

**TARJA PRETA: EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS EM UMA ESCOLA DA  
PERIFERIA**  
**BLACK BOARD: INTERCULTURAL EXPERIENCES IN A SCHOOL OF THE  
UNDERPRIVILEGED URBAN AREA**

LIMA, Rogerio Mendes de<sup>1</sup>  
SILVA, Fernanda dos Santos Vallim da<sup>2</sup>

**RESUMO**

O artigo apresenta um conjunto de reflexões e experiências oriundas de uma pesquisa de Mestrado que buscou implementar práticas pedagógicas interculturais nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo no Rio de Janeiro com o objetivo de provocar nas/nos estudantes questionamentos sobre as dominações de raça e gênero presentes na sociedade e no espaço escolar. Parte-se da premissa de que a escola é uma das instituições formadoras das identidades sociais de raça e de gênero. Nesse sentido, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas de modo que elas favoreçam uma problematização dos processos de construção dessas identidades. Em especial, através um conjunto de intervenções procurou-se provocar nas estudantes negras reflexões que favoreçam uma busca dessas estudantes por mudanças na realidade marcada pela dominação racial e de gênero a que são submetidas cotidianamente. Os resultados obtidos permitem considerar por um lado, a necessidade de reflexão sobre os processos de formação das identidades de meninas negras e, por outro, que recursos didático-pedagógicos que adotem a perspectiva da decolonialidade podem contribuir para a (re)construção e o surgimento de novas práticas e saberes entre estudantes que ressignifiquem o ser mulher e menina negra em nossa sociedade.

**PALAVRAS CHAVE:** Jovens Negras; Identidade; Interculturalidade Crítica; Língua Portuguesa.

**ABSTRACT**

The article presents a set of reflections and experiences from a Master 's research that sought to implement intercultural pedagogical practices in Portuguese Language classes in an 8th grade class of the Belford Roxo municipal network in Rio de Janeiro. Its main aim was to direct students to reflect on dominations of race and gender present in society and in the school space. It starts from the premise that the school is one of the institutions that form the social identities of race and gender. In this sense, it is necessary to rethink the pedagogical practices in a way that favors a problematization of the processes of

<sup>1</sup> Rogerio Mendes de Lima é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Sociologia e Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pelo PPGSA/UFRJ. Professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Professor do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Belford Roxo.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

construction of these identities. In particular, through a set of interventions sought to provoke in the black students reflections that favor a search of these students by changes in the reality marked by the racial and gender domination they are submitted to daily. The results obtained allow us to consider, on the one hand, the need for reflection on the processes of formation of black girls' identities, and on the other, that didactic-pedagogical resources that adopt the perspective of decoloniality can contribute to the (re) construction and the emergence of new practices and knowledge among students who resignify being a woman and a black girl in our society.

**KEYWORDS:** Black Youth; Identity; Critical Interculturality; Portuguese Language.

## INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social, reflete as relações de poder presentes na sociedade, entre elas: o machismo e o racismo. No entanto, na perspectiva de uma educação emancipatória (FREIRE, 1996), cabe a esse espaço, problematizar tais relações em vez de apenas reproduzi-las e de se silenciar diante delas. É necessário um trabalho político-pedagógico que questione as relações desiguais dentro e fora do espaço escolar, capaz de proporcionar diálogos e debates que pensem coletivamente formas de transformar as realidades vividas no cotidiano.

Este artigo apresenta um conjunto de reflexões e experiências derivadas da realização da pesquisa de Mestrado Profissional *Contra as Correntes: refletindo sobre identidades de gênero e raça em aulas de Língua Portuguesa*<sup>3</sup> que teve como objetivo provocar e/ou despertar um conjunto de reflexões, sob a perspectiva intercultural, que podem favorecer uma mudança no olhar das jovens negras do 8º ano da rede municipal de Belford Roxo sobre suas identidades de gênero e de raça, através de um processo de desnaturalização que permita o questionamento da realidade marcada pela dominação racial e de gênero a que são submetidas cotidianamente.

