

Mulher Negra E Educação: A Colonialidade Destrói, Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Reconstroem

Black Woman And Education: The Coloniality Destroys, Afro-Brazilian Civilizing Values Rebuild

Luciana Ribeiro de Oliveira¹

Ana Cristina da Costa Gomes²

RESUMO

Motivado pela notícia do jornal *Estadão* de janeiro de 2018, este trabalho tem por objetivo pensar quais seriam as situações apresentadas no percurso escolar da mulher negra que levam a mesma a trazer para suas vivências pessoais e coletivas as experiências de fracasso no âmbito escolar como reflexo do racismo institucional, acentuando as desigualdades sociais em que se encontra a mulher negra. Tomamos como base para essa discussão os valores civilizatórios afro-brasileiros e seu papel enquanto delineadores de uma forma de estar no mundo considerando a relevância do processo histórico de branqueamento. Esses pontos serão pensados sob a ótica de Frantz Fanon, Gayatri Spivak, Maria Lugones e Azoilda Loretto da Trindade.

PALAVRAS-CHAVE: valores civilizatórios afro-brasileiros; colonialidade; mulher negra.

ABSTRACT

Motivated by the *Estadão* news of January 2018, this academic work has as its goal thinking about which situations would be presented in the black woman educational process that lead her to bringing to her own personal and collective background the failure experiences in the academic sphere as a reflection of the institutional racism, emphasizing the social inequalities where the black woman is placed. We take as this debate's foundation the afro-brazilian civilizing values and their role as the surroundings of a form of being in the world considering the relevance of the whitening historic process. These topics will be thought under the views of Frantz Fanon, Gayatri Spivak, Maria Lugones and Azoilda Loretto da Trindade.

KEYWORDS: afro-brazilian civilizing values; coloniality; black woman

¹ Doutoranda em Educação no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO-GEPAC

² Doutoranda em Educação no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO-GPPF

Introdução

O início de 2018 surpreende-nos com uma informação publicada em jornal de relevante alcance nacional e que para nós, pesquisadoras da área da educação, mas especificamente das relações da educação étnico-racial, é reveladora de como a educação tem atingido negativamente as mulheres negras. Embora sejam a maioria na inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, as jovens negras apresentam o mais baixo desempenho na referida prova. A manchete da notícia do *Estadão* em sua página *Conteúdo* foi a seguinte: “garotas negras (pretas e pardas), que são a maior parte dos inscritos no ENEM, representam só 6% das notas mais altas. Os meninos brancos são quase 50% dessa “elite” da prova e 15% dos candidatos”. Os dados referem-se ao ENEM de 2016, mas como há uma regularidade de resultados nos dois anos anteriores, existe a probabilidade de que os mesmos resultados sejam repetidos neste ano. Sob esta perspectiva, teremos confirmadas as jovens negras na posição de inferioridade e silenciamentos e cada vez mais distantes do acesso ao curso superior e uma possível vida acadêmica.

Com estes dados, passamos a observar como e quais seriam as situações apresentadas no percurso escolar da mulher negra que levam a mesma a trazer para suas vivências pessoais e coletivas mais essa experiência de fracasso, que nada tem a ver com as culturas internas da população negra para a mulher e, menos ainda, estará relacionado à possibilidade de haver na natureza negro-feminina uma determinada incapacidade de lidar com este momento da escolaridade. Temos a tranquilidade de afirmar que se trata de violência intelectual, ações da colonialidade, desdobramentos do racismo, porém, como trouxemos antes, vale observar com mais atenção que questões percebemos estar ali envolvidas para além daquele resultado.

Destacamos, ainda, que este resultado, que ocorre no momento em que pensamos que a jovem negra superou os obstáculos da escolarização na Educação Básica, ele agora atingirá a sua vida no que se refere ao efetivo acesso ao curso superior em instituições públicas ou as privadas ligadas a programas governamentais e, mais tarde, a sua inserção no mercado de trabalho em atividades mais qualificadas, visando a mobilidade social da mulher negra.

O Dossiê da Mulher Negra produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2013, traz um retrato das condições de vida da mulher negra no Brasil e nos aponta o seguinte:

Considerando esse panorama, a participação das mulheres negras no mercado de trabalho é um aspecto extremamente relevante para a

compreensão da interseccionalidade de gênero e raça na constituição das desigualdades sociais brasileiras. (...) As mulheres que começam a se movimentar para ocupações de nível superior são predominantemente brancas, enquanto há uma forte concentração de mulheres pretas e pardas no serviço doméstico. As mulheres provenientes das classes mais pobres (majoritariamente negras) dirigem-se para os empregos domésticos, de prestação de serviços e também para os ligados à produção na indústria; enquanto as mulheres de classe média, devido às maiores oportunidades educacionais, dirigem-se para prestação de serviços, para áreas administrativas ou de educação e saúde. (MARCONDES et al, 2013: p.56)

