras apenas. Como algumas ideias eram bem semelhantes, uni em uma mesma categoria. As dez palavras mais recorrentes foram: “fome”, “pobreza/pobre”, “sofrimento/sofridos”,

---

<sup>11</sup> Optei por utilizar com os/as estudantes o termo machismo e não sexismo, por acreditar que o primeiro, além de ser mais comum na nossa língua e permitir facilitar a didática das oficinas, é capaz de abranger as relações desiguais entre os sexos/gêneros. Contudo, esclareci a diferença entre os termos.

<sup>12</sup> Este experimento foi baseado no artigo “História da África: relato de experiência e análise de intervenção didática”, do professor Dernival Venâncio Ramos Júnior (2017).

“negros(s)”, “morte”, “falta de água/seca/sede”, “esperança”, “solidariedade”, “tristeza” e “doenças”. Por mais que não tenha sido uma completa surpresa o resultado da atividade, o modo “automático” com que associaram África com diversas ideias que envolvem precariedade, atraso, sofrimento e morte, me fez ter mais certeza de que não posso mais deixar de tocar nessas ideias preconcebidas.

Outras palavras citadas foram: “racismo”, “animais/animais ferozes”, “dificuldade”, “cultura”, “quente/calor”, “preconceito”, “imigrantes”, “comidas típicas” e “natureza”. Percebi que mesmo quando buscaram citar palavras mais positivas, ainda assim reduziam o continente africano à precariedade, a uma natureza que mais parece condenar seu povo à “dificuldade” do que a uma vida digna e próspera.

De modo semelhante ao que foi observado pelos professores Oliva (2007) e Ramos Junior (2017), ao constatarem que boa parte dos saberes sobre a África são concebidos a partir de visões eurocêntricas que desconsideram “o outro”, observei nas palavras da turma o mesmo impacto. O africano, de modo geral, não é tomado como um indivíduo que traz consigo suas particularidades, costumes, rituais, crenças, visões de mundo, etc., sendo reduzidos a sujeitos que simplesmente padecem com a miséria e a pobreza do continente.

Penso que esse “olhar colonizado”, evidenciado por esta atividade e que não se restringe aos/às estudantes que participaram da pesquisa ou dos experimentos dos/as professores/as citados/as, é um convite aos/às educadores/as pensarem como problematizar, em sala, as raízes e os modos de superação deste mesmo olhar. É incontestável como a invisibilidade e estigmatização da África acabam consolidando saberes fundados em estereótipos, os quais podem ocupar parte significativa das representações partilhadas pelos/as estudantes.

A partir das reflexões de Lélia Gonzalez (2018), as raízes do olhar estereotipado sobre a África se estende a nós mesmos, afrodescendentes ou “amefricanos/as”<sup>13</sup>, como ela preferia nomear. Quando buscamos “camuflar” ou folclorizar os elementos africanos que carregamos, tão presentes em nossa linguagem e comportamento nada europeus, estamos apenas reproduzindo hierarquias aprendidas em nossa cultura brasileira colonizada e subjugada pelo branco europeu. Por termos internalizado a falsa superioridade do colonizador,

---

<sup>13</sup> Gonzalez (2018) argumenta que o uso desta expressão, amefricanos, seria mais conveniente inclusive por contemplar todos/as os/as africanos/as e descendentes que ressignificaram culturalmente a África no espaço geográfico da América, na vivência da diáspora africana. Inclusive sua argumentação passa pelo fato de preocupar-se com as pretensões imperialistas dos estadunidenses que, ao nomearem-se como “afro-americanos”, incutem a falsa ideia de que só existiriam negros/as nos Estados Unidos e que apenas este país seria suficiente para representar a “América”.

nossas matrizes africanas que deveriam ser motivações de orgulho e pertencimento, acabam sendo negadas. Segundo Gonzalez,

(...) o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branca ocidental à “inferioridade” negro-africana. A África é o continente “obscuro” sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada sua “natureza sub-humana”, a exploração socioeconômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada “natural” (GONZALEZ, 2018, p. 330).

Acredito que o entendimento deste processo de negação e exploração naturalizada passa pelo Ensino de História e apresenta inúmeras possibilidades de questionamentos. Após a atividade, busquei identificar através de quais veículos as noções sobre a África foram embasadas e reforçadas. Muitos apontaram que resultam de filmes ou vídeos, outros disseram que dos jornais e alguns indicaram a internet. Mas a grande maioria não soube dizer ao certo como tais noções foram construídas.

Interessa, sobretudo, observar a maneira como os saberes acerca da África constituem um ponto de partida para a elaboração de estratégias que possam combater a permanência da folclorização e dos seus estereótipos. Cabe indagar como o Ensino de História tem colaborado com tais estereótipos e nos questionarmos sobre os modos como as Culturas Africana e Afro-brasileira têm sido abordadas, ou mesmo silenciadas.

No segundo momento planejado ainda para o dia 28 de agosto utilizei como recurso didático um vídeo que aborda o imaginário africano e como o conhecimento estereotipado de um povo ou lugar gera visões estreitas e preconcebidas. Em um evento organizado pela *Technology, Entertainment and Design* (TED), em 2009, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie proferiu uma palestra que teve enorme repercussão nas redes sociais, nomeada “O perigo de uma história única”. Com quase 4 milhões de acessos no canal TED, disponível no site *Youtube*, a fala de Chimamanda alimentou argumentos e perspectivas de ativistas e teóricos adeptos de uma profunda crítica ao eurocentrismo e ao reconhecimento de visões de mundo tradicionalmente silenciadas e estereotipadas.

Ao citar episódios de sua história de vida, Chimamanda produz reflexões sobre as consequências do apagamento e descrédito dos africanos como sujeitos legítimos na produção de conhecimentos. Ela demonstra, através de sua experiência como estudante nos Estados Unidos, os efeitos nocivos das pré-noções alimentadas sobre a cultura dos povos africanos que têm sua diversidade cultural reduzida e fragmentada. Tidos como selvagens, tribais, miseráveis e limitados intelectualmente, Chimamanda expõe a forma como a cultura africana foi deslegitimada por uma “história única” que ainda repercute no imaginário do século XXI.

Inspirada em livros americanos e britânicos, Chimamanda acreditava que sua experiência como uma menina nigeriana, não caberia na literatura. Ela escrevia sobre um mundo com o qual apenas imaginava, mas não tinha identificação. Ao descobrir autores africanos, ela amplia suas possibilidades narrativas: “Percebi que pessoas como eu, meninas com pele de cor de chocolate, cujo cabelo crespo não dava pra fazer rabo de cavalo, também poderiam existir na literatura”<sup>14</sup>.

Enquanto escreviam as palavras, fui em busca da exibição do vídeo e dos recursos para utilizar o datashow da escola. Saímos da sala e fomos para o laboratório de informática onde uma TV grande poderia ser utilizada. O áudio não funcionou na TV e foi preciso utilizar o notebook, o que prejudicou muito a exibição do vídeo. Ao final da exibição, pedi que fizessem um texto que refletisse o que pensavam e escreveram sobre a África antes de assistir o vídeo e o que perceberam após assisti-lo.

Como o tempo da oficina foi comprometido com os imprevistos, não foi possível finalizar com um debate. No encontro seguinte, recebi apenas quatro textos. Beatriz, participante do grupo focal, apresentou a elaboração mais consistente, ao escrever:

No meu ponto de vista, quando falavam da África, sempre veio na minha cabeça pobreza, fome, angústia, dificuldades e sofrimento. Pois foi exatamente o que eu escrevi quando minha professora pediu que colocássemos palavras que viessem em nossa cabeça. Falamos na África, e isso é totalmente errado acharmos uma coisa sobre um país, cultura, pessoas sem termos conhecido ou ao menos pesquisado. No vídeo que eu vi, no qual o título é O perigo de uma história única falaram exatamente o que eu falei e frisei no começo do texto e isso de falarmos o que achamos ao menos sem saber pode ser visto como um certo preconceito por diversas pessoas, e eles estão totalmente certos. Já pensou você falar mal do lugar onde seu amigo ou colega mora, falando coisas e palavras ofensivas, como ele se sentiria mal. (...) pois tudo na nossa vida é assim, se soubermos sempre os dois lados de uma história, de uma opinião, de um pensamento das outras pessoas, nós teremos sempre que saber, a sua, a minha e do outro... (Texto produzido por Beatriz, agosto de 2018).

Beatriz indica, em seu texto, ter percebido como uma narrativa única produz um sentido unilateral e preconceituoso da realidade de um povo ou cultura, além do que se sensibilizou com a necessidade de formar uma nova ideia sobre a África e sobre quem vive lá. Beatriz ensina, assim como Lélia Gonzalez, que a forma tradicional de pensar a cultura africana nos leva a desumanizar sujeitos e estigmatizar seus lugares, cultura, valores, crenças.

Quando questiona se seus próprios saberes não seriam preconceituosos, Beatriz percebe a importância de “saber os dois lados de uma história” e entende que o “perigo de uma história única” está em ter seu conhecimento limitado e ainda em excluir ou ofender

---

<sup>14</sup> Transcrição do vídeo feita pela pesquisadora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>.



aquele de quem se “fala mal”. Com suas palavras, ela transmite a mensagem de Chimamanda na palestra.

Na percepção de Beatriz, o entendimento de que uma narrativa única produz um sentido unilateral da realidade, estimula a formação de uma imagem mais plural sobre a África. Se os estereótipos reduzem e podem até ofender o “outro” que tem sua história desconhecida, como sugere Beatriz, seus efeitos nocivos precisam ser superados. Ou como enfatizou Chimamanda Adichie, “a consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade”. No entendimento de ambas, o preconceito racial permeia todos os saberes construídos sobre quem são e como vivem os grupos racializados, mesmo sem “termos conhecido ou ao menos pesquisado” em profundidade sua história e valores culturais.

Chimamanda destaca ainda como as narrativas históricas são produzidas por uma lógica de superioridade da história de uma pessoa sobre outra, de um povo sobre outro: “a forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo depende do poder. Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”.

Como entender melhor essa lógica de superioridade e a construção histórica desse poder de contar a história do “outro” de forma “definitiva”? Na terceira oficina, a ideia foi desenvolver esse entendimento através da letra de uma música. Escolhi um funk chamado “Não foi Cabral”, composto por uma mulher negra: Mc Carol.

## **2.2 “Eu acho que os livros é contado por pessoas brancas”: quem conta e como conta**

Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como “olha a mãe da Djamilá aí”. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata – me encolhia na carteira tentando me esconder (RIBEIRO, 2018, p. 8).

Ir além da “História oficial” requer um esforço para desvendar a trajetória de luta, violência e dor de um povo. É “pesado”? Sim! Trata-se de escravidão, exploração, mortes, tortura, estupros... Contudo, é muito mais coerente a posição de Sueli Carneiro (2011, p. 102) quando diz que “o que devemos abominar é um processo histórico que transformou seres humanos em mercadorias e instrumentos de trabalho. E, depois de explorá-los por séculos, destinou-os à marginalização social”. E cada vez mais, o presente nos desafia a expor essas dores que alguns já “trabalham” para ocultar.

Carneiro estabelece sua crítica à formação cultural brasileira ao observar que houve um processo colonizador característico na América Latina. As marcas do colonialismo

são destacadas, pela filósofa, que questiona a omissão e romantização das narrativas históricas ao ocultar eventos marcados pela violência e abuso das mulheres colonizadas:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades (...) (CARNEIRO, 2011)<sup>15</sup>.

A importância de gerar novas reflexões sobre os impactos do “encontro cultural” entre colonizadores e colonizados, com reflexões sobre as diferentes dimensões de exploração e expropriação dos colonizados, repercutem através da história escrita e na história ensinada. Para Maldonado-Torres (2018, p. 30), a “‘descoberta’ teve implicações profundas múltiplas, bem como um grande impacto sobre a noção de ser civilizado”.

Ao enfatizar a importância da “descoberta” da América como o marco central para que se forjasse a modernidade, Maldonado-Torres indica que sua concepção encontra-se atrelada à colonialidade, por isto o uso constante, pelos autores decoloniais, do termo “modernidade/colonialidade”:

(...) é mais sensato afirmar que a modernidade por si só, como uma grande revolução imbricada com o paradigma da “descoberta”, tornou-se colonial desde seu nascedouro. Isso leva a uma mudança no modo de se referir à modernidade ocidental: de modernidade simplesmente, como oposto ao pré-moderno ou não moderno, para modernidade/colonialidade, como oposto ao que está além da modernidade. É esse “além da modernidade”, em vez de simplesmente independência, que torna-se o principal objetivo da decolonialidade (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 32).

De tal forma, a noção de modernidade, como concebida pelo pensamento decolonial, nunca está desatrelada da colonialidade. Esta constitui seu próprio fundamento ou a porção que se busca ocultar. Em consequência, através da teoria decolonial, é possível promover ferramentas analíticas e conceituais que permitam avançar a (ainda) inacabada descolonização.

E será preciso pensar em como descolonizar o ensino dessa História. O filósofo Sílvio Almeida observa que, assim como outras instituições, a escola reforça percepções de inferioridade e submissão “ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas

---

<sup>15</sup> Texto publicado no site Geledés – Instituto da mulher negra, em 06/03/2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins (...)” (ALMEIDA, 2018, p. 51).

Lélia Gonzalez (2018, p. 330) lembra que “graças aos trabalhos de autores africanos e amefricanos (...) sabemos o quanto a violência do racismo e de suas práticas despojaram-nos do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade (...)”. Sem dúvida, a contribuição dos/as autores/as extrapolou o âmbito acadêmico e está acessível hoje em diversas linguagens e formatos. E é exatamente sobre a violência do racismo, sobre a resistência e protagonismo de personagens negros/as que Mc Carol vai abordar em sua música:

*Professora me desculpe  
Mas agora vou falar  
Esse ano na escola  
As coisas vão mudar*

*Nada contra ti  
Não me leve a mal  
Quem descobriu o Brasil  
Não foi Cabral*

*Pedro Álvares Cabral  
Chegou 22 de abril  
Depois colonizou  
Chamando de Pau-Brasil*

*Ninguém trouxe família  
Muito menos filho  
Porque já sabia  
Que ia matar vários índios*

*Treze Caravelas  
Trouxe muita morte  
Um milhão de índio  
Morreu de tuberculose*

*Falando de sofrimento  
Dos tupis e guaranis  
Lembrei do guerreiro  
Quilombo Zumbi  
Zumbi dos Palmares  
Vítima de uma emboscada  
Se não fosse a Dandara  
Eu levava chicotada*

A turma toda ouviu a música com a letra na mão. Muitos risos e entusiasmo. Não fiz uma exposição delongada após ouvirem a música. Sem fazer muitos comentários sobre a letra, perguntei se aquela versão da História tinha alguma semelhança com o que aprenderam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em coro, responderam que não. Artur disse ironicamente que parecia haver uma pequena diferença. “Lembram quando estavam lá no terceiro ano e aprenderam sobre o “descobrimento” do Brasil? Será que fomos descobertos mesmo?”. “Eu acho que eles já sabiam que tinha gente aqui”, disse Angela (Caderno de campo, setembro de 2018).

Estimular perguntas-reflexões entre os/as estudantes sobre uma versão oculta da história foi bastante revelador, para mim, sobre como desenvolver estratégias de ensino numa perspectiva decolonial, ainda que algumas respostas sejam muitas vezes imprecisas. Em entrevista à Djamila Ribeiro (2018, p.109), Grada Kilomba aborda a importância de estimularmos perguntas geradoras de reflexões em torno da descolonização, produzindo movimentos que visem desestabilizar as estruturas coloniais:

*Como é possível descolonizar nosso pensamento numa sociedade que ainda não nos vê como sujeito?*

Parte do processo de descolonização é se fazer essas questões. É perguntar, às vezes não ter resposta, e fazer novas perguntas. Quando eu trabalho, sou a favor de criar novas questões, e não necessariamente de encontrar as respostas. (...) Acho que o próprio processo de descolonização é fazer novas questões que ajudam a dismantelar o colonialismo.

Em busca desse dismantelamento, questionei os/as estudantes sobre o porquê de narrativas tão diferentes. Quem seriam os responsáveis, pela versão escrita da história, que chegou aos livros didáticos? Ao dizer que “quem descobriu o Brasil não foi Cabral”, quais efeitos subversivos essa versão da história pode produzir? Antes de tudo, cabe pontuar e indagar como uma narrativa oficial é produzida: “nesse exercício de remarcação, currículos e livros didáticos de história possuem papel fundamental: há uma ordem pedagógico-normativa que erige e legitima os grandes lugares de memória oficiais – por que Cabral e não Dandara, por exemplo” (SOUZA; SILVA, 2017, p. 209).

No questionário sobre a letra, a seguinte pergunta gerou respostas relevantes: em sua opinião, por que os livros ou os professores/as de história não costumam contar a história do Brasil da forma como é contada na música da Mc Carol? “Porque simplesmente eu acho que os livros é contado por pessoas brancas e não por pessoas pretas. Então, eles são os vilões da História”. Assim respondeu Lélia Rosa. Sem que eu houvesse mencionado ainda que Mc Carol é uma mulher negra que veio da periferia do Rio de Janeiro, essa associação entre branquitude e narrativa dos livros didáticos foi espontânea. E se pessoas pretas foram vítimas

do colonialismo e da escravidão narrada na letra, para Lélia Rosa os que contam a história dos livros foram os “vilões”.

Assim como ela, a maioria supôs que livros e professores/as reproduzem o que foi contado ou escrito pelo colonizador. O interessante é que grande parte dos/as estudantes já partiu para a tentativa de explicar *como* o colonizador fez para que fosse convincente sua versão do passado: “Eles contam a história de uma forma mais bonitinha, colocando os portugueses como os personagens “bonzinhos” que vieram descobrir o Brasil, mas não contam como realmente foi. Mas realmente não sei porque...”; “(...) é o ponto de vista dos portugueses, além disso talvez os historiadores preferiram deixar a história mais “leve”, desprezando o verdadeiro passado dos negros”; “Porque eles quer que a história seja bonita e mil maravilhas”; “Talvez os fatos contados na música sejam “pesados” para as crianças, então os escritores evitam expor”; “Bem, quem escreveu os livros foram os portugueses e eles queriam deixar que os outros pensassem que os portugueses não tratavam os índios mal, queriam deixar uma imagem boa”; “Porque não sei mas eu acho que eles tentam esconder a nossa história por causa das tragédias, de sofrimento, etc..”.

Os artifícios usados pelos colonizadores para vencer a disputa de narrativas historiográficas são percebidos pelos/as estudantes quando argumentam sobre o porquê se escreveu desta ou daquela forma a história contada na escola. Esconder a violência, o sofrimento e a tragédia da escravidão seria, para alguns, a tentativa do colonizador de camuflar uma história nada bonitinha, sua face nua e crua. Estariam talvez pensando em poupar as crianças na escola, segundo outros. Se passando por “bonzinhos”, negando os maus-tratos sobre indígenas e africanos/as, possivelmente seria mais fácil consolidar a modernidade fundada pela matriz colonial de poder como uma ilusória passagem para um mundo melhor, pensado e gerido por pessoas de boa fé, os homens de bem.