Da perspectiva adotada na pesquisa e neste artigo, é necessário repensar as práticas pedagógicas de modo que elas favoreçam uma problematização dos processos de construção das hierarquizações de raça e gênero naturalizadas no cotidiano. Os resultados obtidos permitem considerar por um lado, a necessidade de reflexão sobre os processos de formação das identidades de meninas negras e, por outro, que recursos didático-pedagógicos que adotem a perspectiva da decolonialidade podem contribuir para a (re)construção e o surgimento de novas práticas e saberes entre estudantes que ressignifiquem o ser mulher e menina negra em nossa sociedade ao mesmo tempo em que promovem uma educação para a diversidade.

<sup>3</sup> SILVA, Fernanda Santos Vallim da. **Contra as correntes:** refletindo sobre identidades de gênero e de raça em aulas de Língua Portuguesa. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

A compreensão das relações de dominação de cunho racial e de gênero não podem ser dissociadas das estruturas materiais e imateriais construídas ao longo dos últimos séculos e que são a base da modernidade. Assis (2015, p. 613) afirma que: a extinção do colonialismo histórico-político “não foi condição necessária e suficiente para a emancipação político-econômica e cultural dos países periféricos.”. A relação colonial era uma relação de poder ampla que implicava não somente numa dominação política e econômica, mas também cultural. Nesse aspecto, culturas não europeias foram subjugadas e silenciadas, quando não exterminadas.

Os sujeitos colonizadores se relacionavam com os sujeitos colonizados, explorando elementos da cultura destes – tais como os conhecimentos de mineração que os africanos possuíam ou os saberes sobre a natureza que os indígenas dominavam – para o enriquecimento da metrópole. Ao mesmo tempo que aproveitavam dos conhecimentos dos povos dominados, produziam toda uma explicação que negava a racionalidade a esses povos. A cultura desses era valorada como primitiva, enquanto que a Europa difundia seus pensadores e suas filosofias, sendo percebida como civilizada.

Essa forma de interpretação das relações de poder na América Latina foi sistematizada a partir da criação do grupo Modernidade/colonialidade, formado por intelectuais de diversas áreas do conhecimento no final da década de 1990. É importante ressaltar que o surgimento do grupo é parte de um processo de desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos que tinha como proposta a produção de um conhecimento alternativo aos modelos epistemológicos hegemônicos na modernidade.

## **A COLONIALIDADE COMO FORMA DE DOMINAÇÃO**

O conceito chave para compreender as relações sociais e de poder que vivenciamos em nosso cotidiano é o de colonialidade. Quijano (2002, p. 4) define colonialidade como a estrutura que emerge dos processos históricos que tem no uso da ideia de raça o padrão para classificação e dominação social. Walsh (2009) se utiliza desse conceito para explicar as diferentes formas de dominação a que estão sujeitas as populações negra e indígena na América Latina. A autora divide a colonialidade em quatro dimensões: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser, a colonialidade do saber e a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza.

A primeira legitima as relações de poder na sociedade com base na questão racial. Desse modo, as classes dominantes do passado e do presente (representadas pelos colonizadores europeus e pelos que herdaram sua posição em cada antiga colônia), se utilizam das instituições sociais e políticas para subalternizarem os povos não europeus, quase sempre a maioria excluída das decisões e dos estratos de mando da sociedade. Para ela, raça e divisão do trabalho foram conceitos estruturalmente associados e entrelaçados, produzindo uma “*colonialidade do poder*”, ainda vigente, e que estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas. (WALSH, 2009, p. 14)



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

No entanto, a colonização do poder não subsiste sem a colonização do saber. Esta trata da desumanização que os povos subalternizados sofrem historicamente. A deslegitimação das histórias, práticas e saberes desses povos é condição básica para que o dominador possa impor-se. Também no presente dessas sociedades, os saberes das populações descendentes dos colonizados são secundarizados ou negados cotidianamente gerando uma identificação dos dominados com a identidade de seus dominadores.

A colonialidade do ser trata da legitimação do saber dos colonizadores, considerados racionais e modernos, em oposição ao saber dos colonizados, valorados como irracionais e tradicionais – ainda que conhecimentos como técnica de mineração de tribos africanas escravizadas fossem considerados, usados e explorados pelos colonizadores quando lhes convinha. As diferenças instauradas atingem também as formas de conhecimento e explicação do mundo dos dominados. Dessa forma, um conjunto de categorias de pensamento criadas no contexto colonial são ainda utilizadas para explicar o mundo, categorias que tem como referência o mundo europeu.