Poderíamos ainda trazer o fato de que a baixa escolaridade da mulher negra também é diretamente responsável pela mortalidade materna e mortalidade infantil das mulheres e crianças negras. O documento que mostra a distribuição dos aspectos sociodemográficos e relativos à gestação e parto dos casos de óbitos maternos de mulheres residentes em Juiz de Fora, Minas Gerais e Brasil no período de 2005 a 2015, da Secretaria Municipal de Saúde de Juiz de Fora (2017) informa que as mulheres negras (63%), e as mulheres com escolaridade correspondente ao fundamental incompleto (10%), fundamental completo (17%) constituem os grupos de maior incidência de óbito materno. Outro estudo de grande importância para analisarmos as desigualdades em que se encontram as mulheres negras na educação foi apontado em artigo publicado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT que teve como base dados e pesquisas estatísticas de órgãos consolidados nesta área e aponta que as meninas negras ainda são levadas a reproduzirem um padrão com base no sistema escravocrata e estão nas grandes e pequenas cidades exercendo a profissão de domésticas “93% das crianças e dos adolescentes envolvidos em trabalho doméstico no Brasil são meninas negras”, diz o estudo.

Acreditamos que a conclusão do Ensino Médio é a superação da evasão escolar, da repetência, da entrada tardia na escola, da falta da escola a partir da educação infantil, da defasagem idade/série e de outros fatores que atingem aos estudantes brasileiros e, em maior grau a população negra³. Esses são aspectos que por hora denominaremos de mais externos do problema que agora levantamos, isto é, a escolaridade das mulheres negras. Eles são a casca daquilo que ocorre internamente na sociedade brasileira e que chega aos muitos setores da educação nacional por meio do racismo institucional. Para nós, no entanto, o que nos importa refletir sobre as questões que consideramos mais internas deste tema.

³ Para ter acesso aos dados sobre desigualdades raciais no Brasil ver em: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça (PAIXÃO, Marcelo (orgs) et al, 2010).

Tomamos como base para essa discussão os valores civilizatórios afro-brasileiros e seu papel enquanto delineadores de uma forma de estar no mundo, entendemos que eles incorporariam à vida incluindo ao contexto escolar um panorama que se contrapõe a manutenção das referidas inferioridades e silenciamentos. Os valores civilizatórios apresentam uma proposta de se trabalhar as africanidades⁴ que existem em cada um/a de nós, independentemente da cor da pele de forma a questionar a supremacia branca como um modelo padrão de agir, pensar e aprender o mundo. Para além disso, consideramos que os trabalhos com estes valores trazem a possibilidade do resgate da humanidade do negro que, por conta do discurso colonizado do qual Quijano (2010) vai denominar de colonialidade do saber/poder/ser, possui um lugar de subalternidade cognitiva, social e política.

Colocamos esses mesmos valores em confronto com a colonialidade para, por este caminho, perceber os impactos sofridos pela mulher negra na sociedade brasileira, considerando aí o processo histórico de branqueamento. Esses três pontos serão pensados sob a ótica de Frantz Fanon, Gayatri Spivak, Maria Lugones e Azoilda Loretto da Trindade. Com Fanon (2008) vamos refletir sobre a experiência vivida do colonizado e do colonizador, ou de quem domina ou é dominado e como a colonização e a colonialidade conduzem opressivamente a vida desta mulher. Em Spivak (2010) vamos pensar qual o lugar de fala desta mulher negra e como os processos coloniais são definidores desse lugar. Finalmente, com Lugones (2008), avançamos para a interseção entre raça, classe, gênero e sexualidade no contexto da decolonialidade, do feminismo decolonial, a partir do reconhecimento feito pela autora de que o feminismo original, ocidental não traz para dentro de si as diferenciações e as lutas das mulheres negras e, com isso, leva para o campo de debate as imbricações existentes entre colonialidade, raça e gênero. Trindade (2005a, 2005b), em sua escrita de mulher negra brasileira, professora e ativista vamos compreender os valores civilizatórios afro-brasileiros e sua importância na condução de um processo pedagógico, politicamente pensado para receber e contemplar esta aluna negra em toda a sua complexidade.

⁴ O termo africanidade brasileira foi estruturado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) e é baseado nesse conceito, que Trindade trabalha: “Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.” (SILVA, Petronilha. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. IN: MUNANGA, Kabenguele (org). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005)

Colonialidade desconstrói, valores civilizatórios afro-brasileiros constroem

chegou o tempo de ouvir quem foi calado. Chegou o tempo, não de resgatar nossos conteúdos culturais, mas de fazer valer, política e socialmente, nossos valores civilizatórios...não apenas humanizar-se, mas africanizar-se quanto a valores e forma de vida. (OLIVEIRA, 2003, p.4)