Muitas/os observaram a imparcialidade e/ou a inverossimilhança da narrativa tradicional de livros e professores/as, adotando, assim, a narrativa de Mc Carol: “Porque eles querem dizer que Pedro Alvares foi um grande herói por ter descoberto o Brasil então eles olham só pra esse lado da história”; “Os professores não contam a realidade mas a música da Carol conta”; “Porque as histórias que os professores contam sobre o Brasil eles explicam sobre a colonização e sobre o iluminismo, como surgiu e nunca fala como no sentido dessa música”, respondeu Carolina; “Porque nos livros contam uma história de um jeito e a música da Mc Carol conta a verdade”; “(...) acho que pq eles não contam a história de fato de verdade, quiseram colocar a história nos livros não muito com a realidade”; “Porque a história do livro é contada falando mais sobre os portugueses e o que eles fizeram para o Brasil e

agora a música mostra o que os portugueses destruíram no Brasil”; “Porque é uma forma bem resumida de explicar e com isso o aluno não aprende toda a história”, respondeu Beatriz.

Manipulação da imagem de um herói branco colonizador, interesses suspeitos quando se resume ou oculta os fatos, não contar a verdade propositalmente para que a face violenta e destrutiva da colonização não fosse exposta, são alguns dos instrumentos da colonialidade descritos por estudiosos e historiadores da modernidade. Destaco que os/as estudantes também descrevem tais artifícios a partir dos saberes construídos ao longo da trajetória estudantil, sem, contudo, demonstrarem ingenuidade ao compararem as narrativas sobre a história da colonização do Brasil. Indicam, assim, que uma história mal contada não os convence mais e fazem suposições sobre o que foi silenciado. Talvez neste descontentamento esteja uma das chaves para desenvolvermos uma pedagogia decolonial no Ensino de História.

Da mesma forma, o destaque de personagens negras/os pouco conhecidas e debatidas até poucas décadas, também inspira ótimas reflexões, nesse percurso decolonial. Durante o debate sobre Dandara, destaquei o apagamento dos/as personagens negros/as, da história escrita e ensinada, especialmente das mulheres negras e das violências que sofreram no período colonial. Oralmente e, também, no questionário, perguntei se tinham ouvido falar em Dandara. Raul se apressou em dizer que não e ainda acrescentou que este era o nome da cachorrinha da sua tia (Caderno de campo, setembro de 2018).

“Você já tinha ouvido falar em Dandara? O que sabe sobre ela?”. A maioria das respostas foi semelhante a estas: “Não sei nada sobre ela”; “Não, não cheguei a ouvir sobre ela”, respondeu Beatriz. Ainda assim, com base na letra da música e saberes prévios, alguns/as arriscaram falar de Dandara: “Ela era a chefe”; “Dandara era uma mulher negra que lutava contra a escravidão”; “Dandara tentou acabar com a escravidão. Foi uma mulher muito corajosa”, “(...) ouvi falar que ela foi uma mulher que lutou contra a escravidão”, respondeu Carolina; “A Dandara lutou também pelos escravos”, respondeu Lélia Rosa; “Sim. Dandara defendeu vários escravos...”, respondeu Sueli. Associando a imagem de Dandara com a defesa dos escravos, Angela respondeu: “(...) até na música da Mc Carol ela também foi uma salvadora”.

Ainda que Dandara seja mencionada na letra com tão poucas palavras, essas imagens emergiram: uma mulher corajosa que lutou e resistiu à escravidão, uma defensora dos escravos, uma líder negra feminina entre tantos homens. “Se não fosse a Dandara, eu levava chicotada”, Mc Carol, inspirada ou sob a proteção de Dandara, resiste e luta pela própria liberdade. Tanto com a narrativa da música quanto na visão das/os estudantes, senti a

presença da imagem de uma mulher insubmissa e livre para agenciar sua própria trajetória: a mulher negra inspirada por Dandara. Esta mulher, “apesar de derrotada, (...) atua como referencial de imagens para as representações que se desejam criar hoje sobre a mulher negra: em pauta, o desafio de outra história para ser contada em sala de aula” (SOUZA; SILVA, 2017, p. 211).

A escritora Jarid Arraes, fala sobre o que Dandara representa em sua trajetória e o que sua história e significado podem potencializar se fossem melhores estudados e compreendidos:

Entre todas as mulheres negras que descobri depois de crescida, **Dandara** continua sendo aquela que mais me inspira (...). O fato de ter um *status* de lenda, das informações a seu respeito serem poucas e até mesmo de existência controversa, é algo que me instiga. É como se Dandara fosse a junção de todas as outras guerreiras e líderes que foram mulheres fortes, corajosas e que transformaram a sociedade. (...) Se toda criança conhecesse Dandara e, por consequência, todas as outras líderes negras da nossa história, grandes lacunas seriam preenchidas. A representação é, sem dúvida, uma das mais importantes, uma vez que os jovens negros ainda crescem sem aprender que a população negra brasileira e seus ancestrais no continente Africano foram pessoas incríveis, inteligentes e capazes e que desenvolveram muitas coisas para o bem da humanidade. Algo que, na verdade, todas as pessoas precisam reconhecer<sup>16</sup>.

Sobre a imagem de Dandara, ainda tão pouco debatida na maioria das aulas de história, inclusive nas minhas até então, me surpreendeu quantas possibilidades sua história traz para os/as estudantes, quanta representação positiva. Uma mulher literalmente guerreira, em um contexto diferente do atual, mas que ensinou, não só à turma, um legado de resistência, a mim também. Reconhecer em Dandara uma memória e ancestralidade positivas coloca o Ensino de História sob o desafio de descolonizar narrativas a partir de personagens femininas, que trarão outras tantas questões sobre os modos de registrar, produzir e contar a História.

### 2.3 Entre “sofrida” e “guerreira”: reconstruindo noções sobre a mulher negra

Pensar as imagens e saberes preconcebidos sobre a mulher negra a partir do Ensino de História, requer atenção sobre as representações tradicionais estruturadas pelo imaginário racista e sexista, fundamentado pela matriz colonizadora. Sueli Carneiro (2011, p. 70) destaca que “uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o

<sup>16</sup> Jarid Arraes, “Que toda criança conheça Dandara”. Disponível em: < <https://revistaforum.com.br/noticias/que-toda-crianca-conheca-dandara/>>. Acesso em: 31 out. 2018.

outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade”. De tal forma, procurei desenvolver atividades que permitissem trazer à tona os estereótipos sobre a mulher negra com o intuito de problematizar muitos deles, desenvolvendo um questionário com perguntas geradoras.

A questão era: “Quando a gente pensa em uma mulher **negra** imaginamos uma mulher que é...”. Grande parte das respostas, centradas na personalidade ou comportamento da mulher negra, trouxe noções semelhantes: “Guerreira, batalhadora etc”; “Trabalhadora, ágil, bondosa”; “Meio sofrida, mas uma pessoa de coração bom”; “Batalhadora, de respeito”; “De baixa renda, mas também uma mulher forte, inteligente e guerreira”; “Uma mulher guerreira, humilde, trabalhadora...”; “Um pouco pobre, porém muito trabalhadora”; “Do cabelo cacheado, boa trabalhadora e que sofre racismo”.

Tal representação da figura de uma mulher aparentemente incansável e resignada, evocada pelos/as estudantes, está nitidamente associada à mulher negra trabalhadora que tem uma vida árdua e deverá transpor dificuldades por conta da sua condição social. Essa mulher precisa, implicitamente, enfrentar guerras e batalhas (por isso ela será também “batalhadora”). Contudo, fiquei intrigada com a recorrente associação com o trabalho árduo, o sofrimento e a pobreza, ainda que imaginasse que essas representações são consequências tanto do passado histórico quanto do que os/as estudantes observam no presente.

O arquétipo da mulher negra guerreira e trabalhadora será melhor detalhado, aqui, pois mostrou-se recorrente entre os dados gerados no encontro seguinte. Muitas teóricas me fizeram entender com mais profundidade como foi estabelecida a relação entre mulher negra e trabalho árduo. De acordo com Sueli Carneiro:

As mulheres negras brasileiras compõem, em grande parte, o contingente de trabalhadores em postos de trabalho considerados pelos especialistas os mais vulneráveis do mercado, ou seja, os trabalhadores sem carteira assinada, os autônomos, os trabalhadores familiares e os empregados domésticos (CARNEIRO, 2011, p. 129).

Com algumas questões semelhantes ao cenário brasileiro retratado por Lélia Gonzalez (2018) e Sueli Carneiro (2011; 2018), Angela Davis (2016) aborda a história norte-americana com a preocupação de retomar o legado do passado escravista na tentativa de melhor compreender e desnaturalizar as representações correntes sobre as mulheres negras. Sempre pensadas como trabalhadoras em potencial, Davis (2016, p. 17) enfatiza que, historicamente, “mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas”, suportando o fardo da exploração e precarização do seu trabalho.



De tal forma, fica perceptível que este trabalho “fora de casa”, tanto no contexto brasileiro quanto norte-americano, foi resultado de um processo pós-abolição que impeliu a mulher ao trabalho doméstico nas casas de famílias brancas. Logo, a associação de mulher negra a trabalho intenso e cansativo, como nas falas das/os estudantes, refere-se a um trabalho considerado pouco qualificado e valorizado socialmente: o trabalho doméstico. Obrigadas a acumular o trabalho das suas próprias casas com o trabalho na casa dos patrões, também por conta de exclusões e poucas oportunidades no campo educacional, as mulheres negras foram historicamente obrigadas a trabalhar dentro e fora de suas próprias casas.

Ao tratar da construção de um imaginário que associa o escravismo ao trabalho doméstico, o que trouxe para as mulheres negras, no período pós-abolição, a herança da precarização do trabalho, Davis traz uma relevante colocação:

O racismo funciona de modo intrincado. As empregadoras que acreditavam estar elogiando as pessoas negras ao afirmar preferi-las em relação às brancas argumentavam, na verdade, que as pessoas negras estavam destinadas a ser serviços domésticos – escravas, para ser franca. Outra empregadora descreveu sua cozinheira como “muito esforçada e cuidadosa – meticulosa. Ela é uma criatura boa, fiel e muito agradecida”. (...) A literatura dos Estados Unidos e os meios de comunicação populares no país fornecem numerosos estereótipos da mulher negra como serviço resistente e confiável (DAVIS, 2016, p. 101-102).

Não é difícil perceber que, no Brasil, o mesmo cenário prevaleceu. Na literatura, em telenovelas, na “vida real”, as mulheres negras ainda veem seus direitos negados, por autoridades políticas e jurídicas, movidas por este imaginário herdado do colonialismo. Neste sentido, fica visível que a “definição tautológica de pessoas negras como serviços é, de fato, um dos artifícios essenciais da ideologia racista” (DAVIS, 2016, p. 102).

“De baixa renda”, “humilde”, “sofrida” e literalmente “pobre”, denotam a classe social como o eixo que fundamenta a imagem da mulher negra como uma “guerreira”. Por enfrentar tantas “guerras”, nesta condição heroica, o cansaço físico e mental, a fragilidade em qualquer esfera não são admissíveis. As representações usualmente atribuídas ao feminino não estão presentes.

Ao enfatizar o modo como racismo e sexismo convergem inseridos no modo de produção escravista, Angela Davis evidencia como a mulher escravizada foi dissociada das representações do gênero feminino, corrente no período, “já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos, elas poderiam ser desprovidas de gênero” (DAVIS, 2016, p. 17).

Ao ter sua imagem naturalizada na função de trabalhadora resistente, com as mesmas funções e tarefas atribuídas aos homens negros, a mulher negra sempre esteve longe

dos ideais de feminilidade atribuídos à mulher branca. A autora busca evidenciar, direta ou indiretamente, que beleza, fragilidade, subserviência, docilidade, marcas de um ideal branco de feminilidade, são antíteses das características atribuídas às mulheres escravizadas. Davis exemplifica o modo como foram “desprovidas de gênero” na visão e nas ações do colonizador:

No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do acoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens. Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, p. 19).

Na perspectiva decolonial da filósofa argentina Maria Lugones (2014), os colonizados/as eram, em si, vistos como anomalias, seres desprovidos de humanidade, de intelecto e opostos, hierarquicamente, à raça branca do colonizador europeu. Os séculos de escravidão haveriam lapidado essas noções na formação das subjetividades das/os colonizadas/os. A autora corrobora a percepção de mulher negra desprovida das representações de gênero que, neste caso, teria sido fundada antes mesmo da instituição do sistema escravista, mas sim desde os primeiros contatos entre povos originários das Américas e do Caribe com o colonizador europeu, no que nomeia como “modernidade colonial”.

“Não é que eu imagine, porque todas mulheres são iguais, mas pra sociedade mulheres negras são feias, pobres etc.”; “Feia”; “Burra, pobre e escravizada”; “Feia”; “De pele bem escura, cabelos crespos, gorda, olhos bem escuros”; “Com o cabelo enrolado e o rosto feio”. Enquanto respondiam o questionário, Antônio perguntou, sorrindo, se realmente era para colocar a primeira coisa que viesse à cabeça. Eu respondi que era o ideal. Raul, ao entregar o questionário respondido, falou, um pouco constrangido, que respondeu com base no que “a sociedade pensa”, que era diferente do que ele próprio pensava (Caderno de campo, 09/2018).

Ainda que Raul houvesse-me “alertado” que escreveu o que “a sociedade pensa”, e imagino que muitos seguiram a mesma lógica, ainda que cientes do preconceito racial imbuído ali, fiquei um tanto curiosa com as ideias acima. A menção à feiura – citada quatro vezes – me fez perceber, com tristeza, como a racialização idealizada pelo sistema moderno colonial de gênero, desqualifica mulheres negras, inclusive em termos estético-corpóreos. Arelada à “burrice”, “pobreza” e suposta aptidão para o trabalho pesado, todas essas noções

reunidas me pareceu compor um quadro um tanto desumanizador. Encontrei na filósofa Maria Lugones, uma elaboração teórica que me permitiu compreender melhor como e porque a desumanização da mulher negra estava ali de modo naturalizado e banal.

A partir de uma perspectiva decolonial, Lugones oferece uma relevante contribuição no que se refere à violência desumanizadora que historicamente recai sobre a mulher negra, ao apontar a “hierarquia dicotômica entre o humano e o não-humano como a dicotomia central da modernidade colonial” (LUGONES, 2014, p. 936), o que repercutiu na ideia de civilização como marca característica do seletivo grupo dos *humanos*. A própria distinção hierárquica entre homens e mulheres seria mais uma imposição colonial, pois o homem ocidental branco foi construído e idealizado como “um sujeito agente/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, (...) um ser de mente e razão” (idem).

Assim, não é difícil supor que a mulher negra, sua extrema e completa antítese, esteve, neste processo, absolutamente dissociada de noções como racionalidade, capacidade intelectual, poder de decisão e voz ou mesmo civilidade. Para Lugones (2014), vistos como anomalias incompreensíveis para o colonizador branco, os/as colonizados/as foram enquadrados às categorias dicotômicas já no contexto da conquista (modernidade colonial), a partir da seguinte lógica:

A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as. As condutas dos/as colonizados/as e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e portanto não gendradas (...). Desse ponto de vista, pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas. Machos tornaram-se não-humanos-por-não-homens, e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanas-por-não-mulheres. Consequentemente, fêmeas colonizadas nunca foram compreendidas como em falta por não serem como-homens, tendo sido convertidas em viragos (LUGONES, 2014, p. 936-937).

É possível prever, pela análise da autora, como a desumanização ou “condenação” dos/as colonizados/as viria a repercutir sobre as mulheres de cor<sup>17</sup>, a partir do modo como foram hipersexualizadas e não gendradas na formação do pensamento moderno ocidental. O adjetivo virago<sup>18</sup> representa um termo depreciativo para designar uma “mulher cuja aparência e/ou trejeitos assemelham-se aos do gênero masculino”, que denota uma mulher masculinizada. Logo, observa-se a percepção da mulher colonizada como destituída de

<sup>17</sup> As autoras norte-americanas, ou residentes nos Estados Unidos, referem-se ao conjunto de mulheres designadas socialmente como “mulheres de cor” (ou de minorias étnicas), expressão de caráter marcadamente político. O conjunto dessas mulheres racializadas e não brancas é representado por indígenas, asiáticas, latinas, mestiças e afro-americanas.

<sup>18</sup> Definição do termo de acordo com *Dicio* – Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/virago/>>. Acesso em: fev. 2019.

fragilidade, beleza, delicadeza ou submissão, características que constituem o arquétipo de feminilidade destinado às mulheres brancas.

Sueli Carneiro (2011b), ao criticar o pensamento dos feminismos hegemônicos ocidentais, adverte que estes endossaram generalizações e exclusões da condição feminina negra, produzindo diversos paradoxos. Um deles refere-se ao padrão estético branco, reproduzido por diversos meios:

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência” (CARNEIRO, 2011b).

Davis (2016, p. 23-24) aborda a conduta das mulheres escravizadas, percebidas como masculinizadas, como um possível reflexo dos pesados trabalhos que realizavam, já que reduzidas ao papel de trabalhadoras, não representavam “o sexo frágil”:

Obrigadas pelos senhores de escravos a trabalhar de modo tão “masculino” quanto seus companheiros, as mulheres negras devem ter sido profundamente afetadas pelas vivências durante a escravidão. Algumas, sem dúvida, ficaram abaladas e destruídas, embora a maioria tenha sobrevivido e, nesse processo, adquirido características consideradas tabus pela ideologia da feminilidade do século XIX (DAVIS, 2016, p. 23-24).

Ao afirmar que “só os colonizados são homens ou mulheres”, Lugones (2014, p. 936) endossa sua tese de que aos colonizados/as não houve a transposição das representações de gênero comum aos europeus, sendo o gênero uma característica que iria marcar o abismo entre humanos e não-humanos, além da racialização representada pela colonialidade do poder.

Neste sentido, a percepção de Angela Davis (2016) de que as mulheres negras escravizadas eram “desprovidas de gênero” aproxima da teorização de Lugones (2014). As mudanças ocorridas na teoria feminista, nas últimas décadas, no sentido de desnaturalizar as concepções de gênero e até mesmo de sexo, também coincidem com o pensamento das autoras, de modo peculiar em Lugones.

O gênero, teorizado pela chamada “segunda onda feminista”, de modo também binário, tal qual o sexo biológico, era enunciado como categoria que desvelava os valores e padrões históricos e culturais, a interpretação sobre o sexo biológico. Cabe trazer algumas considerações atribuídas a “chamada terceira onda feminista”, que tem como um dos seus

marcos teóricos a obra *Problemas de gênero* (1990), da filósofa Judith Butler (RIBEIRO, 2018).

Dentro desta perspectiva informada por Butler, Lugones (2014) alerta para a desvinculação entre sexo e gênero, no entendimento dos/as colonizados/as, o que explica, em grande medida, a construção desumanizada de que foram alvo ao serem inseridos na lógica moderna ocidental.

Porém, se estou certa sobre a colonialidade do gênero, na distinção entre humano e não humano, sexo tinha que estar isolado. Gênero e sexo não podiam ser ao mesmo tempo vinculados inseparavelmente e racializados. O dimorfismo sexual converteu-se na base para a compreensão dicotômica do gênero, a característica humana. (...) O que é importante para mim aqui é que se percebia o sexo existindo isoladamente na caracterização de colonizados/as. (LUGONES, 2014, p. 937-938).