A quarta remete às relações espirituais dos colonizados, tachando de “primitivas” e “pagãs” suas crenças, por estarem conectadas à natureza. Walsh (2009) explica que esse desprestígio da espiritualidade dos colonizados deve-se ao olhar superior e moderno dos colonizadores, bastante influenciado pela corrente cartesiana que separava em polos homem e natureza; logo, a junção desses elementos não seria característico do racional, do moderno. Essa postura do colonizador nega e destrói a coletividade diaspórico-civilizatória das comunidades indígenas e afro-descendentes.

Essas formas de dominação compõem o que Mignolo 2008, chama com propriedade de narrativas, pois não presas ao tempo histórico da colonização, mas a uma forma de narrar e perpetuar uma versão sobre esse processo.

Percebam que a minha visão de modernidade não é definida como um período histórico do qual não podemos escapar, mas sim como uma narrativa (por exemplo, a cosmologia) de um período histórico escrito por aqueles que perceberam que eles eram os reais protagonistas. “Modernidade” era o termo no qual eles espalhavam a visão heróica e triunfante da história que eles estavam ajudando a construir. (MIGNOLO, 2008, p. 316)

Do ponto de vista da pesquisa realizada essas narrativas se desdobram em práticas, saberes e valores que mantêm sua influência ainda hoje, permitindo a efetivação de diferentes formas de hegemonia que se sustentam sobre hierarquias de raça e gênero. Walsh (2009) faz uma crítica à interculturalidade funcional, que serve à manutenção do modelo de sociedade vigente, e propõe a interculturalidade crítica, que visa justamente a questionar esse modelo, considerando a influência e as intenções dos dispositivos de poder institucional-estrutural na ordem do mundo global.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

Candau (2008) afirma que o multiculturalismo possui várias faces. Uma delas, que a autora denomina de multiculturalismo assimilacionista se assemelha à interculturalidade funcional. Nessa perspectiva, o processo de reconhecimento da diferença:

[...] favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. (CANDAU, 2008, p. 50)

Em resposta a isso, desenvolve-se o que tem sido denominado como interculturalidade crítica, forma de pensar que nasce com um sentido de luta e de resistência, com atenção para ao problema estrutural-colonial-capitalista e uma intenção de transformar as estruturas que mantêm o poder.

Nesse sentido, Tubino (2005, p. 8 *apud* WALSH, 2009, p. 21) afirma que no intuito de tornar o diálogo intercultural autêntico, "é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê". Desse modo, a interculturalidade crítica se converte em:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001 *apud* CANDAU, 2008, p. 52)

Por isso, a interculturalidade crítica se constrói com base na perspectiva da decolonialidade. Essa perspectiva auxilia a visibilizar as causas do não diálogo e tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – totalmente distintas das atuais. Portanto, a interculturalidade crítica é um projeto que parte das ausências, questionando por que determinados conhecimentos são ocultados em detrimentos de outros, refletindo, por consequência, as estruturas de poder que ditam o que deve ou não ser valorizado, pesquisado e aparecer nos currículos escolares e de que forma deve vir. A interculturalidade por esse viés observa além do que lhe é mostrado, avaliando a forma como é mostrado e o que não é evidenciado. Walsh vai definir um trabalho decolonial como:



Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da decolonialidade. (WALSH, 2009, p. 24)

Esta perspectiva orientou o processo de pesquisa na medida em que procurou provocar em meninas negras reflexões que possam colaborar na decolonização de suas condições de inserção raciais e de gênero.

### **SER MULHER NEGRA EM UMA SOCIEDADE SEXISTA, RACISTA E PATRIARCAL**

Nascer mulher e negra em uma sociedade sexista e racista é estar na base da pirâmide de poder, é ver passarem a sua frente em oportunidades homens brancos, mulheres brancas e homens negros. É crescer sendo cerceada, escutando delimitarem seu lugar na sociedade e suas condutas de comportamento.

Lima e Carvalho (2016) ao analisar a experiência profissional de mulheres negras que atuam como merendeiras, constatam que as clivagens de raça e gênero exercem uma influência significativa nas escolhas e nas percepções que elas têm de suas trajetórias.