Assim como Lugones (2008), que ao avançar suas reflexões sobre os pontos de gênero e sexualidade a partir do conceito de colonialidade de Anibal Quijano (2010), vamos nos apoiar também neste autor que traz contextualizações necessárias para entendermos os impactos do processo de colonização na subjetividade e racionalidade do povo negro. Lugones amplia a ideia de colonialidade e deixa a ver que a dominação entre os gêneros é resultado do modelo de colonização ocidental que, ao realizar a intersecção entre raça, gênero, classe e sexualidade, estrutura o que ela denomina de sistema colonial de gênero (2008). É dentro desse sistema que são construídas as experiências vividas pelas mulheres negras, incluindo as escolares, mas para que tratemos mais organizadamente do objeto deste estudo, iniciamos com o que nos diz o sociólogo peruano. Para Quijano (2010), a colonialidade age no campo da dominação, de modo que, a despeito de que mesmo que as ações colonizadoras⁵ estejam administrativamente e historicamente encerradas, ela se desdobra atuando nas subjetividades do grupo colonizado. Considerando a raça como o referencial fundamental nos processos de classificação social da população, a colonialidade é expressa na não validação dos conhecimentos do povo, no não reconhecimento das autoridades comunitárias e científicas, no descredenciamento das pessoas enquanto sujeitos produtivos e reflexivos, assim como na desqualificação dos seus corpos:

(...) colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2010: p.84)

⁵ Ações colonizadoras advindas do processo de exploração, dominação e de genocídio características dos períodos de colonização europeia principalmente nos países da América Latina. Esses processos encerraram-se com o fim da ocupação colonial, violenta e exploratória nestes países, deixando-os sem o domínio físico de colonizadores, no entanto, com resquícios de subalternidade e inferioridade nas esferas epistemológicas, identitárias, políticas e sociais das quais o autor denomina de colonialidade do saber, ser e poder: “O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser importa na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado [...]” (QUIJANO, 2010, p.84)

É importante destacar que para Quijano, quando pensamos numa perspectiva sob a ótica da colonialidade refletimos sobre três aspectos: colonialidade do poder, do saber e do ser que são considerados pelo autor como estruturantes da sociedade moderna e produtores de desigualdades. O autor pensa a colonialidade do poder a partir do fato de que a América Latina, tendo para si o eurocentrismo como espelho, constrói uma leitura distorcida de sua realidade histórica, distorcendo, também, as concepções sobre lugar. Sendo assim, há que se considerar o quanto a hegemonia eurocêntrica permanece impregnada (QUIJANO, 2010) dentro daqueles que foram educados sob os padrões que são tidos como modelos de modernidade, moral, social e estético.

A colonialidade do saber se organiza em conhecimentos e legitima a razão eurocêntrica como universal, ocultando por assim dizer, de forma natural outros conhecimentos racionais que não fazem parte da epistemologia eurocêntrica, legitimando a referência do caráter eurocentrado em que se desenvolvem a construção curricular brasileira e as demandas dele advindas. Quando pensamos a colonialidade do ser engendrada no campo educacional, encontramos um currículo e materiais didáticos da educação básica que invisibilizam o protagonismo civilizatório e histórico do povo negro na construção desse país, abordando a história africana e afro-brasileira a partir da mercantilização e escravização de negras e negros, com imagens de correntes, açoites e todo o tipo de humilhação sofrida na escravidão, sem considerar a influência de literários, abolicionistas, juristas, intelectuais, cientistas, médicos, engenheiros, jornalistas negras e negros que atuam em diversas áreas neste país. Já nas universidades públicas ou privadas, as teses, os trabalhos de conclusão de graduação e dissertações ainda sofrem com a falta de conhecimento e/ou interesse por parte de docentes de programas de pós-graduação com a inclusão de teóricos, pesquisadores e intelectuais negras e negros na área de pesquisa.

A colonialidade do ser, consequência de toda a invisibilidade provocada pelo poder e saber, atua na subjetividade do indivíduo mexendo com auto-estima e construção de identidade, sendo esta que "se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia»" (WALSH, 2008, p. 138). "Não existência" quando nos deparamos com a resistência por parte de negros e negras que não se percebem na sua negritude assimilando para si uma imagem não negra, fruto do poder e privilégio da branquitude refletida nas referências imagéticas, epistemológicas e midiáticas dentro do contexto hegemônico europeu, portanto, branco. Deste

modo, a colonialidade do ser impõe ao sujeito negro os conceitos de racialização e classificação social que são baseadas no padrão eurocêntrico imposto pela colonização. Frantz Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, no capítulo: *As experiências vividas do negro*, faz a seguinte observação.

No mundo branco, o homem negro encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é apenas uma atividade de negação. É o conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas(...) entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva. (FANON, 2008: p.104)

A dialética está em o negro não ser apenas negro para si mesmo, mas sê-lo a partir do que lhe é imposto por meio do que a colonialidade preestabelece e que são a inferiorização, subalternização e desumanização já anteriormente mencionadas.

Indo além, há o fato de que situações como os castigos, as inadequadas condições de trabalho e moradia, as explorações de toda ordem, o nível baixo de acesso às urbanidades, e ainda as discriminações a que são submetidas as populações negras e, de maneira bem acentuada, sobre as mulheres negras, reforçam este lugar subalterno.