A violência sexual marcada pelos estupros<sup>19</sup>, cometidos pelos homens brancos, e diversas outras formas de castigos corporais, atinge a mulher negra como objeto a serviço da reprodução da força de trabalho escravo, como salienta Davis (2018, p. 19-23). Este tratamento dado ao corpo colonizado é percebido por Lugones (2014, p. 938) como parte relevante do sistema moderno colonial de gênero, quando enfatiza que “a “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (...)”.

“Uma mulher normal”; “O que ela quiser, sua cor não muda nada”; “Cabelo cacheado, alta, olhos castanho claro”; “Cabelo cacheado, bonita, magra ou gordinha”; “Linda, bonita, de olhos castanhos”; “Linda”; “Bonita”; “De uma cor mais escura que as outras”. Nestas respostas, observei representações positivas da mulher negra desprovidas da imediata conexão com o trabalho incansável. Evidentemente, essas noções foram bem menos citadas diante do quadro geral das respostas, além do que a maioria delas recorre à descrição de características físicas da mulher negra.

Elogios à sua personalidade ou conduta, quando surgiram, não estavam isolados do âmbito do trabalho, do sofrimento e da pobreza: “Trabalhadora, ágil, bondosa”; “Meio sofrida, mas uma pessoa de coração bom”; “Batalhadora, de respeito”; “De baixa renda, mas também uma mulher forte, inteligente”.

Uma característica citada uma única vez, foi para mim uma das mais impressionantes: “burra”. O desmerecimento da capacidade intelectual negra é uma conhecida

---

<sup>19</sup> Para Angela Davis (2016, p. 20), o estupro da mulheres negras no sistema escravista representava também a “expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras”.

manifestação do racismo estrutural que está a serviço de uma exclusão permanente. Em seu ensaio, “Intelectuais negras”, bell hooks (1995) expõe como as mulheres negras foram afastadas da intelectualidade por conta das noções comuns sobre esta atividade – individualista e distante do convívio social – a ponto de abdicar ou sequer considerar como possibilidade seguir uma vocação intelectual. Com uma perspectiva semelhante a de Angela Davis (2016), hooks faz uma crítica implícita às dicotomias entre corpo e mente e/ou irracional e racional fundadas no colonialismo:

Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas “só corpo, sem mente”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as “mulheres desregradas” deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo (...). A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como “símbolo sexual”, os corpos femininos negros são postos numa categoria, em termos culturais, tida como bastante distante da vida mental (hooks, 1995, p. 469).

Ao tratar de sua experiência pessoal, hooks (1995, p. 466) conta como desenvolveu a percepção de que 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”. A invisibilidade da mulher negra como intelectual, destacada por hooks (1995, p. 467) explica-se “ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados”.

Após recolher os questionários, falei que quem quisesse ler sua resposta, poderia se manifestar. Começamos a debater sobre as representações de gênero que faziam parte das primeiras perguntas, mas como demoraram um tempo maior que o esperado para responder e houve uma interrupção durante a aula para tratar de um evento que os alunos participariam, não sobrou tempo suficiente para uma conversa sobre as respostas, que ficou reservado para a oficina seguinte.

Na quinta oficina, de acordo com a proposta concebida pela metodologia da pesquisa-ação, repensei o que havia planejado, ao ler e analisar o que foi dito nos questionários da oficina anterior, alertando para o fato de que o que encontramos na “sociedade” é o que nós reproduzimos. Decidi desenvolver uma atividade que abordasse figuras específicas de mulheres negras, que permitisse uma maior variedade de concepções entre os/as estudantes sobre como pode ser e o que pode fazer uma mulher negra, buscando transpor classificações racistas e sexistas. A proposta era lembrar e trazer mais informações

sobre Dandara e Chimamanda Adichie, mencionadas nas oficinas anteriores, e apresentar outra mulher negra inspiradora.

Optei por escolher outra mulher contemporânea que de alguma forma estivesse atrelada a um trabalho intelectual: Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Ex-moradora de uma favela paulistana, Carolina tornou-se uma escritora de destaque internacional através de seu livro *Quarto de Despejo* (1960), traduzido para 29 idiomas<sup>20</sup>. Nesta obra, que reuniram textos escritos em forma de um diário pessoal, a escritora narra sua vida como uma mulher negra pobre, que sustentava três filhos trabalhando como catadora de papel.

Fiz a projeção de algumas imagens de Carolina de Jesus encontradas na internet, enquanto falava sobre sua trajetória. Nesta oficina, especialmente, procurei falar das mulheres negras sem caracterizá-las com qualidades, buscando apresentar apenas o que elas realizaram. A ideia era tentar não influenciar a atividade seguinte que seria proposta: escrever três características sobre as três mulheres negras que conheceram na pesquisa.

Assim os/as orientei, “pensando em todas as mulheres negras que conhecemos através da pesquisa, cite três qualidades ou características destas mulheres”. As mais citadas foram: “Guerreira/s”; “Fortes/força”; “Batalhadora”; “Trabalhadoras”; “Perseverantes”; “Coragem/corajosa”; “Lutadora”; “Escritora”; “Sonhadora”; “Inteligentes”; “Independente”.

Diante do panorama geral das respostas, me chamaram a atenção alguns adjetivos. Fiquei bastante entusiasmada, pois muitas representações positivas que, na oficina anterior, não surgiram, agora foram trazidas pela história de Carolina de Jesus. Mas não poderia deixar de criticar e investigar o que não mudou no panorama: a “guerreira”, adjetivo citado 14 vezes. A “trabalhadora” e “batalhadora” também estavam lá para me lembrar de que os/as estudantes permaneciam reproduzindo a ideia da mulher negra com uma predisposição natural para ultrapassar sofrimento e dificuldade.

Se, estar sempre atrelada a uma vida que lhe exige guerrear, lutar, sobreviver, trabalhar incansavelmente, é um fardo, atender à expectativa de ser a mulher negra “guerreira” é também desumano. A despeito de surgir de modo romantizado, ela está claramente vitimizada e sujeitada, por mais que seus esforços façam dela uma “heroína”, a mulher negra está refém de um lugar que parece ser intransponível.

A crítica do feminismo negro a esta romantização das dificuldades enfrentadas pela mulher negra, por conta do conjunto das discriminações múltiplas que enfrenta, denuncia a naturalização de um imaginário da mulher negra que a destitui de humanidade. Uma mulher

---

<sup>20</sup> As informações que usei sobre a vida de Carolina de Jesus, para elaborar a oficina, foram extraídas principalmente do site “A cor da cultura”. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/carolinamariadejesus>>. Acesso em: 02 set. 2018.

que suporta mais dor, mais adversidades sem, contudo, se revoltar ou fraquejar. Em seu relato pessoal, no livro “Quem tem medo do feminismo negro?”, Djamila Ribeiro trata da imagem da mulher guerreira como uma construção nociva, muitas vezes internalizada pelas mulheres negras e que precisa ser rompida, pois:

Somos fortes porque o Estado é omissivo, porque precisamos enfrentar uma realidade violenta. Internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer. Reconhecer fragilidades, dores e saber pedir ajuda são formas de restituir as humanidades negadas. Nem subalternizada nem guerreira natural: humana (RIBEIRO, 2018, p. 20-21).

A mulher negra guerreira, a exemplo da figura da mãe preta pensada por Lélia Gonzalez, sugere um ideal de mulher negra com personalidade pacífica, compreensiva e subserviente. Nos termos do ideal colonizador, aquela que se adaptou de modo exemplar às violências e silêncios impostos a ela e a seu povo. Essa personagem não cabe, contudo, em um ideal de feminilidade atribuído à mulher branca, inserido em uma exaltação ideológica da maternidade. Mas aproxima-se muito mais de um animal doméstico utilitário e dócil. Está, de muitas formas, ainda desumanizada.

Assim como no Brasil, a imagem da “mãe preta” também foi construída na cultura estadunidense, de acordo com hooks (1995). A autora destaca como, independentemente da posição que ocupem, as mulheres negras são tratadas, nesta cultura, com a expectativa de servilismo e zelo abnegado por todos, reduzidas ao trabalho doméstico. hooks destaca:

Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais, desqualificadas e/ou prostitutas, há o estereótipo da “mãe preta”. Mais uma vez, essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo, neste caso a construção de mulher como mãe, “peito”, amamentando e sustentando a vida de outros. Significativamente a proverbial “mãe preta” cuida de todas as necessidades dos demais, em particular dos mais poderosos. Seu trabalho caracteriza-se pelo serviço abnegado. (...) Embora essas negras não sejam mais obrigadas pelas práticas trabalhistas exploradoras racistas a “servir” apenas em empregos julgados servis, espera-se que limpem a sujeira de todos. (...) Coletivamente, muitas negras internalizam a ideia de que devem servir, estar sempre prontas para atender, quer queiram quer não, à necessidade de outra pessoa (hooks, 1995, p. 469-470).

Considero que o fato de ter apresentado Carolina de Jesus e Dandara, esta última o exemplo de uma mulher que de modo literal ia à guerra, contribuiu para acionar esse padrão presente nos saberes dos/as estudantes que, por sua vez, estão indiscutivelmente marcados por narrativas pedagógicas eurocêntricas, a despeito dos avanços recentes que difundem uma perspectiva decolonial para o Ensino de História.

As características menos citadas – duas ou uma vez cada uma –, foram: “Famosa”; “Destemida”; “Vencedoras”; “Dedicada”; “Gentis”; “Belas”; “Determinadas”;



“Inspiradoras”; “Respeitadas”; “Reconhecidas”. Essas características, as quais gostaria que fossem padrões sempre que uma mulher negra fosse mencionada, são alguns dos muitos incentivos e das imensas recompensas que levarei deste trabalho.

#### **2.4 “Pessoas brancas não gostam de pessoas com a pele escura”: reflexões sobre racismo estrutural**

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, ciancice, etc. e tal (GONZALEZ, 2018, p. 193).

O pensamento de Lélia Gonzalez é insistente na naturalização do racismo como a marca característica da cultura brasileira. No Brasil, longe de reduzir-se às agressões e a simples forma segregacionista, essa “neurose cultural” abrange uma complexidade de formas e mecanismos capazes de manter os descendentes dos/as africanos/as, em condições de subalternidade, mais de 130 anos após a abolição do sistema escravista. Gonzalez (2018, p.41) definiu o racismo como “uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial. Enquanto discurso de exclusão que é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado, de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam”.

Por mais que seja uma constatação conhecida, encarar essa naturalização e produzir estratégias pedagógicas capazes de desmontá-la constitui uma tarefa complexa. Desde as primeiras conversas percebi que não era tão simples gerar compreensões sobre esse processo de naturalização do racismo, no cotidiano das relações, em casa, na escola, em tantas piadas mais facilmente nomeadas como “*bullying*”.

Além de desenvolver uma dimensão crítica em torno do racismo epistêmico refletido no Ensino de História, através das primeiras oficinas da formação, desejava evidenciar e expor o racismo como componente estrutural da sociedade brasileira, presente nas relações e práticas sociais, no imaginário, na linguagem, nas subjetividades, na folclorização de personagens históricos marcados pelas heranças violentas do período colonial. Nas oficinas e conversas com as meninas, procurei desenvolver discussões que aprofundassem esse entendimento da questão racial. Acreditava, e ainda acredito que, sem essa abrangência, seria mais difícil perceberem como a mulher negra é atingida pelos diversos mecanismos de opressão. Mas aos poucos fui percebendo que “ensinar sobre racismo estrutural” não era uma tarefa tão simples. Aliás, eu mesma não compreendia bem a dimensão desse conceito.

Para Silvio Almeida (2018, p.15) o “racismo é sempre estrutural”, como elemento que perpassa toda a organização econômica e política das sociedades contemporâneas. Tal afirmação confere a sua análise uma interpretação profunda dos modos de se conceber as relações sociais e o modelo civilizatório dominante. Por se tratar de um todo complexo, o racismo “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (idem, p.16). Dito de outro modo, o racismo não é um caso isolado, uma anomalia. Nem sempre se torna um escândalo. As concepções superficiais ou reducionistas da questão racial tornariam o combate ao racismo mais difícil.

O modo como Almeida (2018) desnuda as questões raciais foi fundamental para que eu me situasse melhor neste processo de percepção do racismo como uma estrutura, e compreendesse como eu estava inserida nessa teia, não só em minhas relações pessoais, mas como educadora. Quando alerta para a dimensão naturalizada e estrutural do racismo, contrapondo-a a percepção daqueles que o concebem como um fenômeno patológico manifesto no âmbito comportamental e/ou institucional, a primeira coisa que aprendi com ele foi o porquê de os/as estudantes entenderem o racismo da forma que entendem.

A trajetória desta pesquisa mostrou algumas das dificuldades de se trabalhar, em sala de aula, essa concepção mais complexa do racismo, na medida em que boa parte dos/as estudantes demonstrava perceber a questão como um caso de polícia ou denúncia, que pudesse ser resolvido através de punições, pelo diretor da escola, pela justiça, pelo conselho tutelar da cidade... Quando questionados/as sobre o papel da escola no combate ao racismo, boa parte manifestou a opinião de que os “racistas devem ir pra secretaria e serem expulsos” da escola (Caderno de campo, 2018).

É um imenso desafio perceber que fazemos parte de uma teia que age sobre as relações sociais, mas que também nos estrutura subjetivamente, cotidianamente, a ponto de banalizarmos o racismo e sermos muitas vezes coniventes com ele. Inclusive entre aqueles/as que sugerem punição aos/às racistas. O fato de uma menina negra não ter amigos na sala e estar sempre sozinha, por exemplo, como explicar a ela, e aos demais, que não deveria ser assim? Como explicar que o racismo também está aí? Que está presente no modo como muitos/as professores/as e gestores/as escolares silenciam estudantes negros/as e banalizam situações de racismo na escola, que está na divisão das “panelinhas” dentro de uma sala, na distribuição das fileiras, no “cabelo bom” e “ruim” que ainda é motivo de piadas e distinções entre as meninas...

Compreendi que desenvolver essa percepção mais aguçada é um processo mais fácil para uns e mais complexo para outros. E cada um/a tem seu tempo, quando se trata de

identificar e elaborar racionalmente aquilo que fere no íntimo. Eu não achei que seria justo ultrapassar esses limites, por mais que desejasse que todos/as compreendessem melhor como o racismo estrutural nos cerca. Contudo, em alguns momentos, inclusive pelos textos das meninas que serão analisados nesta seção, acredito que a percepção de algumas delas se aproxima bastante da noção que eu acreditava poder ensinar. De alguns aspectos do racismo estrutural, inclusive, elas entendiam bem. E pude aprender com lições implícitas e explícitas o que é enfrentar o racismo estrutural cotidianamente na escola.

Desejava que as/os meninas/os compreendessem que a escola faz parte desse todo complexo, pois como qualquer outra instituição, inevitavelmente contribui para a difusão de discursos e práticas que, muitas vezes, camuflam a discriminação racial. A internalização do *bullying* como parâmetro explicativo de todas as discriminações e violências praticadas em contexto escolar, é uma realidade nas falas dos/as estudantes, assim como daqueles/as que compõem a gestão escolar e parte dos/as professores/as.

Na sexta oficina, as três meninas do 8º ‘B’ sentaram na frente, utilizando a mesa do/a professor/a, pois não havia cadeiras sobrando. Ao observar, nos comentários em sala, as ideias negativas associadas à cor preta ou ao que é negro, optei por elaborar uma atividade em que pudessem aprofundar essas percepções. Propus um debate em torno de expressões racistas bastante recorrentes no cotidiano. A atividade seria feita como uma simulação de uma entrevista de pesquisa. Deveria ser realizada em dupla, onde um seria o “pesquisador” e o outro seria o “pesquisado”. Coloquei esses termos na folha com o espaço para o nome de quem iria fazer cada função.

O objetivo principal da atividade era fazer com que refletissem sobre o racismo em expressões populares e corriqueiras e sobre como as palavras preto e/ou negro são usadas invariavelmente de forma pejorativa. Analisando as expressões do questionário também poderiam observar como o racismo pode estar presente no cotidiano, não apenas de modo explícito ou agressivo. Alguns disseram não conhecer todas as expressões, eu disse que no momento do debate iria dizer o que cada uma significava. O importante não seria tanto as respostas que, possivelmente, seriam repetidas, mas a reflexão gerada.

Lélia Rosa demonstrou muito interesse na atividade, respondendo as questões feitas por Sueli. Disse que conhecia todas as expressões: O que uma pessoa quer dizer quando fala “eu não sou tuas negas”?; O que uma pessoa quer dizer quando fala que “a coisa tá preta”? O que uma pessoa quer dizer quando fala que alguém “fez um serviço de preto”?; O que a pessoa quer dizer quando fala que alguém é um “preto de coração branco”?; O que uma

pessoa quer dizer quando fala: “amanhã é dia de branco”?; O que uma pessoa quer dizer quando diz que sentiu uma “inveja branca” de alguém?.

Carolina, aquela menina citada logo acima, um tanto isolada e sem amigas na sala, estava fazendo a atividade sozinha e disse que não queria fazer em dupla. Mas quando Lélia Rosa começou a falar, Carolina saiu da sua cadeira bastante interessada em ouvir melhor o que se dizia lá na frente. Sentou em uma cadeira próxima ao grupo que estava na mesa do/a professor/a.

Durante o debate, Lélia Rosa contou uma situação de racismo vivida em sua casa, com um primo que teria ido fazer uma visita. Ele teria dito que alguns da família tinham o cabelo muito ruim, mas que ela “salvava” porque tinha um cabelo bom. Ela disse que ele era preconceituoso e que eles eram do mesmo sangue, uns do cabelo liso e outros não, que não existiam dois tipos de cabelo, que todos eram bons. Todos pararam para ouvir a história, pois ela falava alto o suficiente. Quando ela terminou o relato e disse tudo o que havia dito ao primo, foi aplaudida. Aos poucos percebi que essas reações acaloradas e públicas contra o racismo, manifestadas por todos/as, negros/as ou brancos/as, contrastavam com o que as meninas relatavam quando conversávamos isoladamente, especialmente diante do que foi dito nos grupos focais.

Nayara, uma menina branca bastante participativa nas discussões, questionou que existia racismo contra brancos também. Nesta e em outras ocasiões, estudantes brancos/as e também negros/as manifestaram a opinião de que o/a negro/a se autodiscrimina e de que o/a branco/a também pode sofrer racismo. Mesmo sem terem utilizado a expressão racismo reverso, corrente nas redes sociais, percebi que essa era a ideia preconcebida que tentavam trazer aos debates. Expliquei a impossibilidade do racismo reverso pelo fato de a nossa sociedade não oferecer privilégios àqueles/as que representam a negritude. Grada Kilomba endossa essa perspectiva ao responder um questionamento de Djamila Ribeiro, sobre este tema:

Mais uma vez tem a ver com a desmistificação. Racismo tem a ver com poder, com privilégios. A população negra não tem poder historicamente. Racismo é uma problemática branca, portanto temos que começar pela desmistificação. Dentro de comunidades marginalizadas pode haver preconceito, isso é uma coisa, mas poder é a definição do racismo. (...) Quando um sistema está habituado a definir tudo, bloquear os espaços e as narrativas, e nós, a partir de um processo de descolonização, começamos a adentrar esses espaços, começamos a narrar e trazer conhecimentos que nunca estiveram presentes nesses lugares, claro que isso é vivenciado como algo ameaçador (RIBEIRO, 2018, p. 111-112).