Perceber-se “sobredeterminado pelo seu exterior” (FANON,2008, p.108) é identificar que há uma ação continuamente destrutiva sobre a subjetividade da pessoa negra e que ganham materialidade diretamente em seu corpo. Nas lutas para as relações de poder, seja de cor, seja de gênero, é decisiva a centralidade no e do corpo. É ele que está à frente do ser negro, do ser mulher, do ser mulher negra, “não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas de minha aparição.” (FANON, 2008, p. 108).

Neste sentido, entendemos que a libertação dos processos coloniais exige a libertação do corpo “da trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjetivas” (QUIJANO, 2010, p. 126). Vale, então, retomar os valores civilizatórios afro-brasileiros, em que a corporeidade, pensada “como uma devolução aos próprios indivíduos, de modo direto e imediato do controle das instâncias básicas da sua existência social da subjetividade e da autoridade” (QUIJANO, 2010, p. 126).

Azoilda Trindade (2006) e pesquisadores como Fabio Leite (2008), Eduardo Oliveira (2003) e Marco Aurélio Luz (2013) colocam os valores civilizatórios afro-brasileiros como um conjunto de características formado por meio das várias influências étnicas que existem no povo

brasileiro, mas ainda assim reconhecendo-os como valores herdados de nossos ancestrais africanos.

Embora as sociedades africanas sejam muito diversificadas, a maioria possui valores comuns que nos ajudam a compreender a organização dessas civilizações. Conhecer e compreender valores e culturas de matriz africana que estão presentes em diferentes sociedades no mundo contribui para o conhecimento sobre África, berço das civilizações, para entendimentos sobre o presente que vivemos e aponta para possibilidades futuras. (BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006, p. 46)

Para Eduardo Oliveira (2003), os valores civilizatórios são elementos estruturantes das sociedades africanas que antes da invasão europeia tinham condições de vivenciar suas culturas de maneira autônoma, apesar das muitas influências estrangeiras e das fricções internas (p.17). Marco Aurélio Luz (2013), entende que os valores civilizatórios africanos foram ressignificados na diáspora negra e, ainda que ameaçados pelo contexto histórico de subalternidade a que os negros foram submetidos, resistiram ao colonialismo e à escravidão, estruturando as identidades e relações sociais exatamente da afirmação social existencial do homem negro, que implica na continuidade transatlântica de seus princípios e valores transcendentais. Trindade afirma que “os africanos trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil”. (TRINDADE, 2005a, p. 30).

Neste sentido, por considerar que a influência negra africana foi estabelecida e disseminada mundialmente por meio da diáspora, percebemos que esses valores estão contidos em cada um de nós brasileiros e estão imbricados entre si, “possibilitando que as conexões sociais sejam compreendidas a partir dessa dimensão civilizatória, inscritos em nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração.” (TRINDADE, 2005a, p. 30).

Essas leituras nos fazem entender que os valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser interpretados como uma forma de resistência à escravidão e a colonização devastadora que colocou o continente Africano num lugar de subalternidade cognitiva, cultural e social em relação aos demais continentes. É uma perspectiva fora do eixo epistemológico cunhado pela colonialidade do ser, saber e poder, uma vez que cada brasileiro, em sua maneira de ser, de se portar, de pensar o mundo, traz dentro de si essa herança africana, resultado dessa experiência civilizatória construída por eles. Compreendemos, por este caminho, que os valores afro-civilizatórios trazem ao ambiente escolar e à vida como um todo, um outro ponto de vista, uma

outra forma de ser e de estar, capazes de construir positivamente as experiências vividas pela negra/negro na diáspora.

Mulher, negra, brasileira: é preciso pensar o pós-abolição

Entre o final do século XIX e início do século XX, a elite brasileira encaminha uma tese que ganhou forma no processo de organização política e social do pós -escravidão. Baseada na crença da superioridade branca, respaldando-se no cientificismo da época, tinha como proposta o embranquecimento da sociedade brasileira. As referências científicas vinham de três escolas cujas teorizações racistas justificaram o racismo. Elas foram as seguintes: a escola americana de etnologia que defendia a diferença na criação das raças humanas, a corrente histórica, cujos pesquisadores baseavam-se em aspectos dessa área para provarem a superioridade ariana, considerando que os mesmos alcançaram alto nível de civilização e finalmente o darwinismo social que afirmava que um processo evolucionista deu origem a raça branca, evidentemente mais evoluída.

Essas concepções racistas faziam parte, inclusive, do pensamento de alguns abolicionistas. O fato é que o branqueamento foi estimulado, e em muito facilitado pela chegada de imigrantes europeus. Nutriu-se a ideia de que a população negra se extingiria do Brasil em poucos séculos, gerando uma população paulatinamente embranquecida, por tanto mais forte, mais capaz, que “pareciam confirmar, para os brasileiros, a tese de que a raça branca ‘superior’ prevaleceria no processo de amálgama racial.” (SKIDMORE, 2012. p. 89).

Neste percurso, alguns lugares sociais ficaram predeterminados à mulher negra. O final da escravidão tira dela o parceiro natural, mas não reduz a exploração sexual a que ela é submetida e, deste modo, até por sobrevivência, torna-se aquela que a sociedade colonial permite que homens brancos (mesmo os casados) tenham relacionamentos paralelos, quer sejam fortuitos ou permanentes. Outro fator é que esta mulher, em meio a toda desestrutura do abolicionismo brasileiro, que mais uma vez esfacela laços internamente construídos dentro das comunidades negras, leva, principalmente os homens, a procurarem trabalhos rurais, a viverem na indigência ou praticando delitos, o que empurra a mulher negra para as casas de família e ali reproduzem relações que perpetuam os padrões do sistema escravocrata.

A ideologia do branqueamento produz ainda um outro padrão de beleza no qual a mulher negra não está contemplada, ao contrário, lhe é imposta a rejeição de seu corpo ou duras modificações na sua aparência que são, na verdade, práticas automutilação de suas identidades e subjetividades. Daqui também, fruto direto do branqueamento, surge a mulher negra, que, pejorativamente mitificada, é denominada mulata. A mulata incorpora o ideário da miscigenação em que estão combinadas a sexualidade “extremada própria da pessoa negra” e, por outro lado, cabelo menos crespos e “os traços finos” da raça branca.

Maria Lugones (2008) vai ao texto de Patrícia Collins e nos traz a seguinte reflexão:

La imagen de Jezebel se originó en tiempos de la esclavitud cuando las Negras eran pintadas, en las palabras de Jewelle Gomez, como «nodrizas sexualmente agresivas». La función que el estereotipo de la Jezebel cumplió fue relegar a todas las Negras a la categoría de mujeres sexualmente agresivas, proveyendo una justificación poderosa para la proliferación de la violación sexual por hombres Blancos relatada por las esclavas Negras. Pero Jezebel cumplió otra función. Si se podía pintar a las esclavas Negras como poseedoras de apetitos sexuales excesivos, el incremento de la fertilidad debería ser el resultado esperado. Al suprimir el cuidado que las mujeres Afro-Americanas podrían haber brindado a sus propios niños/ as, lo que habría fortalecido las redes de la familia Negra, y al forzar a las esclavas Negras al trabajo en plantaciones, a ser nodrizas para los hijos de los Blancos, y a nutrir emocionalmente a sus dueños Blancos, los propietarios de los esclavos lograron conectaron eficazmente, las imágenes predominantes de la jezebel y de la mammy con la explotación económica inherente en la institución de la esclavitud (COLLINS apud LUGONES, 2008, p. 96).

Esta imagem da mulher negra cristalizou-se no imaginário social brasileiro, indo do cancionero popular e literaturas até os livros didáticos⁶. Serão mucamas ou babás, cozinheiras exemplares ou feiticeiras perversas, prostitutas ou desajeitadas, enfim, a imagem da mulher negra aparece diretamente ligadas ao espaço subalternizado da sociedade ou ainda do risível, o fato é que sua humanidade é negada e a possibilidade de esta mulher ter outros saberes diferentes desses não é considerado. Essas imagens colocam a mulher negra em confronto com a mulher branca, a sinhá “frágil e bela”.

A pós-abolição forjou para a mulher negra um lugar de desprestígio epistêmico e desvalorização corporal, uma periferia histórica, em que a possível miscigenação não lhe confere

⁶ Do cancionero são famosas as marchinhas de carnaval O seu cabelo não nega e Nega Maluca, a primeira de Lamartine Babo, traz o seguinte verso: O seu cabelo não nega, Mulata, porque és mulata na cor/ Mas como a cor não pega, mulata/ Mulata eu quero o seu amor. A outra, Nega maluca, Edwaldo Ruy e Fernando Lobo diz o seguinte: Estava jogando sinuca e Nega maluca me apareceu/ estava com filho no colo / gritava pro povo que o filho era meu. Na literatura, a Tia Anastácia, de Monteiro Lobato é o exemplo da mulher negra boa e quase boçal, que sem família, vive para os brancos que veem nela a eterna ama de leite. Já os livros didáticos, a mulheres negras jovens ou não, são sempre a personificação da escravizada.

uma posição de suposta superioridade dentro de uma relação hierarquizada, em que a falácia da democracia racial brasileira coloca a(o) mulata(o). Este lugar não leva em conta os caminhos de reconstrução comunitária das mulheres negras, em que estas, dentro dos espaços religiosos ou não, buscaram e reinventaram estratégias de organizações sociais negras, pondo-se como contra poderes aos valores eurocentricamente estabelecidos, viviam situações de autonomia (inclusive financeira) e poder social, assumindo o lugar de uma pedagogia outra que permitiu a elas atravessarem o novo modelo socioeconômico que surgia na pós-abolição, que, embora fosse teoricamente não escravocrata, era racista em toda a sua prática.