Por outro lado, apesar de existir a ideia de racismo reverso, não houve qualquer questionamento, por parte dos/as estudantes, no sentido de diminuir a importância das

questões debatidas nas oficinas da formação, ainda que alguns/as demonstrassem menos interesse e empenho, na participação, que outros/as.

Perguntei o que havia em comum em cada uma daquelas expressões contidas no questionário. Angela respondeu que era “puro racismo”. Pelas reações de alguns/mas, observei que muitas expressões são conhecidas e usadas sem alguma reflexão sequer sobre o que está implícito, às vezes explícito, naquelas frases. Antônio disse que conhecia uma pessoa que falava todas aquelas expressões e que achava horrível. Ana falou que a pior de todas é quando se diz “eu não sou tuas negas”. Infelizmente o debate foi interrompido, pois todos/as os/as estudantes foram chamados/as para uma atividade, na quadra da escola, e não haviam me avisado antes que ocorreria naquele dia (Caderno de campo, 2018).

Como havia observado no primeiro grupo focal, ainda era recorrente, entre as meninas, o uso das expressões “cabelo bom” e “cabelo ruim”, além da confusão entre *bullying* e racismo. Por isso, optei por retomar, na sétima oficina, mais discussões a respeito de como o racismo se opera nas relações. Selecionei um material disponível no site Geledés – Instituto da Mulher Negra, na seção “Casos de racismo”. Pedi que formassem pequenos grupos para fazer a leitura e debate entre si. Após distribuir diferentes histórias, para cada grupo, cada um/a deveria, individualmente, fazer um texto sobre o que aprenderam com relação ao racismo. O tempo da oficina não foi suficiente para que pudessem ler, debater e escrever o texto, em sala para entregar. Pedi que no próximo encontro trouxessem e poucas pessoas fizeram e entregaram. Um dos textos foi de Angela:

Eu aprendi que racismo é muito ruim e tá crescendo. Quanto mais as pessoas continuarem com esse ato nunca vai parar. Racismo é um ato de preconceito da cor da pele ou do cabelo. Pessoas brancas não gostam de pessoas com a pele escura, nós negros sofremos muito com racismo, eu pelo menos. Queria que essa discriminação acabasse porque afinal é só a cor da pele, nós somos todos iguais. Somos filhos do mesmo pai, então pra que racismo... pra que essa atitude racista? (...) pra que isso? Esse mundo tá ficando cada vez pior (...) E o incrível que isso não vem de hoje, e sim desde sempre (Texto produzido por Angela, setembro de 2018).

Angela escreve de modo bastante contundente que o racismo produz sofrimento quando institui uma distinção desnecessária entre as pessoas, fundada na cor da pele. Quando escreve que o racismo “não vem de hoje, e sim desde sempre”, ela indica sua assimilação do caráter histórico e estrutural do racismo e se inclui como quem sofre diretamente os efeitos desse sistema de opressão, no presente. Considerei muito interessante a compreensão de Angela ao dizer que “pessoas brancas não gostam de pessoas com a pele escura”. Ela demonstra perceber que existe a construção de algo comum entre pessoas brancas e que a

discriminação racial é responsabilidade delas. O racismo, de tal forma, é uma realidade social criada e mantida pela branquitude.

O texto de Carolina, a seguir, demonstra um entendimento semelhante a respeito da manifestação corriqueira do racismo, nas relações, notado pela banalidade de um apelido até a busca de punição ao racista. Ela diz:

O que é racismo? Racismo é uma violência contra os negros. Começa com uma coisa simples. Gera um racismo como: o negro, o neguinho, o negão, o mulato, o moreninho, o café-com-leite, o sarará, negro-aço, o saroba (...). “Ah, mas você não é negro, é moreninho”. E são apelidos dados pelo racista e eles não tem noção que uma coisinha gera uma coisona (...). Quando sofrer uma vez já tem que tomar uma atitude porque isso é um crime e não ficar brincando com certo tipo de brincadeira. Tem um como minha nega, meu nego, minha moreninha, no sentido carinhoso. Tem outro no sentido de deboche. Esse que as pessoas tem que tomar uma atitude, tipo de registro um B.O e outras coisa (...). E quando isso acontecer não pode deixar porque sofreu, sofre sempre. [...] Nós humanos temos que ter consciência que negros são gente como a gente e que temos que começar a descobrir como os negros são tão desvalorizados e porque pessoas brancas pode ter várias oportunidades, mais o negro não. Por causa da sua cor? E que temos que valorizar eles porque nem por causa da cor, jeito, que eles não é ser humano igual a nós. E amar o próximo e valorizar os negros e a origem deles (Texto produzido por Carolina, setembro de 2018).

Ao contrário de Angela, Carolina alterna seu posicionamento entre quem viveu e quem apenas descreve o que acontece com o negro, “gente como a gente”. Apesar de descrever com propriedade diversas denominações utilizadas “pelo racista” para caracterizar pessoas negras, ironizando até mesmo o tão corriqueiro “moreninho”, Carolina tenta se distanciar da condição de quem é alvo dessas denominações. Curiosamente, ela apresenta discernimento de quando as expressões que designam pessoas negras são utilizadas “carinhosamente” ou quando denotam um sentido pejorativo. Mas acredito que o conjunto do seu texto revela muito mais.

“Eles não tem noção que uma coisinha gera uma coisona”. Assim funciona a banalização do racismo estrutural no cotidiano, apontado também por Silvio Almeida. Perdemos a noção nessa teia que nos estrutura. E quando a compreendemos e olhamos de perto, a violência, que é o próprio racismo, está enraizada. Essa compreensão profunda de Carolina, que não poderia ser uma mera descrição do que acontece com “os outros”, é central para que possamos compreender como as matrizes de opressão se encontram e como são percebidas pelos sujeitos atingidos por elas.

Ela também demonstra o entendimento de que uma forma eficiente de reagir diante de uma expressão ou atitude racista é fazer uma denúncia formal, sugerindo que a punição é um meio de lidar com o racista. De acordo com Almeida (2018, p. 49), para tornar evidente a naturalização da desigualdade racial, é preciso “comprendermos que o racismo,

enquanto processo político e histórico, é também um *processo de constituição de subjetividades*, de indivíduos cuja consciência e os afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais”.

O racismo visto como um comportamento a ser punido e denunciado, não foi exclusividade de Carolina. A insistência em caracterizar o racismo como um “caso de delegacia” me deixou intrigada, mais ainda porque em nenhum dos debates abordei o tema desta forma. Como mencionei anteriormente, através do pensamento de Sílvia Almeida (2018) compreendi o porquê dessa recorrência. Para ele, o racismo é definido, nos debates sobre questões raciais, de modos divergentes, apresentando três concepções: “individualista, institucional e estrutural” (ALMEIDA, 2018, p.27).

A primeira concepção, identificada nas falas e escritos da maioria dos/as estudantes, é tida como a mais simplista e carente de reflexão histórica, assim como insuficiente para o entendimento dos efeitos concretos do racismo. Para Almeida, na concepção individualista, o racismo

seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, a uma ‘irracionalidade’, a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de ‘racismo’, mas somente de ‘preconceito’, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. (...)

*Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo* (ALMEIDA, 2018, p.28) [grifos do autor].

Em suma, ao reduzir-se o debate sobre racismo ao âmbito comportamental, perde-se a compreensão da complexidade e magnitude dos eventos provocados pelo racismo, concebidos também pelos mecanismos legais ou por autoridades jurídicas e políticas (ALMEIDA, 2018). Não diria que a visão da maioria dos/as estudantes represente o “senso comum” sobre o racismo, mas uma visão ingênua ou parcial, que condiz com o pensamento de muitos/as brasileiros/as com grau de instrução elevado.

O racismo não se limita, como no imaginário dos/as estudantes, a um episódio ou mesmo um gesto agressivo explícito. Logo, o fato de atos racistas serem corriqueiros e absolutamente banalizados, naturalizados e normatizados, estes não devem ser admitidos com negligente displicência. Desenvolver atitudes antirracistas eficazes requer uma compreensão mais abrangente, como enfatiza Almeida (2018, p. 40), ao afirmar que a “mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”.

Racismo institucional, de acordo com o mesmo autor, seria um tanto mais sofisticado e representou significativo avanço para o debate racial. Observei sua relevância para pensarmos o papel da escola como reprodutora ou agente, em potencial, de mudança nas questões raciais. A desigualdade racial, nesta perspectiva, seria produzida fundamentalmente pelo fato de que as instituições são majoritariamente controladas por pessoas de determinado grupo racial que conduzem os mecanismos institucionais para impor e garantir seus interesses (ALMEIDA, 2018). Contudo, Almeida aponta as limitações desta concepção:

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive, atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalizada, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas. (...) Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são próprios –, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: *as instituições são racistas porque a sociedade é racista* (ALMEIDA, 2018, p. 32-36).

Em consequência, a escola é uma instituição que reproduz o racismo porque a sociedade onde ela situa-se é estruturalmente racista. Sendo assim, como poderia a instituição escolar romper e estabelecer parâmetros de combate ao racismo estrutural? À medida que identificava as dificuldades das/os estudantes para apreenderem o racismo em sua dimensão mais profunda, conclui que isso não ocorreria sem uma reflexão sobre o que o racismo estrutural significa no cotidiano escolar, considerando que, a esta altura, já estava tomada por essas discussões feitas por Almeida (2018). Importante destacar que, tal reflexão, deveria ser feita envolvendo todo o organismo escolar, gestores/as, educadores/as e estudantes.

Concebendo a estrutura social como dinâmica e movida por inúmeros conflitos – de classe, de gênero, sexuais, além dos raciais –, Almeida indica que é preciso pensar e agir de modo mais sistemático se o intuito é propor ações eficientes contra o racismo:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. (...) Nesse caso, além de medidas que coíbam o *racismo individual e institucionalmente*, torna-se imperativo refletir sobre *mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas* (ALMEIDA, 2018, p. 38-39).

Senti-me bastante desafiada, a partir da análise dos resultados da formação com os/as estudantes, a elaborar e reelaborar estratégias que caminhem ao encontro de mudanças



significativas quanto ao racismo ao que passei a enxergar como uma regra oculta no interior da escola, o modo “normal” do meu ambiente de trabalho. Para transpor a normalidade instituída, as minhas próprias percepções deveriam ser ampliadas.

As experiências anteriores de trabalho com a temática racial não haviam produzido uma imersão tão profunda que me fizessem compreender o quão arraigado estava o racismo na minha realidade de professora de uma escola pública, nas condições de trabalho oferecidas, nas minhas práticas pedagógicas, ações, omissões. Como mostrar aos estudantes que a “normalidade” do racismo não é nada normal e que não estamos predestinados a ela? Entendi que deveria perseguir o caminho de desvendar a normalidade na minha prática pedagógica na tentativa de alcançar mudanças significativas.

É preciso lembrar que a mesma regra oculta que institui a normalidade racista “não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento” (ALMEIDA, 2018, p. 39). Com o desejo de não ser apenas integrante dessa teia, mas também ativa na criação de alternativas, o decorrer da formação também me ofereceu esperanças e motivações.

Em novembro, tinha o objetivo de encerrar a formação com toda a turma, além de realizar o segundo grupo focal. Na oitava e última oficina, ocorrida no dia 8 de novembro, realizamos uma atividade, em grupo, de produção de cartazes e avaliação da turma sobre a pesquisa, por meio de uma conversa e questionário escrito. Cada grupo teria um tema para seu cartaz, com questão para cada um. No Apêndice E, os cartazes produzidos e seus temas, são apresentados.

Busquei abordar novamente questões que surgiram no grupo focal, como por exemplo, comportamentos machistas e desrespeitosos dos meninos; questões sobre consentimento; diferença entre *bullying* e racismo; e condição social das mulheres negras. Havia um clima de despedida e empolgação, tanto que observei, eram poucos/as que prestavam atenção. No último item do capítulo 3, apresento parte da avaliação da formação feita pelos/as estudantes, no que se refere à importância das discussões que fizemos em torno dos mecanismos de opressão que atingem mulheres negras.

## *Capítulo 3*

*“A pior coisa do mundo é se calar”: falar,  
compartilhar e resistir*

### 3. “A pior coisa do mundo é se calar”: falar, compartilhar e resistir

#### 3.1 Emoção, razão e resistência

Quando se encontra espaço para falar sobre as próprias histórias e trajetórias pessoais, sentimentos e emoções diferentes surgem. Um passado doloroso, a indignação por ver outras mais jovens passarem pelas mesmas situações, tristeza, sentimento de rejeição, exclusão, esperança, consolo com outras experiências semelhantes compartilhadas, “habitamos uma espécie de vácuo de apagamento e contradição...” (KILOMBA, 2019, p. 97-98). Um vácuo sempre incômodo, um lugar silencioso, mas com um grito apreensivo pelo momento de sair.

Muitos/as ainda invalidam a legitimidade de relatos pessoais sobre experiências de racismo e sexismo para a produção de conhecimento, para elaboração de políticas públicas, para a efetivação de justiça e reparação racial. Um clássico lema feminista diz que “o pessoal é político”. Por mais que já compreendesse o que isso significa, foi com intelectuais negras que aprendi sobre o poder das nossas vivências e a importância de validá-las. Para muitos fins, no meu caso. Para dissertar um argumento, para compreender uma teoria, para elaborar uma aula de História. Grada Kilomba (2019) afirma:

Obviamente, falar sobre essas posições marginais evoca dor, decepção e raiva. (...) Tal realidade deve ser falada e teorizada. Deve ter um lugar dentro do discurso, porque não estamos lidando aqui com ‘informação privada’. Tal informação aparentemente privada não é, de modo algum, privada. Não são histórias pessoais ou reclamações íntimas, mas sim relatos de racismo (KILOMBA, 2019, p. 57).

Djamila Ribeiro (2017) afirma que as mulheres negras, muito além de compartilhar experiências centradas no racismo, sexismo e colonialismo, partilham processos de resistência. Essas mulheres “vêm historicamente produzindo saberes e insurgências” (RIBEIRO, 2017, p.77). Intelectuais negras refutam a neutralidade epistemológica visando dismantlar um cânone pensado para invisibilizar suas narrativas. Foi assim desde Lélia Gonzalez, que confrontava o próprio modelo de racionalidade estabelecido, com o desejo de legitimar um lugar de fala de quem vivencia opressões:

Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam numa renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão (GONZALEZ, 2018, p.75).

Neste ponto, se tem apenas uma das formas de insurgência das mulheres negras. Aos poucos, com as meninas negras que conversavam comigo e entre si, aprendi que são

diversas as formas de resistir. A resistência está também quando se fazem e se refazem diante das opressões vividas. Quando não desistem de estar onde dizem que não deveriam estar. Entendi como nunca que não desistir já é também resistir. Mas como elas se reconstroem? Como pensam a si mesmas?

O pensamento decolonial e o feminismo negro confluem na proposição de um modo peculiar para refletir as identidades individuais e coletivas, indicando que estas invocam um caráter histórico que sob diversos mecanismos está replicado no tempo presente, imbricado em vivências marcadas por matrizes estruturais de opressão que se renovam, mas sobre as quais também se elabora mecanismos diversos de resistência.

Stuart Hall (2013, p.109) aponta que as identidades não reportam tanto às questões sobre “quem somos” ou “de onde viemos”, mas que elas relacionam-se “muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’”. Como consequência, as identidades referem-se à produção da diferença e exclusão delimitadas na especificidade de contextos históricos e territórios predeterminados.

Em síntese, quer o sujeito invista ou não em uma construção identitária específica, na medida em que é interpelado por mecanismos sociais e históricos diversos, o que ele “faz do que fizeram dele” será um componente primordial para a formação da dimensão subjetiva da identidade (HALL, 2013, p.109-112).

Refleti diversas vezes sobre o que elas fizeram de si mesmas, sobre a força e a resistência contida nesse processo de identificação. E no próprio grupo uma pergunta emergiu colocando a questão em evidência. Todas queriam contar outras histórias de racismo presenciadas na escola, especialmente por crianças das séries iniciais. Carolina falou sobre uma menina agredida no banheiro. Angela contou que sua irmã foi rejeitada por colegas que disseram que não iriam andar com pessoas negras. Relatou, ainda, que sua irmã chorou bastante. Lélia Rosa comentou sobre o episódio, com pesar:

*Por ela ser uma criança! Nós que já somos adolescente a gente entende, que aquilo ali vai partir nosso coração, mas a gente vai ficar bem, mas pra uma criança, que praticamente tem o que? Quantos anos que tua irmã tem? [...] Praticamente isso parte o coração dela, escutar isso da boca de outras criança. (Lélia Rosa).*

Todas ficaram muito sérias nesse momento. A tristeza era marcante. Acredito que a identificação também com a própria infância. Lélia se compadece e avalia o quanto é doloroso para uma criança ser discriminada por colegas da mesma idade. As histórias envolvendo crianças da escola levaram à pergunta que fiz sobre as consequências, na adolescência, do que foi vivido na infância: “como essas situações que vocês viveram na

infância influenciam na vida de vocês hoje?”. Lélia Rosa e Carolina responderam com um diálogo:

*Lélia Rosa: Pra mim não, professora! Porque eu penso que, se Deus me fez desse jeito, então... eu posso ter ficado triste naqueles dias, mas passou! Eu pra mim, tá tudo bem. Hoje em dia eu vejo elas, as mesma menina que falava isso pra mim, eu vejo, falo com elas de boa. Mas, ainda tá dentro do meu coração, mas... fica! Fica. Eu sei que é muito triste, porque eu era uma criança! Eles faz isso, eles fala isso, mas pra criança é bem mais pior do que pra um adolescente, porque um adolescente, ele chega em casa, ele tem como ele conversar, uma criança não. Uma criança não!*

*Carolina: Ele se fecha!*

*Lélia Rosa: Ele se fecha, ele não conversa com o pai, nem com a mãe, ele tem medo!*

*Carolina: Ele se sente a pior pessoa do mundo!*

*Lélia Rosa: Com certeza! Os amiguinho ameaça, ele se fecha completamente...*

Inicialmente, Lélia Rosa tenta minimizar e, em seguida, admite: “Mas, ainda tá dentro do meu coração, mas... fica! Fica”. Pensando em suas próprias experiências, elas avaliam como uma criança negra pode ser afetada em consequência da discriminação racial no ambiente escolar. Falam com sabedoria e propriedade. Quando dizem que a criança “se fecha”, destacam os possíveis traumas e abalos na autoestima, o isolamento e sentimento de rejeição que elas mesmas enfrentaram.