A menina negra e a educação

Vamos, a partir deste ponto, avançar para o mais interno da ação do racismo institucional sobre a escolaridade da mulher negra considerando o que observamos sobre as ações da colonialidade e do branqueamento e, desde a entrada à escola, vai impactando as mulheres negras.

Chegar à escola é um momento especial para toda a criança, portanto, espera-se que a mesma seja um lugar acolhedor, receptivo a todas elas e que considere a diversidade dos grupos formadores de cada turma. Esta recepção estará no tratamento dado aos novos alunos pelos profissionais da escola e, também na decoração geral, nas músicas cantadas, nos livros lidos e que estes não deverão estar carregados da suposta neutralidade colonial, mas espera-se que tenha o cuidado de se mostrar como um espaço para as diversidades que se mostram em intersecção na sociedade. No entanto, o que mais observamos é a invisibilização do corpo, dos saberes e do lugar do sujeito negro na sociedade que, de acordo Azoilda Trindade (2005) significa a morte em vida.

Estar presente e não ser visto em sua especificidade e inteireza é uma ação de negação da existência. Salienta-se, neste processo de esvaziamento, o fato de que o hiato estabelecido entre professores e alunas/alunos, ainda mais, entre os conteúdos e alunas/alunos, se desdobra em um afastamento pedagógico e a não-validação dos valores culturais, sociais e comunitários dos segundos, perpetuando opressões, sobretudo em relação às mulheres negras. Independente do nível de escolaridade em que se encontre, a mulher negra é esquecida, preterida, esvaziada de identidade e relações simbólicas, isso acontece porque o racismo, machismo e sexismo, que têm

origem na colonialidade do ser, do poder e do saber (QUIJANO,2010) também é o agressor do corpo negro, quer no próprio corpo, quer em sua subjetividade (FANON, 2008).

No caso das mulheres negras ainda acrescentamos a questão da violência, em que, a de ordem psicológica, já se inicia na infância, dentro do ambiente escolar, isto porque a aparência desta menina não é valorizada, ela não estará nos livros e vídeos de princesa, enfim, pesquisas sobre o cotidiano escolar, no que se refere à educação infantil, têm demonstrado a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças nesta faixa etária, sendo identificado, ainda que o cuidado e a educação destinados às crianças negras pequenas são desiguais, sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, ao desrespeito às pertencas sócio históricas dos afrodescendentes, posturas discriminatórias que deixam evidente a ausência de reconhecimento das diferenças de origem, principalmente no que se refere aos cabelos e ainda pelos maus-tratos que se confirmam principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar. Transcrevemos, aqui, um trecho do estudo realizado por Ana Cristina Juvenal Cruz (2015), em que observa os resultados da pesquisa no Projeto UNESCO realizada na década de 1950. O Projeto que pretendia observar as relações raciais no Brasil, trouxe novidades contrárias à existência de relações raciais amistosas e, sinalizou questões bem sérias no tocante à educação de crianças negras como veremos a seguir:

Lucrécio descreveu uma interação com uma menina negra que havia sido impedida de sentar-se junto às outras crianças no momento do lanche. Questionada sobre a impossibilidade de sentar-se ao lado das colegas a menina respondeu que seu isolamento tinha sido ordenado pela professora com a justificativa de que estava com piolhos. Diante de tal fato, Lucrécio procedeu a uma vistoria nos cabelos da menina com o auxílio de uma “seladora” para verificar se havia mesmo a moléstia. Ao não identificarem vestígios da enfermidade, Lucrécio dirigiu-se à professora e a questionou advertindo sua postura como “improcedência de sua atitude, em vista de ter verificado que a menina se apresentava asseada” (...). Ao constatar a indiferença da professora quanto ao ocorrido, relatou-o a diretora que ordenou o retorno da menina ao convívio com as outras crianças no momento do lanche. Porém, o autor evidenciou que “após uma semana de isolamento, esta menina sentiu-se diminuída diante das suas companheiras” (...). Lucrécio avaliou que este caso poderia ter sido interpretado como “excesso de zelo” com a saúde por proceder ao afastamento da menina negra diante da constatação de uma moléstia. Entretanto, o autor se posicionou contrariamente a essa via uma vez que identifica que em geral o “excesso de zelo que tem sentido negativo”, visto que quando eram dirigidos às crianças negras “é sempre para humilhar” (...). Ao longo do relato ao ter observado as práticas das professoras, identifica que “em nenhum desses parques verifiquei qualquer criança negra sentada no colo da professora, mas, entretanto, as outras crianças eram abraçadas, beijadas, tratadas, mesmo até com carinho maternal” (LUCRÉCIO apud CRUZ, 2015, p. 12).

Todo esse descompasso em relação à educação da criança negra, que já foi sinalizada desde o século passado, mas que praticamente nada se fez para que ocorresse efetiva mudança. Precisamos considerar ainda que a mulher negra é a maior vítima de violências físicas e outros tipos de agressões, muitas das quais ocorrem no espaço escolar⁷.

Não fazer bem a prova acreditamos que seja também uma forma de não poder falar, ação exemplificada neste trabalho como uma outra forma de agressão. Entendemos aqui o ato de não falar porque o processo de escolarização não é um processo de construção de representações positivas. Esta é uma postura epistemológica de Spivak, em que a autora indiana questiona e sinaliza a existência de uma “violência epistêmica que constitui o sujeito colonial como Outro” (Spivak, 2010, p. 47).

A colonialidade esvazia a representatividade da jovem negra no espaço acadêmico. Gayatri Spivak (2014), ao perguntar-se, “Pode o subalterno falar?” está questionando se existe representatividade, quer saber se o falante é ouvido em um contexto em que este subalterno fala por si, em que sua experiência de oprimido é valorizada, “se no contexto subalterno da produção colonial o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (p. 66).

Vale sinalizar que quando Spivak se refere ao subalterno, está materializando a mulher indiana, o que tem a ver com as assimetrias de um projeto imperialista que constrói, também por vias legais, esta subalternidade. No caso das jovens negras brasileiras, diremos que as mesmas são subalternizadas, pois o que encontramos são assimetrias construídas e mantidas na colonização e na colonialidade. Não há, neste momento, uma relação legal, mas uma relação do Sistema Mundo que define lugares sociais a partir de seus corpos, hierarquizando cor da pele, ou seja, quanto mais branco mais perto do Sujeito Soberano⁸

As experiências vividas pela mulher negra que acontecem, como nos traz Fanon (2008) em meio a uma situação de não mais suportar a maldição corporal, abaixo do esquema corporal, está o esquema histórico-racial, cujos elementos de sua construção são resíduos e sensações compostas de mil detalhes, anedotas e relatos que o branco fez sobre o negro. Quando observamos essas experiências, com o filtro dos resultados em educação, é possível constatar que

⁷ Para mais informações sobre estes dados ver em: MARCONDES, Mariana Mazzini (org) et al. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

⁸ Sujeito Soberano entendido aqui com base no pensamento de Spivak (2014) como aquele a quem a sociedade entende e legitima sua representatividade que num contexto instituído pela modernidade é homem e branco.

são profundas essas imposições e qual a extensão e profundidade histórica de seu alcance destrutivo (LUGONES, 2014). E isto muito se dá porque o sistema educacional não consegue identificar o que Azoilda Trindade aponta como fundamental: a existência de pequenas Áfricas dentro de cada um de si por meio dos valores civilizatórios o entendimento, o respeito e a valorização do corpo negro. (TRINDADE, 2005a; 2006)

Com entendimento de que as relações raciais/gênero no cotidiano escolar é um desafio que está posto, vale refletir: qual a educação que a mulher negra precisa para que a escola deixe de ser o local da violência intelectual e do racismo institucional sofrido por ela e por sua comunidade? Como a escola se coloca como um lugar de descolonização de gênero (LUGONES, 2008) e de disputa de um novo currículo de modo a realizar, na política e na prática, o enfrentamento das desigualdades aqui apontadas?

Os valores civilizatórios afro-brasileiros trazem para a educação uma perspectiva de se trabalhar dentro de um ponto de vista decolonial, fora do eixo hegemônico e recheado de paradigmas com referências eurocêntricas, fazendo o deslocamento para fora da colonialidade e da ideologia do branqueamento. A autora trabalhou, de forma sistêmica e integrada, com dez valores civilizatórios tais como: memória, oralidade, ancestralidade, cooperativismo, energia vital, religiosidade, circularidade, musicalidade, ludicidade e corporeidade, permanentemente interligados, que mediatizam as intervenções qualitativas com o mundo, sendo com isso também qualificados mediadores do saber a serem construídos no espaço escolar.

Retomamos, então, a reportagem do Estadão. A matéria traz como conclusão que alunos de classe média, filhos de pais com escolaridade formal de nível superior ou acima, têm melhor desempenho escolar geral e nas provas do tipo vestibular, como esta apurada pela equipe do jornal. As causas desse resultado não trazem uma novidade, principalmente porque o mesmo não questiona os processos educativos nos quais as mulheres negras estão submetidas, atentando ao modelo educacional brasileiro e, muito menos, o estado caótico das escolas públicas e que são as que recebem a maioria dos estudantes negros no Brasil. A notícia não aprofundou nas relações raça, gênero, classes para trazer aos leitores as múltiplas violências a que as mulheres negras são submetidas e como estas são frutos do racismo e do sexismo que estruturam a sociedade brasileira, fazendo com que as diferenças se tornem desigualdades.

Finalmente, a reportagem também não evidenciou quais fatores trariam uma mudança no resultado encontrado, incluindo aqui a efetiva implementação da Lei 10639/03 em todo o país.

Tendo completado 15 anos em janeiro de 2018, a Lei que altera a LDBEN 9394/96, acrescentando o artigo 26A que torna obrigatório, em todas as redes e níveis da educação escolar, o ensino das Culturas e Histórias Afro-Brasileiras e Africanas. A Lei vai diretamente no currículo, mas não propõe a criação de uma nova disciplina, mas um repensar do povo negro e dos afrodescendentes, considerando seus saberes, suas subjetividades e suas historicidades.