A socióloga Patricia Hill Collins (2018) atribui como uma das características da epistemologia feminista negra o uso da “experiência vivida como critério de significação” ou de credibilidade que irá distinguir conhecimento e sabedoria. As mulheres negras, por situarem-se em opressões interseccionais, seriam impelidas à valorização das experiências pessoais e sociais que primam pela sabedoria e por esta distinção (COLLINS, 2018). A autora afirma:

*Enquanto membros de um grupo subordinado, as mulheres negras não podem se dar ao luxo de serem tolas, uma vez que a sua objetificação como ‘outras’ as nega a proteção conferida pela pele branca, pela masculinidade e pela riqueza. Essa distinção entre conhecimento e sabedoria, e o uso da experiência como fronteira que os separa, é central para a sobrevivência das mulheres negras. No contexto de opressões intersectadas, a distinção é essencial. O conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém o poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado (COLLINS, 2018, p. 149).*

Eu me impressionei tantas vezes com a sabedoria delas, que chamei de maturidade. Mas quem foi levada a amadurecer antes da idade adequada, por dores e traumas do racismo cotidiano, precisa desenvolver uma inteligência peculiar, sabedoria. Pelo o que Collins aponta, fica mais fácil perceber como meninas de 13 ou 16 anos apresentam visões sábias sobre a vida, sobre o que observam na escola e em outros espaços. Se a experiência é a

“fronteira” que separa conhecimento de sabedoria, a experiência vivida é também o critério de validação/significação utilizado historicamente por mulheres e meninas negras.

Ainda em fase de amadurecimento emocional, elas apresentam um conjunto de experiências vividas que compõem uma sabedoria fundamental. Elas se preocupam com as crianças que podem passar pela situação que passaram, elas buscam protegê-las, elas sabem quais são as consequências do racismo, elas estão atentas ao que acontece com essas crianças, provando que “a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado”.

Fechar-se ou tornar-se fechada, por conta do racismo cotidiano, é sem dúvida uma realidade. E esse enclausuramento em si mesma surgiu mais de uma vez nas falas. Algumas encontraram na reserva um modo de se proteger, por medo de mais julgamentos, por acreditar que não haveria alguém por perto que pudesse compreender e acolher as suas dores, por vergonha... Assim percebi o seguinte relato de Angela:

*Pelo fato assim, de quando era pequena ser muito excluída né, pelo fato de ser negra, isso agora na minha adolescência eu tenho mais dificuldade de fazer amizade. Eu gosto mais de ficar assim no meu cantinho, num tem? Assim, ficar na minha, e aí agora assim, se as meninas vem assim pro meu lado: oi Angela! Aí até que eu falo normal com elas... [...] Eu me fechei. Eu sou muito “rui” assim até pra poder falar as coisa pra minha mãe porque... as vezes até pesa a consciência assim, nossa, eu não consigo me abrir com ninguém. Na verdade eu não consigo me abrir com ninguém assim, num tem? Nem com a minha própria mãe eu não consigo me abrir direito. Esses dias que, eu tava muito “rui” mesmo, eu consegui falar com ela, sobre as coisa que tava acontecendo lá em casa. Ela falou: “nossa, essa foi a primeira conversa decente que tu teve comigo!”. Desse jeito. “Tu é muito fechada, Angela, não se abre com ninguém”. Aí eu peguei e falei: mas eu não consigo me abrir, mãe. Eu não tenho assim, aquela confiança pra poder se abrir com as pessoas... (Angela, 15 anos).*

Angela não tem facilidade para confiar. Indica com seu depoimento que encontrou, na discrição e no silêncio, um modo de lidar com as dores emocionais trazidas pelo enfrentamento ao racismo, ainda que seja bastante consciente de sua condição como negra. Ela apontou como a dificuldade de fazer amizades e estabelecer vínculos foi marcante na sua trajetória, desde “quando era pequena”. Em seguida, Lélia Rosa contrapõe seu modo de reagir, sua habilidade em ouvir e solidarizar-se diante do isolamento de Angela:

*Eu acho que isso pra mim me ajudou eu a entender o lado dos outros e fazer mais amizade, tipo, eu vejo aquela pessoa ali fechada, eu já chego, eu vejo que ela precisa de uma ajuda. De um ombro amigo. Já falo, já puxo uma brincadeira, todo mundo lá dentro da sala me trata bem acho que por isso. Porque eu não tenho essa... eu não me fecho, eu acho que eu não dou conta, se eu me fechar eu acho que eu me adoço. Se tem uma amiga minha triste, eu já vou lá e ver o que ela tem. Quando eu conheci a Angela, eu vi que ela era bem fechada. Eu fui conversando com ela, aí fui entendendo que ela tinha problema. Que ela tinha alguma coisa que ela tava assim... que ela batia, batia e não conseguia falar pra ninguém. E um dia ela falou pra mim e pra Ana. Ela contou um pouquinho da vida dela, e esse foi o lado que eu consegui entender porque que ela era daquele jeito. A gente muitas*

*vezes a gente não entende, a gente acha que ela é “mitida”. Mas não é, a gente tem que entender que muitas vezes a pessoa não é “mitida”, ela tem um problema (Lélia Rosa, 16 anos).*

A experiência de Lélia Rosa fez com que ela compreendesse a importância de se aproximar, ouvir, ajudar, falar: porque “eu não me fecho, eu acho que eu não dou conta, se eu me fechar eu acho que eu me adoço”. E aí está um alerta interessante feito por ela: o silêncio pode adoecer mentalmente. O isolamento social provocado pelo racismo estrutural cotidiano pode produzir efeitos no comportamento para toda a vida. E o isolamento também pode ocorrer em família, como a narrativa de Carolina prevê:

*Eu me sinto bem na família da parte da minha mãe, todo mundo, não tem esse que não gosta de mim. Quando eu era mais nova eu só convivia com os parente do meu pai, porque eu morava com a minha vó, aí... E na outra família, tipo assim, todo mundo fecha a cara porque são chique e tem dinheiro. Os parente do meu pai “tudim”. O mais sem condição lá é o meu pai! Eles olha assim, com uma cara de nojo pra gente. Você se sente até, assim, triste. Eu nem gosto de ir pra festa, assim, toda vez que minha mãe me chama eu falo não, vou ficar em casa, eu fico sozinha. Eu não gosto de ir, que o povo fica só falando pra tu emagrecer! Eu nem como quando eu vou pra esses lugar assim, eu sinto medo de comer, e a pessoa ficar te olhando assim: ah, tá comendo demais, não sei o que, olhando com a cara “rui”, eu fico tão magoada! (Carolina).*

A história de Carolina, discriminada pelos próprios familiares por ser negra, gorda e não ter dinheiro, impõe à sua identidade de garota adolescente, um sentimento constante de não adequação, de inferioridade. Como defesa, Carolina busca evitar a convivência com a família de seu pai. Compara sua maior afinidade com a família materna e observa que existe também o fator financeiro que a distancia dos parentes que a discriminam. Quando diz “são chique e tem dinheiro”, Carolina aponta outra forma de discriminação e motivo para sua desafinidade com a família paterna. Em mais de um relato, o fator de classe emergiu como distintivo.

Pensando também nas histórias de Angela, Sueli, Carolina, Beatriz e Lélia Rosa, percebo que cada uma, a seu modo, elaborou resistências diversas. Enquanto Angela silencia e se protege, para falar somente quando se sente segura, momento em que as outras fazem questão de escutá-la, Carolina, sabiamente, resiste de muitas formas falando que “dói muito”, anunciando todos os padrões que a agrediram desde criança, escancarando que o racismo é uma violência, distanciando-se das pessoas que lhe fazem mal e criticam... Ao passo que Sueli observa bastante para saber a melhor forma de se expressar, recorrendo à mãe em uma situação mais urgente. Beatriz, por sua vez, observa a si mesma diante das outras, indicando fazer comparações silenciosas com o que vive em casa, demonstrando inquietação com as

imposições de gênero. Lélia Rosa não se contém e afronta as manifestações racistas com que se depara.

Ainda que estivesse focada, inicialmente, no cruzamento das categorias gênero e raça, o que elas trouxeram abriram outros tantos eixos de diferenciação e discriminação. Acima de tudo, ouvir os relatos novamente foi uma experiência forte. Pude entender, e principalmente sentir, o que é estar diante do desafio de conectar “emoção, ética e razão”, e usá-las de “forma interconectada, como componentes essenciais na busca do conhecimento”, como propõe Collins (2018, p. 160). Para mim, foi emocionante o tempo todo.

O engendramento e a indissociabilidade dos mecanismos de opressão mostra-se muito evidente nas histórias de todas as meninas. A colonialidade do gênero, traduzida em Lugones (2014, p. 941) como a “opressão de gênero racializada capitalista”, nos faz “compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado” (LUGONES, 2014, p.941). Assim, todas elas estão “plenamente caracterizadas” no “encontro colonial” que acontece na escola, na igreja, na cidade, sempre confrontada com o campo, e em tantos outros binarismos produzidos e mantidos pela matriz colonial.

Acredito que as experiências e as resistências que elas elaboram nesse encontro são extremamente necessárias para nos aproximar da subjetividade do oprimido, como indicava Freire e, no meu caso, para que eu repensasse a minha própria opressão e alcançasse maior aproximação da realidade das estudantes, a fim de criar futuras e novas narrativas na prática pedagógica do Ensino de História.

Como já mencionei, por tantas vezes pesquisei dados sobre racismo, histórias nos sites para “ilustrar” a realidade, sem perceber que o racismo que nos estrutura e estrutura também as relações, estava muitas vezes imperceptível. Entendi que a violência física provocada pelo racismo que não me atingiu na infância, atingia a vida daquelas a quem eu tinha a pretensão de “ensinar” sobre racismo, sobre gênero, sobre feminismo... Acabei recebendo muitas aulas.

### **3.2 Cabelo, controle e descolonização**

*[...]e ele já, desde pequena, que meu pai me ensina que eu não posso ter preconceito com gente que tem o cabelo mais cacheado do que o meu. Mesmo porque... não é porque minha família toda tem o cabelo cacheado, porque... tem minha irmã, igual eu contei o caso aquele dia pra senhora. Que falaram do cabelo dela né... o próprio primo meu falou: por que que minha irmã tava naquela família. Que ele só ia conversar comigo, porque minha irmã... que não ia conversar com meus outros dois*



*irmão, meus dois irmão menor. Porque eles tinha o cabelo cacheado, muito cacheado! E eu e mais meu outro irmão tinha o cabelo bom, que nós dois era da família, e que meu outros dois irmão não era da família. E foi nisso que eu até expliquei pra ele eu falei que minha irmã era minha irmã! E que independente dela ter o cabelo cacheado, ser mais escura do que eu, isso num significava nada (Lélia Rosa).*

O cabelo, sempre o cabelo! Para Grada Kilomba (2019, p. 128), o “sinal mais significativo da racialização”. No relato acima, de Lélia Rosa, e em quase todos, o cabelo aparece como uma marca racial que não passa despercebida. É tema de debate em uma família, de piadas infinitas na escola, em canções antigas que hoje se sabe que são deploráveis. Lélia Rosa, inclusive, em sua solidariedade com sua irmã, busca usar um eufemismo: “cabelo cacheado”.

Em sala, já havia comentado sobre a distinção racista entre “cabelo bom” e “cabelo ruim”. Tentei, como elucida Kilomba (2019, p.121), demarcar sempre que “uma pessoa apenas se torna diferente no momento em que dizem para ela que ela difere daquelas/es que têm o poder de se definir como ‘normal’”. Por que o cabelo liso é “normal” e o crespo sempre o “diferente”, o exótico, o ousado? Em sala de aula, e nos últimos momentos das conversas só com as meninas, busquei incutir sempre essa inquietação. Contudo, o paralelo cabelo “bom e ruim” invariavelmente retornava no grupo. Essas expressões tão comuns estão entre as que têm maior apelo na trama do racismo estrutural cotidiano, a ponto de ser difícil para elas abandonar a expressão.

Grada Kilomba (2019, p.121-125) fala em “políticas do cabelo” para delimitar inúmeras situações que ocorrem à mulher negra por conta dos “cabelos africanos”. Estes são tocados sem qualquer pudor ou autorização, pois “a diferença é usada como uma marca para a invasão”, colocando a mulher negra no “papel depreciativo de tornar-se um *objeto público*”. Os cabelos crespos de uma mulher negra são associados à sujeira, selvageria, seres indomáveis, numa implícita tentativa de “domesticação colonial”. Mas são, também, expressão de consciência política, quando usados de modo natural. Kilomba vai além, quando diz que:

Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores *brancos*, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de ‘primitividade’, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim” (KILOMBA, 2019, p.126-127).

Neste sentido, o cabelo africano é um marco do controle e descontrole sobre os/as que são tidos “outros”, exóticos. É pelo cabelo, também, que a descolonização do corpo

ocorre (KILOMBA, 2019). Para Nilma Lino Gomes (2003), o cabelo crespo é um símbolo identitário importante, inclusive, na relação do corpo negro na escola e na forma com que professores/as lidam com a identidade racial da/o estudante. A autora enfatiza que:

Destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando-o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento. Poderemos resgatar e encontrar muitas semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos nossos ancestrais africanos, a despeito do tempo e das mudanças tecnológicas. Esse processo pode ser visto como a presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora. Em todos esses momentos, a busca da beleza por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma virtualidade histórica e atuante. Esta é uma questão que merece ser trabalhada nos processos de formação de professores quando se pretende estudar a questão racial (GOMES, 2003, p.174).

Pelo o que me recordo das meninas negras na escola, é muito recente o uso dos cabelos crespos sem alisamentos ou soltos. Uma das histórias que já ouvi na sala de aula a respeito, foi que um menino brincou certa vez de esconder um lápis no cabelo de uma menina negra. E pelo modo com que falam do assunto, percebe-se o quanto é corriqueiro esse tipo de brincadeira violenta. Quando os primeiros sinais de descolonização, mencionados por Kilomba, surgiram na escola, sempre ouvia comentários maldosos na sala dos/as professores/as.

Após o relato de Lélia Rosa, perguntei: “você falou: “cabelo bom” e “cabelo ruim”... O que as pessoas chamam de cabelo bom ou cabelo ruim?”. Carolina não se conteve e acabou respondendo junto:

*Lélia: Cabelo bom, professora, simplesmente é aqueles cabelo bem “lisiin”, que eles fala né?! Na língua deles é o cabelo bem “lisiin”! E cabelo ruim que eles fala é aquele que, que é...*

*Carolina: Blackpower!*

*Lélia: Encaracolado, que é...*

*Carolina: Crespo!*

*Lélia: É! Que é crespo. Eles fala que é cabelo ruim, mas na verdade não é cabelo ruim. Que todos os cabelos são iguais! Num tem disso, cabelo bom, cabelo ruim... Eu acho que isso é apenas um... uma coisa da cabeça deles! Eu acho! Na minha opinião, é isso...*

*Angela: Eu lembrei agora daquele meninuzinho do cabelim assim, que fala assim: “meu cabelo não é ruim, ruim é seu preconceito”!*

Diante a hesitação de Lélia Rosa para definir o tipo de cabelo que caracteriza a maior parte das pessoas negras, Carolina foi direta. Angela recordou uma imagem que tinha no meu notebook e que havia mostrado antes mesmo de iniciar a pesquisa. Por mais de uma

ocasião, recordou a frase contida na imagem como uma boa resposta para situações de discriminação por conta do cabelo.

Carolina e Lélia Rosa indicam que ser negra e ter cabelo crespo ainda impõe a uma menina negra uma perseguição implacável na escola. Piadas racistas são comuns, comparações pejorativas com cabelos lisos e até mesmo certo *status* definido pela variação entre os tipos de crespo e cacheados, como Lélia Rosa sugeriu ao relatar as atitudes racistas da sua amiga branca. Para além do tom de pele, o cabelo define, em última instância, o tratamento recebido por quem atende os padrões da colonialidade.

A colonialidade do ser é entendida pelo pensamento decolonial como parte dos efeitos da negação de um estatuto humano para os/as colonizados/as e seus descendentes, capaz de implantar “problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 22). Quando pensamos na internalização dos valores do opressor, de que fala Paulo Freire (2011), por conta da desumanização do oprimido que “se forma” e “é formado” em uma ordem de subordinação, a história do “cabelo bom” é exemplar. E é chocante pensar como é eficiente a linguagem usada pelo opressor, pois segue sendo reproduzida.

Kilomba (2019) cita uma de suas entrevistadas na sua pesquisa de doutorado, em Berlim, com mulheres negras. Uma delas, Alicia, relata sua persistência em manter seus cabelos naturais como forma de resistência política ao racismo, buscando também redefinir padrões dominantes de beleza. Ela sofre inúmeras ofensas por sua escolha, que Kilomba interpreta:

As ofensas, no entanto, são respostas de desaprovação a tal redefinição e revelam a ansiedade *branca* sobre perder o controle sobre a/o colonizada/o. De certa forma, as ofensas alertam Alicia de que ela está se tornando *muito negra* ao mostrar muitos sinais de *negritude*. Elas podem também significar que ela está mostrando sinais de independência e descolonização em relação às normas *brancas*, um fato perturbador para o público branco: ‘Por que você fez isso? Olha para você, olha para o seu cabelo’, dizem para ela. ‘Ele não podia me aceitar com meu cabelo natural’ (KILOMBA, 2019, p.127-128).

“Aí a mãe dos menino pegou e falou bem assim: mas ela é *muito negra*, olha a cor da pele dela!”. Relembrei esse trecho marcante do relato de Sueli, quando recorda um fato inesquecível da sua infância, no Aparecida Rosa. Fiquei me perguntando, inclusive, se o “muito negra” que Sueli ouviu explicitamente quando relatou a perseguição de colegas de sala quando criança, não se referiam, de certa forma, ao cabelo. Possivelmente, naquele contexto, foi percebida como mais pobre que as demais pelo fato de não ter os cabelos alisados. E as

tentativas de controle sobre o corpo de uma criança negra tragicamente são ainda uma forma permanente de nos colonizar.

### 3.3 “Eu me senti bem porque eu pude compartilhar”

Carolina ficou doente e já estava faltando há alguns dias. Como já estávamos chegando ao fim de novembro e ainda haveria a semana de provas, nos reunimos para o segundo grupo focal. Dias antes deste último encontro, que reservei para avaliar a pesquisa entre as meninas, soube por colegas que Lélia estava grávida. Ela faltou uns dias e quando a encontrei, logo me contou a notícia. Disse que o pai de seu filho também tinha 17 anos e que já havia se mudado para viver com ele em uma casa bem próxima de onde já morava com os pais. Seus pais teriam ficado um pouco contrariados com a gravidez, mas reforçaram que ela não abandonasse os estudos.

Logo no início, lembrei as atividades que fizemos no decorrer da pesquisa. Recordei o dia em que fui à escola, pela primeira vez, para falar sobre o tema da pesquisa. Lembrei, ainda, o que Lélia Rosa havia dito, isto é, que a pesquisa seria muito necessária, acrescentando que o racismo existe em todo lugar. Com essa recordação, ela se adiantou antes de qualquer pergunta:

*Mas existe mesmo, professora. Tipo assim, ninguém parou na escola pra escutar a gente, pra ouvir o que a gente tinha pra dizer. Ninguém! Quando a senhora chegou e falou sobre isso. Eu pensei: por que não? Por que ter uma pessoa pra escutar, sei que isso não acontece todo dia né? Por que uma pessoa pensa, mas se todos pensasse, igual a senhora tá fazendo, escutando a gente, mas nem todos pensam igual a senhora. E a senhora escutou. E, eu acho, que pelo menos pra mim diminuiu bem mais porque agora a gente sabe como responder, o que a gente vai falar (Lélia Rosa).*

Falar de si mesma é difícil para muitas de nós. Mas aqui, romper com o silêncio transformou-se numa oportunidade inédita. Lélia Rosa questiona por que a escola não havia feito nada semelhante, por que ninguém parou para escutá-las sobre situações tão presentes na vida delas. E antes mesmo que perguntasse qualquer coisa, percebi o quanto foi marcante o “espaço de fala” para ela, quanta vontade de expor experiências e ter o acolhimento e a escuta de alguém. Mais do que nunca, compreendi Paulo Freire (1996, p.113) quando fala que “ensinar exige saber escutar” e que “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” e elas. Também aprendi, com os grupos, que essa escuta precisa ter diferentes formatos e até momentos mais reservados.

Todo o saber das meninas, e também o das intelectuais negras, passa por um posicionamento particular que confere a elas não a exclusividade sobre determinados temas, mas a uma parcialidade que produz saberes e conhecimentos específicos. Patricia Hill Collins (2018, p. 166) defende que “cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilha seu próprio conhecimento parcial e situado”. Neste sentido, o que se deve colocar em xeque, primordialmente, são os mecanismos de legitimação dos grupos que representam os detentores do poder.

Collins (idem, p. 160) também afirma que “a parcialidade, e não a universalidade, é a condição necessária para ser ouvido; os indivíduos e grupos que promovem conhecimentos sem reconhecer suas posições são considerados menos dignos de confiança do que aqueles que o fazem”. Mas quando ser parcial não é um problema epistemológico, a validação passa por outros critérios, englobando também os saberes de mulheres e meninas negras, assim como de diversos outros grupos que estejam situados diante da aparente neutralidade e universalidade do conhecimento ocidental branco e androcêntrico.

A empolgação demonstrada por Lélia Rosa, que também me contagiou, não entende o que é “neutralidade”. O entusiasmo de quem se viu silenciada por tantas vezes é bem particular e nada universal. Nem todos/as foram. Se fomos infantilizadas, em consequência, sabe-se que pouca ou nenhuma validação foi dada às nossas falas. Como destacou Lélia Gonzalez:

Na medida em que o racismo, enquanto discurso, situa-se entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito. Consequentemente, é infantilizado, não tem direito a voz própria, é falado por ele. E ele diz o que quer, caracteriza o excluído de acordo com seus interesses e seus valores (GONZALEZ, 2018, p.74).

Ter direito a voz própria e usar dela sem medo é novo, é empolgante. Parecia, na fala de Lélia Rosa, até uma extravagância, de tão incomum. Perguntei, de modo geral, o que elas levariam da pesquisa, de todas as discussões feitas, o que aprenderam. Angela trouxe novamente uma reflexão sobre o silenciamento:

*Eu me senti bem assim, porque eu pude compartilhar. É... tipo, como que eu me sentia, as coisas que eu já passei. E poder compartilhar com as pessoas que também já vivenciaram tudo o que eu já passei. É bom, pelo menos a gente se alivia de poder falar com alguém porque tem várias pessoas que não quer ouvir a gente, e pensa que a gente tá, sei lá, com alguma coisa assim... (Ângela).*

Poder compartilhar traz alívio, conforto e esperança. Poder romper com a máscara do silenciamento é partilhar dores também. Grada Kilomba (2019, p.33) propõe a analogia

com a máscara que silenciava os/as escravos/as para dizer que ela “representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os *Outras/os*: quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?”.

Angela destacou que a formação foi um modo de poder falar sobre situações dolorosas, com pessoas que poderiam lhe compreender, sem se preocupar se seria mal interpretada. Sueli respondeu sucintamente: “Muito. Por que antes dessa pesquisa, as pessoas falam muita coisa, mas não pensa se vai machucar. Muitas coisa melhorou”. Assim como Lélia Rosa, ela acredita que a partir da formação ela passou a se defender melhor das discriminações e silenciamentos. Já Beatriz demonstrou ter se surpreendido com a recorrência do racismo nos relatos das colegas, indicando que se deparou com questões que não havia pensado ou vivido antes:

*Foi bom, né, porque quando eu sofrer bullying ou racismo, contra a minha cor, o meu cabelo, eu vou saber me comporta sobre essa situação. E falar o que é certo. Foi bom! Eu achei muito bom também ter ouvido os relatos das meninas, também. Eu não sabia, assim, que acontecia tanto assim! Eu sabia que acontecia só que não era tanto assim... com tanta frequência. Eu achei muito bom porque ninguém também veio falar sobre esse tema. Ninguém trouxe palestra sobre isso. Eu achei muito bom falar sobre esse assunto, sobre racismo (Beatriz).*

Beatriz não se percebia como negra ou nunca havia parado para pensar o que essa posição implica. Mas demonstra ter ciência de que sua cor e seu cabelo são vistos como alvos. Que podem ser o motivo para que tenha que enfrentar o racismo. Eu desejei intimamente que ela percebesse de imediato a condição dela. Mas depois de um tempo percebi que o espanto de Beatriz também foi o meu espanto. “Esse assunto”, por mais que já tivesse algum conhecimento teórico a respeito, não havia tomado a dimensão que tomou depois dos encontros com elas. Assim como Beatriz, eu me assustei em constatar o que acontecia “com tanta frequência”.

Lélia Rosa parecia “engasgada” com uma situação. Começou a narrar um episódio e acabou fazendo diversas críticas, bastante pertinentes, à gestão da escola no que se refere ao tratamento das situações de racismo. Contou um episódio ocorrido na semana anterior ao encontro do grupo.

*[...]Eu acho que nunca foi alguém ali, na secretaria, eu acho que nunca pegou suspensão por causa de racismo! Já foi porque brigou, já foi porque bateu no outro... Aí um dia desse me perguntaram, porque eu fui ali mais meu irmão, porque ele bateu num menino branco, aí me perguntaram porque, que ele não podia ser “agressor”. Eu falei: vocês viram primeiro o que o outro fez com ele? Vocês não viram. [...] Eu acho que nunca veio ninguém aqui presta uma queixa sobre racismo, sobre bullying. O que acontece? “Não, é normal! é normal! é normal!”*

*Mas não é gente, não é normal! Vocês vê, o menino disse que ia fazer ele comer o pão do chão porque era “neguim”, entendeu?! Aí meu irmão virou e acertou a boca dele. [...] Aí ela disse que aquilo ali ele tava aprendendo em casa. Aí eu falei: você respeite minha mãe e meu pai! Você respeite minha mãe e meu pai, porque eles não são moleque! Eles uma hora dessa... deixa eu lhe dizer o que que eles tão fazendo. Ela disse: ah, eu vou ligar pra eles vim aqui. Você vai ligar pra eles vim aqui?” Uma hora dessa eles tão plantando. Uma hora dessa eles deve tá tirando caixa de quiabo, caixa de cebola... Eles não tão igual vocês aqui sentado mexendo em celular, não!*

Ainda que passe por discriminações por morar na zona rural, Lélia Rosa não demonstra qualquer constrangimento por ser de uma família de agricultores/as e morar na zona rural. Ao contrário, ela reage demonstrando orgulho com o fato de os pais não serem desocupados ou ter fácil acesso à escola por estarem plantando, pois percebe que se trata de um trabalho árduo e importante. Inclusive, bem diferente das/os gestoras/es da escola que estão em uma sala com ar condicionado, “mexendo em celular”. Lélia Rosa questionou o porquê de a mãe da criança branca não ter sido chamada na escola, porque apenas casos de agressão física são levados a sério pela gestão da escola, observando que quando há racismo, nada é feito. E, na verdade, sua fala sugere que o que está por trás da agressão física, na escola, pode ser o próprio racismo ou uma reação a ele. E quando alguém reage, como fez seu irmão, a vítima da discriminação é tratada como agressora.

*[...] Aí ela não chamou a mãe dele. Ela não fez nada, entendeu?! Aí minha mãe teve que se despencar de lá da roça, porque é longe, é 17 quilômetro. É...17 quilômetro até lá, né! Então tem dia que a moto não tá boa, porque lá em casa só tem uma moto. Lá nós somos seis pessoa. É quatro, o pai e a mãe né, é quatro irmão, meu pai e minha mãe. E tipo assim, tem dia que a moto não tá boa, tem dia que não tem gasolina porque todo mundo passa por dificuldade! Então eles queria que minha mãe viesse no mesmo dia, na mesma hora porque meu irmão era um “agressor”, que tava aprendendo aquilo dentro de casa...*

A gestora anotou no caderno de ocorrência da coordenação, os episódios, inclusive o desabafo de Lélia Rosa. Disse à sua mãe, quando ela foi à escola, que ela era mal educada. Observei que sua revolta passa também pela incompreensão da condição financeira da sua família. Ela observa, indignada, que a pessoa que decidiu que sua mãe deveria ir à escola imediatamente não teve consciência e sensibilidade quanto à questão de classe social.

Especificamente, nos relatos de Lélia Rosa e Angela, destaca-se como o “poder falar” foi algo considerado positivo na formação. Quando já estávamos finalizando o grupo, Lélia Rosa disse:

*Eu vou ensinar meu filho ou minha filha desde pequeno, seja homem ou seja mulher! E não esconde nada da sua mãe, não esconde nada do professor, não esconde nada de ninguém, porque eu acho que a pior coisa que existe no mundo é uma pessoa sofrer uma coisa calada! (Lélia).*

Ensinar as futuras gerações a não se calar é mais uma das preocupações de Lélia Rosa. Diante de ninguém, em qualquer que seja a situação. O sofrimento no silêncio é cruel e adoecedor. Lélia Rosa reforça essa ideia mais uma vez. Pensar de modo interseccional envolve enxergar e romper com essas antigas amarras e dores, lidar com estruturas de dominação e opressão que estão diretamente ligadas com eventos do passado, do presente e do futuro. Precisamos nos preparar para o futuro, como alerta Lélia Rosa, em sua fala.

Por mais que pudesse refletir sobre as minhas próprias “experiências de interseccionalidade”, ao analisar os relatos das meninas, compreendi melhor como aquela que se encontra em uma “colisão” de eixos identitários se percebe. Na fala de Sueli, quando a questioneei sobre o que pesaria mais entre ser negra e pobre, ou na de Lélia quando ressalta sua posição de filha de agricultores, todos esses eixos são pensados por elas como um só, uma unidade coerente representada por elas mesmas.

A partir da conceituação de Crenshaw (2002, 2012), cabe salientar que a interseccionalidade não busca posicionar mulheres e meninas negras em uma zona de vitimização, ou ainda produzir uma competição de sofrimento entre sujeitos subalternizados pelas matrizes de opressão colonial. Não se trata de combinar elementos ou meramente produzir uma somatória de fatores, mas entrecruzá-los na busca de um entendimento mais complexo dos sujeitos que se encontram nos cruzamentos de avenidas identitárias.

Pude testemunhar, com a experiência desses encontros com elas, como as narrativas trazidas por cada uma tiveram o potencial de trazer à tona tanta intensidade e transformação, como se narrar e ouvir as histórias umas das outras tivesse aberto a possibilidade para outro olhar, até então inédito. Pensei também como algo aparentemente tão simples, falar e ouvir, pode ser tão transformador. A voz de menina negra tem uma potência que pode abrir caminhos para outras práticas pedagógicas, assim como para uma sociedade mais igualitária e plural. Nela, o Ensino de História e uma educação libertadora, não poderiam estar de fora.

### **3.4 Saberes, formação e aprendizados**

Pesquisadoras/es negras/os tem apontado como a atuação dos movimentos negros, inclusive o feminismo negro, foram responsáveis por provocar uma inflexão nas legislações e políticas educacionais que chegam, progressivamente, às práticas pedagógicas e currículos (GOMES, 2017; SILVA, 2016). A Lei nº 10.639/03 e demais diretrizes curriculares representam hoje resultados diretos do ativismo negro, que também pode ser elevado à condição de produtor de saberes e de uma pedagogia decolonial (GOMES, 2017).



É preciso enfatizar, contudo, que as práticas pedagógicas e formadoras, embasadas na “perspectiva negra decolonial brasileira” (GOMES, 2018), não estão imunes às dificuldades e entraves dos contextos e prescrições convencionais a que nós, educadoras/es, estamos submetidas/os. Como alerta Claudilene Maria da Silva (2016, p. 210), as iniciativas ocorridas em algumas escolas confirmam que “a construção e o enraizamento de práticas pedagógicas voltadas para esta temática constitui um processo longo, com limites e contradições”. Paulo Freire, ao contrário do que tantos acreditam, era ciente das dificuldades com as quais um/a educador/a se depara ao praticar uma pedagogia libertadora:

Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou poder ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da! ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (FREIRE, 1996, p. 98-99).

Silva (2016, p. 212) destaca que a elaboração e vivência das práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade e cultura negras acontecem simultaneamente em um “contexto de disputa curricular política e social”. Enquanto realizava a pesquisa, ocorria a campanha e eleição presidencial de 2018. Foi um período particularmente tenso, em que uma prática formadora “ousada demais” poderia tornar-se alvo de muitos alardes e transtornos.

Mas aprendi com Freire (1996) que educar/formar é uma forma de intervenção no mundo. E que essa intervenção se dá de modo contraditório. A contradição se encontra quando trilhamos a linha reta da reprodução do mesmo, das ideologias dominantes que ditam os modos de ensinar História, por exemplo; ao mesmo tempo em que produzimos desvios quando buscamos desmascarar essas mesmas ideologias. Ao compreender essa contradição, encontrei um alento para as minhas idealizações de uma mudança radical que poderia, imaginariamente, alcançar por meio da formação. Mas qual seria a melhor maneira de nomear esse processo que vivi com as/os estudantes do Aparecida Rosa?

Ângela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2009) pontuam que, no Brasil, o modo como o racismo se opera produziu distorções que ainda são sentidas no contexto acadêmico, inclusive nos termos que são utilizados correntemente para designar os estudos e ações antirracistas. Para a autora e o autor, o que chamamos de “Estudos das Relações Raciais”, seria melhor definido se disséssemos “Estudos das Hierarquias Raciais”. As dificuldades em se trabalhar questões étnico-raciais, ainda sentidas hoje, são frutos de um campo de estudos projetado por uma maioria de pesquisadores “mestiços claros” e/ou brancos, interessados em resguardar o discurso da mestiçagem ou democracia racial, e sobre quais temas seria legítimo

pesquisar. Os/as pesquisadores/as negros/as, ainda taxados de subjetivos, colhem ainda as consequências do “racismo à brasileira ou racismo sem racistas” (FIGUEIREDO e GROSGOUEL, 2009, p. 223-227).

Pensando na minha área e temática, acredito que a crítica da autora e do autor contempla os problemas que educadores/as pesquisadores/as enfrentam ao tratar a temática racial. Percebo que na escola ou na academia, o interesse por questões raciais é de poucos/as, ainda mais se entrelaçadas às questões de gênero. No contexto atual, as desconfianças e o descrédito não são disfarçados. E precisamos estar mais atentas e resistentes ainda.

Informei no início da dissertação que propus uma formação para o Ensino de História das Relações Étnico-raciais e de Gênero, mas por que não dizer que se trata de uma formação para o Ensino de História das Hierarquias Étnico-raciais e de Gênero? De fato, foram as hierarquias em questões de raça e gênero o que mais trabalhei com os/as estudantes, foram as construções históricas e sociais dessas hierarquias, sempre alertando que elas estão situadas no passado e no tempo presente.

Aprendi, com a prática da formação, sobre o potencial e o limite da educação. Sobre o quanto a prática de uma educação antirracista e antissexista podem ser transformadora para quem ensina e para quem aprende, e quanto o ensinar e o aprender se confundem no processo. Não sei quem ensinou mais. Não sei quem aprendeu mais. Quem mais se transformou nesse processo.

Fiz uma avaliação final da pesquisa com as/os estudantes, buscando identificar aprendizados e saberes (re)construídos com o processo da formação, e também como resultantes da pesquisa. Lancei a questão: “Pra você, qual a importância de se compreender e dialogar sobre a condição da mulher negra na nossa sociedade?”

“Nenhuma. Pra mim a mulher negra é a mesma coisa que a branca, se a branca pode, a negra também pode”; “A importância é porque a mulher negra sofre muito mais que a mulher branca”; “A mulher negra deve ter os mesmos direitos que os homens brancos, afinal são todos humanos”; “É que a mulher negra passa por muito racismo mais que o homem”. Com estas primeiras respostas, destacam-se comparações e confronto de sujeitos posicionados hierarquicamente: mulher negra, mulher branca, homem branco. Supostamente três categorias que podem ser pensadas com um só parâmetro interpretativo. Ao discutir as ideias de Grada Kilomba, Djamila Ribeiro problematiza o privilégio da mulher branca:

Reconhecer o status de mulheres brancas e homens negros como oscilante nos possibilita enxergar as especificidades e romper com a invisibilidade da realidade das mulheres negras. Para Kilomba, ser essa antítese de branquitude e masculinidade impossibilita que a mulher negra seja vista como sujeito (RIBEIRO, 2018, p. 126).

O conceito de branquitude tem sido recorrente nas problematizações do feminismo negro, com o intuito de desnaturalizar a construção social dos privilégios e a manutenção destes nas relações. Sueli Carneiro (2011, p. 91) apresenta o conceito como um “sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas (...)”.

Desassociada do trabalho e de uma vida de sacrifícios, a mulher branca, não é caracterizada como uma mulher humilde e bondosa, como o estereótipo romantizado da mulher negra “guerreira” tão citado nas atividades. Ao contrário, possui atributos que claramente estão associados ao poder que a classe social dominante representa. Contudo, o ideal estético da branquitude, que idealiza a mulher branca como invariavelmente “bonita”, foi um imperativo nas descrições dos/as estudantes. Davis explica que:

À medida que a ideologia da feminilidade – um subproduto da industrialização – se popularizou e se disseminou por meio das novas revistas femininas e dos romances, as mulheres brancas passaram a ser vistas como habitantes de uma esfera totalmente separada do mundo do trabalho produtivo. A clivagem entre economia doméstica e economia pública, provocada pelo capitalismo industrial, instituiu a inferioridade das mulheres com mais força do que nunca. Na propaganda vigente, “mulher” se tornou sinônimo de “mãe” e “dona de casa”, termos que carregavam a marca fatal da inferioridade (DAVIS, 2016, p. 24-25).

A primeira resposta que diz não haver “nenhuma” diferença entre brancas e negras, sugere uma tentativa de mascarar essa distância entre as duas posições. Enquanto a segunda, paradoxalmente, estabelece que uma “sofre muito mais” que a outra. E nas falas que comparam a mulher negra com o “homem” genérico ou com o homem branco, a consciência de que há um abismo não é contestada.