Acreditamos que este caminho não revelado pelo jornal Estadão possa ser a porta de entrada para solução de mais este problema que aflige a mulher negra. Não tratamos aqui de alternativa ingênua e romântica, mas falamos de uma proposta corajosa de reconhecer o racismo estrutural, a violência epistêmica, o racismo institucional, o sistema de colonialidade de gênero e todas as experiências vividas (FANON, 2008) pela mulher negra dentro e fora da escola.

Considerações finais

Quando propomos trazer ao debate reflexões sobre o percurso escolar da mulher negra, identificamos que para além de uma camada que denominamos como externa, por se tratar de aspectos de ordem social no qual está inserida a educação brasileira, percebemos que há uma extremidade mais profunda que tem a ver com os processos históricos da construção da modernidade e da sociedade brasileira pós-abolição que são a colonialidade e a ideologia do branqueamento e esses agravam os outros por atingirem as subjetividades.

Percebemos urgência de reconhecer o racismo estrutural, os impactos da colonialidade de gênero bem como as experiências vividas pela mulher negra na sociedade, pensando neste sentido a escola como um espaço reprodutor das desigualdades sociais e raciais advindas da sociedade. Não pretendíamos chegar ao final deste trabalho com respostas prontas. Nosso objetivo é levar a leitora ou o leitor a refletir sobre o quanto o racismo que estrutura, hierarquiza e racializa a sociedade brasileira conduz e mantém a mulher negra na subalternidade, na violência física, cognitiva e social deixando-a muitas vezes refém de ações racistas e sexistas que deixam essas mulheres excluídas da escola e conseqüentemente do mercado de trabalho formal.

Estamos colocando em negrito o fato de que sem representatividade, sem respeito às suas historicidades e saberes, a mulher negra não constrói os sentidos e significações do estudar e da educação. Entendemos que a educação deve ser o espaço para as trocas igualitárias, para o efetivo exercício do diálogo que, de origem grega, a palavra diálogo quer dizer: através da palavra.

Quando palavras se atravessam é porque está inaugurado o espaço de fala, atravessar palavras é atravessar identidades, representações, valores e, com estes, o corpo aviltado pelos impactos concretos ou simbólicos da interseccionalidade do racismo e do sexismo. Ao falarem por si nos diversos espaços sociais, nos quais estão incluídos todos os níveis da escolaridade, a mulher negra emerge da subalternidade.

Submetido para avaliação em 28 de fevereiro de 2018

Aprovado para publicação em 22 de março de 2019

Referências:

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo. (Org.). (2006). *A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver*. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal (2015). “Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do Projeto UNESCO”. ANPED. Acessado em 27/01/2018 e disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4172.pdf>

FANON, Frantz. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, EDUFBA.

GONÇALVES, Juliana. (2014). *O que afasta as crianças e adolescentes negros da escola?* CEERT. Acessado em 11/04/2019 disponível em <https://www.ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/4808/o-que-afasta-as-criancas-e-adolescentes-negros-da-escola>

LEITE, Fabio. (1995). “Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas”. *África: Revista do Centro de Estudos Africano, USP*. Acessado em 19/09/2015 e disponível em: www.revistas.usp.br/africa/article/download/74962/78528.

Lugones, M. (2014). “Rumo a um feminismo descolonial”. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. Acessado em 14/04/2019 e disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>

_____. (2008). “Colonialidad Y Género”. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101*. Acessado em 14/04/2019 e disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>

LUZ, Marco Aurélio. (2013). “Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira”. Acessado em 23/02/2017 e disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Agad%C3%A1.html?id=MiIsAAAAAYAAJ&redir_esc=y

OLIVEIRA, Eduardo David de. (2003). “Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente”. Acessado em 18/02/2017 e disponível em: <https://filosofiaancestralidade.wordpress.com/2013/03/01/cosmovisao-africana-no-brasil-elementos-para-uma-filosofia-afrodescendente-eduardo-david-de-oliveira/>

SILVA, Petronilha. (2005). *Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras*. In: MUNANGA, Kabenguele (org). *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília.

MARCONDES, Mariana Mazzini (org) et al. (2013). “Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”. Acessado em 17/04/2019 e disponível em http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20978Brasília.

Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Saúde. *Plano de Saúde de 2014-2017*. (2017). Acessado em 12/04/2018 e disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/conselhos/saude/plano.php>

PAIXÃO, Marcelo (orgs) et al. (2010). “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça”. Acessado em 11/04/2019 e disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf

QUIJANO, Aníbal. (2010). *Colonialidade do poder e a classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez.

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

SKIDMORE, Thomas E. (2012). *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.

TRINDADE, Azoilda Loretto. (2005a). “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil?”. *Revista Valores Afro-brasileiros na Educação*. Acessado em: 20/04/2017 e disponível em http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a...pdf.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. (2005b). *A formação da imagem da mulher negra na mídia* Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.