Retomando a pergunta sobre a importância de se compreender e dialogar sobre a condição da mulher negra na nossa sociedade, as respostas a seguir invocaram desde a ideia da “igualdade”, muitas vezes ingênua sob o lema “somos todos iguais”; até a necessidade de autoaceitação e orgulho da identidade negra; chegando, à exposição, algumas desigualdades estruturais. “Para muitos mudar sua opinião negativa contra a mulher negra”; “A importância pra mim porque as próprias mulheres se aceitam como é”; “Que parasse de preconceito com as mulheres negras”; “Que a mulher negra também é importante na sociedade”; “Que somos todos iguais e que não é porque uma mulher é negra que ela tem que ser tratada diferente”; “(...) e as pessoas deveriam ter mais respeito, pois a cor não define quem realmente somos”; “As mulheres negras tem menos oportunidade em emprego e na vida”, “Que negro é um ser lindo e que a pessoa tem que se valorizar, se orgulhar”.

Algumas respostas vão mais além. “Fazer elas descobrirem que não estão sozinhas contra qualquer atitude de racismo”; “Muito importante, a mulher já sofre muito simplesmente por ser mulher, sendo negra então, infelizmente sofre ainda mais”; “Assim podemos ajuda-las em algumas situações e pode nos ajudar quando passarmos pelas mesmas coisas que elas”. “Na minha opinião eles tinham que mudar o conceito sobre a condição da mulher negra na sociedade vista como inferior aos outros”, respondeu Beatriz. “A importância pra mim, pq sou negra e sofro muito machismo e preconceito por eu ser negra, e falar sobre isso sobre como as mulheres negras se sentem sobre isso na sociedade machista”, respondeu Angela.

Sensibilizar o olhar para a condição da mulher negra e para a própria condição, adotar posturas antirracistas, tentar “mudar o conceito” dessa sociedade machista e doentia, que gera opressões, doenças e disputas inúteis, são sementes que espero terem sido plantadas ou acrescentadas aos saberes que elas/es já possuíam. Freire (1996, p. 32) diz que nenhum efeito pode ser alcançado sem um engajamento dos/as próprios/as estudantes, na medida em que “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

Espero que estejam mais curiosos para entender esse mundo, essa sociedade que nos desafia a um constante abandono da ingenuidade para a criticidade. Destaco aqui uma fala, que se tornou escrita, pelo meu incentivo, de um menino negro que nomeei como Ramón. Ele veio à frente me entregar a avaliação e disse que, com as “aulas”, aprendeu a se aceitar, pois não gostava da própria cor. Falei que isso era muito bom e que poderia escrever isso na avaliação: “Para nós no futuro não tenhamos preconceito com negros e negras e eu tinha muito preconceito com a minha cor, mais depois dessas aulas eu consegui enxergar o orgulho de ser negro”, escreveu Ramón.

Fiquei encabulada e emocionada com a confissão dele. Na busca por “deixar de ser objeto e passar a ser sujeito”, na afirmação de uma identidade de quem se vê como oprimido/colonizado, mas entende seu próprio direito e capacidade de resistência, o potencial descolonizador e insurgente produz seus efeitos (hooks, 2017, p.75). Na sua leitura da pedagogia engajada e crítica, hooks (2017, p.67) afirma que existe um “elo entre o processo de descolonização e a insistência de Freire na ideia de “conscientização””. Ela acrescenta que:

Pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para nossa vida, mas não é. E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da

transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (hooks, 2017, p. 67).

Interpreto, pelas palavras de hooks, que não haverá um processo político descolonizador eficiente sem o estágio inicial da transformação mencionada. Acredito, pelas palavras de Ramón e de outros/as, que alguns/as chegaram a esse estágio em que nos enxergamos criticamente, observando o que foi feito de nós e o que poderemos fazer por nós mesmas/os daí em diante.

Contudo, tanto Freire (2011) quanto hooks (2017) reforçam o entendimento de que não será suficiente apenas mudar a maneira de pensar, na medida em que a ideia de conscientização não se faz sob uma perspectiva meramente individual ou unilateral, mas passa por um “entendimento profundo de o quanto uma mudança de atitude pode ser significativa para um povo colonizado/oprimido” (hooks, 2017, p. 68). Mudar atitudes e perceber que conscientizar ou formar não é algo que emerge de uns para outros. Retomo Freire, quando enfatiza que:

(...) embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Formei e fui formada no decorrer da pesquisa e no momento de narrar a trajetória da formação. E conseqüentemente, isso significou narrar um processo de ensino-aprendizagem, apontando o que e como, por ventura, ensinei, mas também, o muito que aprendi. Descolonizar saberes já estabelecidos e/ou promover conscientização quanto ao que representa a mulher negra; explicitar a complexidade dos mecanismos de subordinação aos quais estamos expostas, respeitando os saberes das/os educandas/os; descolonizar meus próprios saberes sobre ser negra; tudo foi muito intenso e complexo. Mas sempre emocionante e compensador para mim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.

Paulo Freire (1996, p.112)

Imaginava que a principal tarefa que caberia a mim seria pesquisar uma realidade com o propósito de modificá-la, já que inserida na temática etnicorracial e de gênero, exigiria um olhar atento sobre reproduções recorrentes nas narrativas das/os estudantes, visando problematizar e superar pré-noções. O processo me mostrou que eu deveria e poderia descolonizar minhas próprias ideias sobre as/os estudantes, e aprender e ensinar com elas/es.

São inúmeros os desafios no caminho de reconfigurar práticas com uma abordagem interseccional e decolonial, na pesquisa em Ensino de História. Entre eles, estão as narrativas escolares e historiográficas tradicionais que insistem em perdurar e se renovar nos materiais didáticos e no imaginário escolar; a quantidade de estudantes em uma só turma; o vício aprendido com o modelo educacional em universalizar/generalizar e não particularizar sujeitos; em “separar por caixinhas” o pensamento como se esse caminho fosse sempre a garantia da aprendizagem, de uma didática aprimorada. É preciso lembrar também que o modelo educacional vigente é mais um produto da colonialidade. E se precisamos romper com ela, precisaremos romper com outros tantos vícios.

Ao propor a pesquisa como uma formação no contexto escolar, não deixei de considerar tais entraves. Mas objetivava ir além no propósito de idealizar e praticar pedagogias que inspirem a descolonização e a conscientização das/os educandas/os. A pesquisa aponta caminhos, neste sentido, pois acredito que não há como excluir os mecanismos que elaboram as desigualdades de gênero e de raça quando se deseja alcançar um ensino com potencial descolonizador. Se o entendimento da condição ocupada pela mulher negra passa, necessariamente, pelo conhecimento e “desconstrução” das narrativas históricas em âmbito acadêmico e didático, a redução a estereótipos que reiteram a desumanização da mulher negra, ainda que explicável historicamente, não pode ser, contudo, naturalizada pelo Ensino de História.

O processo formativo permitiu ampliar o entendimento de como a interseccionalidade se opera no cotidiano escolar, na vida das estudantes negras, em todas as instâncias em que elas estão inseridas. De tal forma, foi possível corroborar com a pesquisa a ideia de que novas abordagens no Ensino de História, capazes de contribuir para uma

educação antirracista e antissexista, só serão construídas, na medida em que a voz das mulheres e meninas negras for considerada na elaboração de uma nova perspectiva pedagógica, necessariamente, inclusiva e igualitária. Uma abordagem descolonizadora é urgente, ainda que o desafio de enegrecer e despatriarcalizar o Ensino de História demonstre ser um caminho árduo.

Os depoimentos das meninas negras indicam que a falta de atenção às discriminações sofridas, no ambiente escolar estudado, gera entre as estudantes um sentimento de abandono, de não ter espaço para falarem o que as atinge dentro e fora da escola. Poder manifestar o modo como somos atingidas pelas desigualdades foi confortador. E desse espaço, ouvindo umas às outras, elas se conscientizaram e se formaram. Foi possível observar como avançaram na criticidade e autonomia dos seus saberes.

Quando as desigualdades estão imbricadas com marcadores sociais como gênero, raça e classe, dentre outros, é preciso um olhar mais atento. A abordagem adotada na formação demonstrou que este olhar atento indica caminhos produtivos na formação das/os estudantes, já que suas experiências e saberes são priorizados e discutidos com o intuito de questionar e transformar uma realidade.

Pensar a si mesma e pensar uma identidade coletiva a partir do que somos ou do que “foi feito” de nós é um processo dinâmico e contínuo. Acredito que um passo inicial de conscientização foi dado a partir da experiência formadora realizada com as/os estudantes e que um potencial descolonizador e insurgente foi mobilizado no processo da pesquisa.

Procurei visibilizar o pensamento feminista negro como um arcabouço teórico e prático necessário para a construção da educação libertadora que buscamos. Penso que muitas das autoras que utilizei na escrita da dissertação, com linguagem tão acessível e abordando a própria experiência, são fontes ricas tanto para inspirar discussões teóricas quanto atividades em sala de aula. Mulheres que falam de si, do seu grupo, de uma nova epistemologia, de uma nova educação, de uma nova sociedade. Que articulam tudo isso em uma perspectiva revolucionária que é interseccional, decolonial e libertadora. Essa perspectiva é, fundamentalmente, pedagógica e, necessariamente, passa pelo Ensino de História.

Pude vivenciar, por meio da pesquisa, a premissa de que a melhor maneira de refletir sobre os caminhos e descaminhos do Ensino de História, é se aproximando daquelas/es que pretendemos formar/educar. Muito além de perguntar no primeiro dia de aula: “quem é você? de onde veio?” Foi somente ouvindo e refletindo sobre as histórias que me foram contadas pelas meninas negras que pude compreender o quão distante minha prática

estava delas, o quanto o Ensino de História tradicional se distancia da reflexão sobre o racismo e o sexismo vividos cotidianamente.

As meninas negras trouxeram a reflexão sobre a importância de ter um lugar de fala, em sentido literal. Demonstram também como aprofundaram no conhecimento sobre elas mesmas, neste processo. Foi incômodo, para mim, pensar que ninguém antes “*parou na escola pra escutar a gente, pra ouvir o que a gente tinha pra dizer*”. Entendi o quanto esses momentos precisam ser recorrentes na prática pedagógica desenvolvida na escola. Espero que essa fala de Lélia Rosa inspire também outros/as professores/as de História, gestores/as, e que isso seja mais uma contribuição deste trabalho.

Foi o que ouvi quando parei para escutar: “*Pelo menos a gente se alivia de poder falar com alguém*”. Que sejamos também, por meio do Ensino de História, esse alívio, uma sensibilidade na escuta, um lugar que articula razão, emoção e resistência *para* e *com* as/os estudantes. Espero que este estudo inspire e renove forças, porque, para mim, a realização dele e a escrita desta dissertação, significou isso. Acredito hoje, mais que antes, na força do Ensino de História que conscientiza e liberta. Se essa força inspirar alguns/as poucos/as educadores/as, já me sentiria mais feliz e contemplada do que me sinto hoje.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2013.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília/DF: Imprensa Oficial, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 03 jun. 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Coleção Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero**. 2011b. Disponível em: <[http://www.unicap.br/neabi/?page\\_id=137](http://www.unicap.br/neabi/?page_id=137)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**. vol.17, n.49, São Paulo, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103401420030003000008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103401420030003000008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 16 mar. 2016.

CLEMENTE, Marcos Edilson de Araújo. **A Guerrilha do Araguaia no Sudeste paraense: memórias traumáticas, luto e perdão**. Relatório final de pós-doutorado. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Coimbra, Portugal, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: Bernadino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.139-170.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**. v. 4, p. 159-175, Macapá, 2017.

Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3635>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. In: Paine 1 – Cruzamento Raça e Classe, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Ano 10, 1º Semestre, 2002, p.171-189.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. Texto publicado no portal **Geledés – Instituto da Mulher Negra** em 12 jul. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Editora, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Bernadino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico** – 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 223-246.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. 1ª ed. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 103-133.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica INEP**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorioFechamento/RelatorioFechamento.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa** – Colômbia, N°9, 75-101, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MACIEL, Luíza Vieira; OTTO, Clarícia. Consciência histórica sobre a África e a cultura afro-brasileira. **Revista História Hoje**, v.5, n° 10, 2016. p. 231-259.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Bernadino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 27-53.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

OLIVA, Anderson R. O espelho africano em pedaços. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**. UFRB. vol. 1 (1), 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Maria Aparecida Rosa. Conceição do Araguaia, Pará, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.) **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.105-127.

RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. História da África: relato de experiência e análise de intervenção didática. **Emblemas** (UFG Catalão), v.14, p. 08-15, 2017.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. 1ª. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **A perspectiva do feminismo negro sobre violências históricas e simbólicas**. Brasil - Categoria: Mulher e LGBT. Publicado em: 05 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-perspectiva-do-feminismo-negro-sobre-violencias-historicas-e-simbolicas/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

- \_\_\_\_\_. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Cristiano. **As fronteiras entre raça e gênero na cena pública brasileira:** um estudo da construção da identidade coletiva do movimento de mulheres negras. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. (2013). **Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil.** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 16 a 20 de setembro de 2013. Anais. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117\\_ARQUIVO\\_CristianoRodrigues.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas Pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras:** a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas do branqueamento. 2016. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2016.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias; SILVA, Gladysmeire Guimarães. Gênero e reconhecimento no funk carioca: perspectivas para o ensino na educação básica. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11 p. 191-215, 2017. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/347>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Questionário da pesquisa prévia no campo

#### QUESTIONÁRIO – PESQUISA PRÉVIA

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_

Como você se declara? ( ) branco/a ( ) indígena ( ) pardo/a ( ) preto/a

Você mora na: ( ) zona urbana ( ) zona rural

- 1) Na sua família, como são a maioria das pessoas?  
( ) brancos/as ( ) indígenas ( ) pardos/as ( ) pretos/as
- 2) Se você é preto/a ou pardo/a, alguma vez foi alvo de alguma piada ou comentário racista? Comente em poucas linhas a situação ocorrida.
- 3) Você sabe identificar sabe o que é uma atitude racista ou de discriminação aos pretos e pardos? Cite um exemplo já vivido ou presenciado.
- 4) Você sabe o que é uma atitude machista ou de discriminação às mulheres?
- 5) Em sua opinião, o que a escola pode fazer para ajudar no combate ao racismo?

***Muito Obrigada por participar!***

**Conceição do Araguaia, \_\_\_\_ de junho de 2018.**

**Apêndice B: Questionário sobre música “Não foi Cabral”- Mc Carol**

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Pesquisadora: Prof<sup>ª</sup> Andreia Costa

Participante de pesquisa: \_\_\_\_\_

1 – Em sua opinião, por que os livros ou os professores de história não costumam contar a história do Brasil da forma como é contada na música da Mc Carol?

2 – Você já tinha ouvido falar de Dandara? O que sabe sobre ela?

3 – Você acredita que a forma como os/as negros/as foram tratados pelos portugueses deixou alguma herança para os nossos dias de hoje? Explique sua opinião.

4 – Pensando em tudo que você já ouviu ou aprendeu nas aulas e nos livros de história, você acredita que os/as personagens negros/as são lembrados da mesma forma que os personagens brancos ou os portugueses? Explique o motivo.

Obrigada por participar! ☺

### **Apêndice C: Perguntas do Grupo Focal de 14/09**

#### Questões

- 1 - Vocês já se sentiram sozinhas ou isoladas pelos colegas por serem negras? Na escola ou fora da escola.
  
- 2 - Em quais situações você percebe o racismo na sua vida cotidiana?
  
- 3 - Em quais situações vocês percebem o machismo ou a discriminação contra as mulheres?
  
- 4 - Pra vocês, qual a melhor maneira de reagir ou resistir ao racismo?
  
- 5 - Na nossa sociedade, o que significa ser uma mulher negra?

# **Apêndice D**

## *A cartilha*





Fonte: Professora Tati Simões.

**CARTILHA MULHER NEGRA E ENSINO DE  
HISTÓRIA: FORMAÇÃO PARA O ENSINO  
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE  
GÊNERO**

## **Apresentação**

O objetivo dessa cartilha é apresentar uma proposta e alguns resultados motivadores que foram construídos em uma formação em educação para as relações étnico-raciais e de gênero no Ensino de História. A metodologia aqui apresentada foi desenvolvida com uma turma de oitavo ano da Escola Maria Aparecida Rosa, em Conceição do Araguaia (PA).

O contexto da formação foi uma pesquisa participativa realizada no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT-Araguaína) que propôs um modo também colaborativo e participativo entre professor/a e estudante para que todos/as pudessem envolver-se em reflexões e busca de caminhos para o enfrentamento do racismo que atinge a mulher negra. Este tema foi explorado tanto em nível social quanto individual, a partir da participação de estudantes negras. Destaco que todos os nomes de estudantes citados/as nos exemplos da cartilha são fictícios.

Acredito que a metodologia apresentada possa ser utilizada tanto em dias letivos comuns, da rotina escolar, quanto em projetos e cursos que sejam desenvolvidos em diferentes contextos. A ideia não é oferecer um modelo pronto e acabado de como “trabalhar com gênero e raça” simultaneamente, mas inspirar professoras e professores de História que buscam alternativas para colaborar com uma educação antirracista e antissexista. Espero que a partir desta cartilha, você possa se envolver, se inspirar e renovar forças, nessa busca. E vamos à luta!

*Professora Andreia Costa*

## 1ª OFICINA



*Ideia: Microbiografia*



**Ação:** estudantes e professor/a apresentam quem são, em 5 linhas no máximo. Em seguida, voluntariamente, alguns estudantes leem para o grupo o que escreveram. O objetivo é conhecer e integrar a turma previamente antes de iniciar as discussões.



*Ideia: Contratualização*



**Ação:** em uma roda de conversa estudantes e professor/a debatem sobre como será o andamento das atividades. O objetivo é a construção coletiva das regras de convivência do grupo e apresentação geral dos temas que serão trabalhados.

## 2ª OFICINA



*Ideia: Imaginando a África*



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/531706299751870773/>>. Acesso em: 31 jan. 2020.



**Ação:** consiste em pedir que os/as estudantes escrevam em uma folha em branco as primeiras palavras que vem à cabeça quando pensam/imaginam a África. Mínimo 5 palavras. Debate com a turma a respeito das palavras que surgiram. A ideia principal é favorecer a percepção de como os preconceitos raciais afetam nossa visão sobre a África, africanos/as e afrodescendentes, além de historicizar e visibilizar a diversidade cultural e histórica do continente.



*Exibição do vídeo “O perigo de uma história única”*

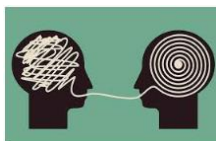


Fonte: <<https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=02561>>. Acesso em: 31 jan. 2020.



**Ação:** vídeo trata-se de uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Após a exibição, o/a professor/a pedi que façam um texto que reflita sobre o que pensavam e escreveram sobre a África antes de assistir ao vídeo e o que perceberam após assisti-lo.

### Exemplo de resultado motivador



*No meu ponto de vista, quando falavam da África, sempre veio na minha cabeça pobreza, fome, angústia, dificuldades e sofrimento. Pois foi exatamente o que eu escrevi quando minha professora pediu que colocássemos palavras que viessem em nossa cabeça. Falamos na África, e isso é totalmente errado acharmos uma coisa sobre um país, cultura, pessoas sem termos conhecido ou ao menos pesquisado... Já pensou você falar mal do lugar onde seu amigo ou colega mora, falando coisas e palavras ofensivas, como ele se sentiria mal. (...) pois tudo na nossa vida é assim, se soubermos sempre os dois lados de uma história, de uma opinião, de um pensamento das outras pessoas, nós teremos sempre que saber, a sua, a minha e do outro... (Beatriz, 13 anos).*

### 3ª OFICINA



*Ideia: Não foi Cabral*



Fonte: <<https://www.oversodoinverso.com.br/quem-descobriu-o-brasil-nao-foi-cabral/>>. Acesso em: 31 jan. 2020.



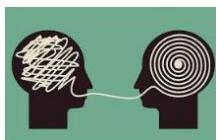
**Ação:** ouvir e conversar a respeito da música “Não foi Cabral”, de Mc Carol. O objetivo é estimular a formação de conhecimentos, sobre a história do Brasil, em uma perspectiva não eurocêntrica e sobre os personagens históricos citados na música.



## Questionário sobre a música

- 1 - Em sua opinião, por que os livros ou os professores de história não costumam contar a história do Brasil da forma como é contada na música da Mc Carol?
- 2 - Você já tinha ouvido falar de Zumbi? O que sabe sobre ele?
- 3 - Você já tinha ouvido falar de Dandara? O que sabe sobre ela?
- 4 - Você acredita que a forma como os/as negros/as foram tratados pelos portugueses deixou alguma herança para os nossos dias de hoje? Explique sua opinião.
- 5 - Pensando em tudo que você já ouviu ou aprendeu nas aulas e nos livros de história, você acredita que os/as personagens negros/as são lembrados da mesma forma que os personagens brancos ou os portugueses? Explique o motivo.

### ***Exemplos de resultados motivadores***



*“Eles contam a história de uma forma mais bonitinha, colocando os portugueses como os personagens “bonzinhos” que vieram descobriram o Brasil, mas não contam como realmente foi”.*

*“Porque eles querem que a história seja bonita e mil maravilhas”*

*“Porque simplesmente eu acho que os livros é contado por pessoas brancas e não por pessoas pretas”.*

## 4ª OFICINA



*Ideia: O que pensamos sobre gênero e raça*



Fonte: <<https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/16550/dados-da-desigualdade-de-genero-e-raca-em-20-anos-no-brasil>>. Acesso em: 01 fev. 2020.



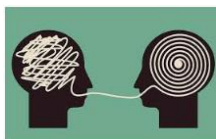
**Ação:** através de questões motivadoras, identificar e dialogar a respeito de noções e estereótipos sobre questões de gênero e raça. No debate, evidencie e problematize as representações sobre mulher negra.



Questionário

1. Cite três qualidades de uma mulher.
2. Cite três qualidades de um homem.
3. Cite três defeitos de uma mulher.
4. Cite três defeitos de um homem.
5. Quando a gente pensa em uma mulher branca imaginamos uma mulher que é...
6. Quando a gente pensa em uma mulher negra imaginamos uma mulher que é...
7. Quando a gente pensa em um homem branco imaginamos um homem que é...
8. Quando a gente pensa em um homem negro imaginamos um homem que é...

### Exemplos de resultados motivadores



*“Trabalhadora, ágil, bondosa”; “Meio sofrida, mas uma pessoa de coração bom”; “Batalhadora, de respeito”; “De baixa renda, mas também uma mulher forte, inteligente e guerreira”; “Uma mulher normal”; “O que ela quiser, sua cor não muda nada”.*

### 5ª OFICINA



*Ideia: Mulheres negras inspiradoras*



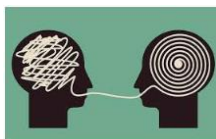
Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/578008933410836690/>>. Acesso em: 31 jan. 2020.



**Ação:** apresente as trajetórias de vida de mulheres negras inspiradoras, como Carolina de Jesus, por exemplo. Peça que os/as estudantes escrevam três características sobre três mulheres negras que escolherem. O objetivo é desenvolver uma atividade que permita uma maior variedade de concepções sobre como pode ser e o que pode fazer, uma mulher negra, buscando transpor classificações racistas e sexistas.



## Exemplos de resultados motivadores



Qualidades ou características das mulheres negras: “Guerreira/s”; “Fortes/força”; “Batalhadora”; “Trabalhadoras”; “Perseverantes”; “Coragem/corajosa”; “Lutadora”; “Escritora”; “Sonhadora”; “Inteligentes”; “Independente”; “Famosa”; “Destemida”; “Vencedoras”; “Dedicada”; “Gentis”; “Belas”; “Determinadas”; “Inspiradoras”; “Respeitadas”; “Reconhecidas”.

## 6ª OFICINA



Ideia: Expressões racistas em debate





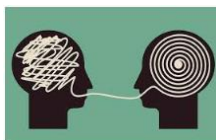
**Ação:** proponha um debate em torno de expressões racistas bastante recorrentes no cotidiano. A atividade deve ser feita como uma simulação de uma entrevista de pesquisa e realizada em dupla, onde um seria o/a “pesquisador/a” e o outro/a seria o/a “pesquisado/a”. O objetivo principal da atividade é gerar reflexões sobre o racismo em expressões populares e corriqueiras; e sobre como as palavras preto e/ou negro são usadas invariavelmente de forma pejorativa.



### Questionário

O que uma pessoa quer dizer quando fala “*eu não sou tuas negas*”?; O que uma pessoa quer dizer quando fala que “*a coisa tá preta*”? O que uma pessoa quer dizer quando fala que alguém “*fez um serviço de preto*”?; O que a pessoa quer dizer quando fala que alguém é um “*preto de coração branco*”?; O que uma pessoa quer dizer quando fala: “*amanhã é dia de branco*”?; O que uma pessoa quer dizer quando diz que sentiu uma “*inveja branca*” de alguém?.

### ***Exemplos de resultados motivadores***



“*Puro racismo!*”; “*Conheço uma pessoa que fala tudo isso*”; “*A pior de todas é quando se diz ‘eu não sou tuas negas’*”; “*É horrível quando falam essas expressões*”.

## 7ª OFICINA



*Ideia: O que é o racismo?*

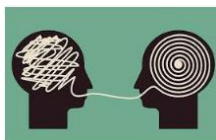


Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/571112796487332455/?lp=true>>. Acesso em: 31 jan. 2020.



**Ação:** selecione e distribua textos disponíveis no site Geledés, na seção “Casos de racismo”. Peça que formem pequenos grupos para fazer a leitura e debate entre si. Após distribuir diferentes histórias para cada grupo, cada um deve individualmente fazer um texto sobre o que aprenderam com relação ao racismo e com as conversas em grupo.

### ***Exemplos de resultados motivadores***



*Eu aprendi que racismo é muito ruim e tá crescendo. Quanto mais as pessoas continuarem com esse ato nunca vai parar. Racismo é um ato de preconceito da cor da pele ou do cabelo. Pessoas brancas não gostam de pessoas com a pele escura, nós negros sofremos muito com racismo, eu pelo menos. (...) pra que essa atitude racista? Pra que isso? Esse mundo tá ficando cada vez pior (...). E o incrível que isso não vem de hoje, e sim desde sempre (Angela, 15 anos).*

O que é racismo? Racismo é uma violência contra os negros. Começa com uma coisa simples. Gera um racismo como: o negro, o neguinho, o negão, o mulato, o moreninho, o café-com-leite, o sarará, negro-aço, o saroba (...). “Ah, mas você não é negro, é moreninho”. E são apelidos dados pelo racista e eles não tem noção que uma coisinha gera uma coisona. Quando sofrer uma vez já tem que tomar uma atitude porque isso é um crime e não ficar brincando com certo tipo de brincadeira. Tem um como minha nega, meu nego, minha moreninha, no sentido carinhoso. Tem outro no sentido de deboche (Carolina, 13 anos).

## 8ª OFICINA



*Ideia: Cartazes temáticos e avaliação*

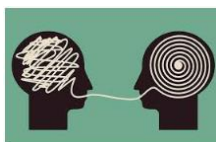


Fonte: <<https://pontocritico.org/20/11/2019/racismo-e-machismo-mantem-mulheres-negras-no-grupo-de-menores-salarios-do-pais/>>. Acesso em: 01 fev. 2020.



**Ação:** proponha que a turma se divida em grupos, cada um com seu tema. A ideia é que citem exemplos e proponham soluções de acordo com o tema de cada cartaz: atitudes racistas, atitudes machistas, o que significa ser mulher negra na nossa sociedade, como contribuir para um mundo sem machismo e racismo, o que podemos fazer pelas mulheres negras. A partir do debate com a apresentação dos cartazes, faça com o grupo avaliação da formação.

## Exemplos de resultados motivadores



Na nossa sociedade, o que significa ser uma mulher negra?

- \* na sociedade as mulheres negra! São vítimas de racismo
- \* Mulher negra é Desvalorizada!
- \* Na sociedade ser uma Mulher negra é ser Balthazar e Guerreiro.
- \* As Mulheres negras fazem de tudo Para não Não sofrerem do Racismo!
- \* Mulher negra significa Mulher de Coragem
- \* Mulher de Atitude Precisa de Respeito!

#realize as negras ✖❤

ATITUDES

#ELE NÃO MACHISTAS! ✖

- \* Homens que acham que eles tem mais prioridades que as mulheres. — [redacted]
- \* Achar que tem autoridade sobre a Mulher. — [redacted]
- \* Achar que Mulher deve ser tratada como um objeto. — [redacted]
- \* Não deixar que a mulher seja [redacted]
- \* Acreditam que mulher não ao mundo apenas para [redacted]

## GRUPO FOCAL

# NÃO FIQUE EM SILÊNCIO



Fonte: <<https://monicaaguarsouza.blogspot.com/2018/12/direitos-humanos-o-que-esperar.html?pref=pi>>.  
Acesso em: 01 fev. 2020.



**Ação:** forme um grupo de estudantes negras interessadas em debater sobre racismo e sexismo. Elabore questões geradoras para facilitar o debate entre o grupo. Favoreça a união, a expressão e os saberes próprios das vivências de cada uma.



## Questionário

- 1 – Vocês já se sentiram sozinhas ou isoladas pelos colegas, por serem negras? Na escola ou fora da escola.
- 2 – Em quais situações você percebe o racismo na sua vida cotidiana?
- 3 – O racismo acontece sempre de forma violenta ou às vezes ele é mascarado, na forma como as pessoas tratam você?
- 4 – Em quais situações vocês percebem o machismo ou a discriminação contra as mulheres?
- 5 – Pra vocês, qual a melhor maneira de reagir ou resistir ao racismo?
- 6 – Pra vocês, qual a melhor maneira de reagir ou resistir ao machismo?

### **Exemplos de resultados motivadores**



*Pelo fato assim, de quando era pequena ser muito excluída né, pelo fato de ser negra, isso agora na minha adolescência eu tenho mais dificuldade de fazer amizade. Eu gosto mais de ficar assim no meu cantinho, num tem? Assim, ficar na minha, e aí agora assim, se as meninas vem assim pro meu lado: oi Angela! Aí até que eu falo normal com elas... [...] Eu me fechei (Angela, 15 anos).*

*Eu acho que isso pra mim me ajudou eu a entender o lado dos outros e fazer mais amizade, tipo, eu vejo aquela pessoa ali fechada, eu já chego, eu vejo que ela precisa de uma ajuda. De um ombro amigo. Já falo, já puxo uma brincadeira, todo mundo lá dentro da sala me trata bem acho que por isso. Porque eu não tenho essa... eu não me fecho, eu acho que eu não dou conta, se eu me fechar eu acho que eu me adoeço (Lélia Rosa, 17 anos).*

## ANEXOS

### Anexo A: Termo de Consentimento assinado por pais ou responsáveis

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Mulheres negras e Ensino de História**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de aprimorar o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira implantada pela Lei 10.639/03 e defender os princípios de uma educação antirracista. Nesta pesquisa temos o objetivo de incentivar a valorização das identidades dos/as adolescentes negros/as e estimular o respeito e um convívio saudável em todos os ambientes sociais.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa envolvem responder um questionário, a participação em oficinas sobre o tema de pesquisa, entrevistas e observações em sala de aula. Todas estas atividades estão previstas para realizarem-se no ambiente escolar. Nenhum menor será obrigado a participar das atividades, tendo o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou ônus. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes e após a assinatura do termo, e durante o desenvolvimento da pesquisa. Devido os procedimentos metodológicos envolverem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, além de informações que possam ser identificáveis, os participantes e responsáveis por estes, terão a informação do compromisso da pesquisadora em estabelecer a garantia da confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de sua identidade, atendendo os princípios éticos da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Há o compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa. Como toda pesquisa com pessoas pode envolver riscos, é possível que algum participante se sinta constrangido pelas discussões que envolvem o tema da pesquisa. Como precaução, serão tomados os devidos cuidados para não expor situações que não dizem respeito aos objetivos deste estudo ou que possam revelar qualquer aspecto da privacidade dos participantes, que podem negar-se a qualquer momento em participar das atividades propostas. A pesquisadora vai atuar com o apoio da gestão educacional e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). A pesquisa poderá beneficiar diretamente os participantes em sua formação estudantil, através dos conhecimentos adquiridos, e como cidadãos



conscientes do lugar que ocupam na sociedade. A pesquisadora informará os resultados parciais e finais da pesquisa. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, o menor terá direito à assistência integral de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, e à indenização, na forma da lei, ainda que o estudo seja interrompido. Este termo de consentimento encontra-se impresso em três vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, uma pela escola e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Travessa Fortaleza, nº 390, Emerêncio, em Conceição do Araguaia, pelo telefone (94) 99166-2792 e e-mail: andreiacostasouza@gmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins – CEP HDT-UFT, Rua José de Brito Soares nº 1015 - Setor Anhanguera - Araguaína/TO CEP: 77818-530, telefone (63) 3413-8642, de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados), e-mail: cep.hdt@ebserh.gov.br.

Conceição do Araguaia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

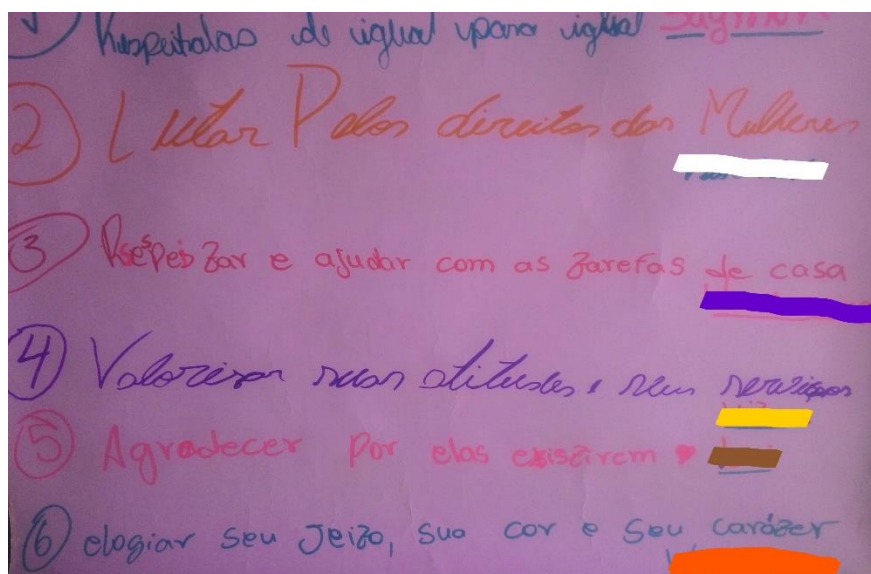
Assinatura do (a) responsável legal



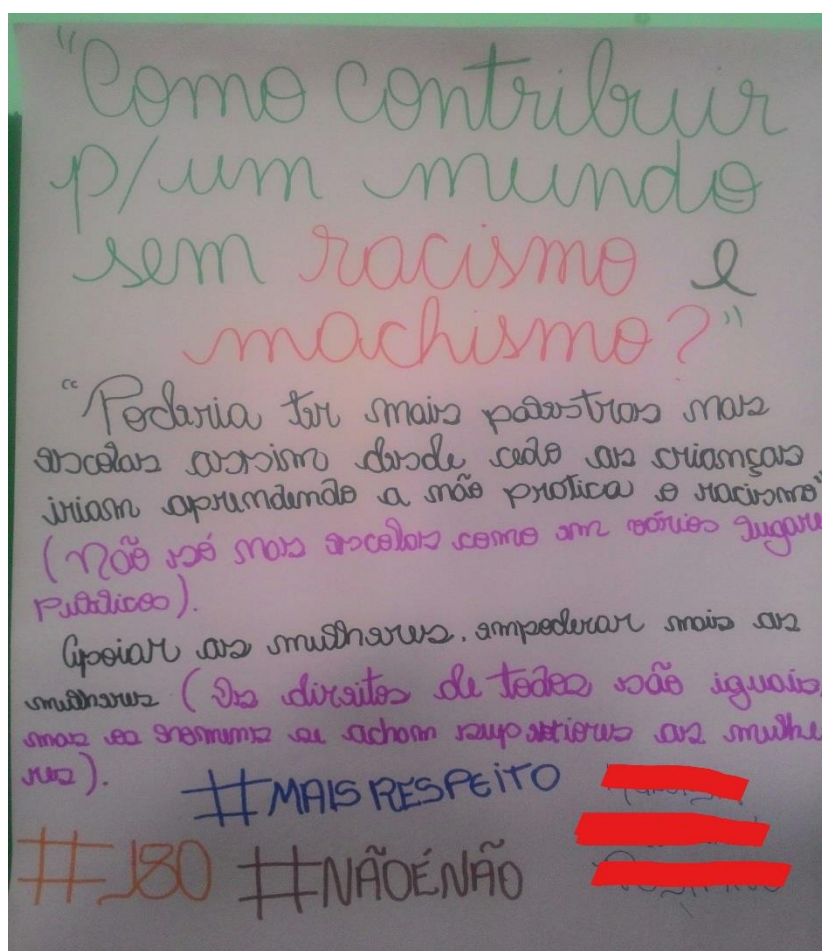
---

Assinatura da pesquisadora

Anexo B: Cartaz com o tema “O que podemos fazer pelas mulheres negras”



Anexo C: Cartaz com o tema “Como contribuir para um mundo sem racismo e machismo”



Anexo D: Cartazes com o tema “Quais as principais atitudes machistas?”

“Quais as principais atitudes machistas?”

- Homem acha que mulher só deve ficar na Cozinha. — [redacted]
- Acha que só deve fazer trabalhos domésticos. — [yellow redacted]
- Agredi as mulheres e trata mal. — [purple redacted]
- Achar as mulheres inferior a eles! — [green redacted]

ATITUDES

#ELE NÃO MACHISTAS! ❗

- \* Homens que acham que eles tem mais Prioridades que as mulheres. — [pink redacted]
- \* Achar que tem autoridade sobre a Mulher — [light green redacted]
- \* Achar que Mulher deve ser Tratada Como um objeto — [redacted]
- \* Não deixar que a mulher seja livre Para fazer o que quiser — [grey redacted]
- \* Acreditam que mulher veio ao mundo apenas para reproduzir e servir ao homem — [blue redacted]

Anexo E: Cartaz com o tema "O que significa ser uma mulher negra?"