Isso acontece porque as relações raciais e de gênero interferem não somente na dimensão material das vidas das mulheres negras, mas também na construção de suas identidades. Oliveira, Meneghel & Bernardes (2009) afirmam que a dominação racial sofrida pelas mulheres negras:

[...] estabelece ao racialmente dominado o lugar da desonra, o lugar de objeto do desejo do outro. O racismo e o sexismo se reforçam mutuamente, na medida em que ocorre uma potencialização entre a dominação racial/étnica e a dominação de gênero e faz com que grupos racialmente dominados estejam como que circulando por territórios de outrem [...]. Esse processo confina as mulheres negras ao patamar inferior do sistema de dominação/exploração [...] Assim, as piadas que as mulheres são obrigadas a ouvir, não são apenas racistas, mas também sexistas. (OLIVEIRA, MENEGHEL & BERNARDES, 2009, p. 271)

No contexto brasileiro, meninas negras crescem sem representatividade. Brincam com bonecas brancas, fingindo que estas são suas filhinhas. Assistem a comerciais de shampoo com mulheres brancas de cabelos lisos ou algumas negras de cabelos com volume controlado. Vão às farmácias e encontram diversos produtos para alisamento, controle de volume, definição de cachos e poucas linhas que atendam para tratar de seus cabelos, preservando sua beleza natural. A televisão, a moda, a indústria e os salões ditam como deve ser o cabelo da menina negra.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

Muitas crescem sem nem saber como é seu cabelo na forma natural, pois os alisam desde pequenas, adequando-os ao espaço escolar, seguindo o que suas mães, tias e avós viveram fizeram desde pequenas ou, por não o ter feito, sofreram com racismo institucional e, na tentativa de livrar as crianças da mesma dor, pensam protegê-las e negam suas identidades. Às vezes o pedido para controlar, prender ou raspar os cabelos vem da própria escola, por afirmar ser mais fácil a higiene e a prevenção de piolhos, mas a mesma lógica não é sugerida às crianças brancas. Essa realidade interfere na autoestima das meninas e mulheres negras. Gomes (2003) diz que:

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2003, p. 171)

A construção de uma identidade negra positiva é uma empreitada difícil, pois somos uma sociedade que, "historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros." (GOMES, 2003, p. 171). Na medida em que elas crescem sendo moldadas para se distanciarem do que são, os padrões eurocêntricos são internalizados e naturalizam papéis de raça e de gênero que as colocam na condição de sujeitos subalternizados.

Outro aspecto que interfere na construção de uma identidade negra positiva é a sexualização dos corpos das mulheres negras. Freyre (2003) é um exemplo da naturalização desse processo:

Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boba. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-devento, a primeira sensação completa de homem. (FREYRE, 2003, p. 367)

Além de definir o papel da mulher negra como servil, a naturalização da violência sexual sofrida historicamente, faz delas um objeto. Essa objetificação do corpo das mulheres negras, favorece que meninas e adolescentes negras sejam vítimas de exploração sexual e inseridas no mercado da prostituição. Karina Figueiredo e Shirley Bochi apontam que o perfil de mulheres e de meninas exploradas sexualmente é majoritariamente "de afrodescendentes, vem de classes populares, tem baixa escolaridade, habita em espaços urbanos periféricos ou em municípios de baixo desenvolvimento socioeconômico. Muitas dessas adolescentes já



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

sofreram inclusive algum tipo de violência (intrafamiliar ou extra-familiar)” (FIGUEIREDO; BOCHI, 2006, p. 61) e salientam que não só a questão financeira influencia na decisão das adolescentes em entrar para a prostituição, mas também os problemas familiares.

Carneiro (2003) defende que a superação desse quadro, que combina sexualização e violência em diferentes níveis, passa pela politização das desigualdades de gênero e raça.

Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades. Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras. (CARNEIRO, 2003, p. 119)

Gomes (2003) considera que:

[...] é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. (GOMES, 2003, p. 171)

Desse modo, a ressignificação das identidades de meninas e mulheres negras brasileiras deve considerar os processos históricos do passado e do presente como instrumentos de dominação, mas também como espaços onde podem ser construídas novas relações e interpretações sobre as relações de gênero e raça.

## **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

A pesquisa analisada neste artigo, se define como qualitativa, na modalidade pesquisa-ação crítica, cujo propósito é intervir na realidade<sup>4</sup>. Franco (2005) define

<sup>4</sup> À guisa de esclarecimento é importante destacar que para a construção das etapas da pesquisa, houve: (1) a aplicação de um questionário de Evocação Livre (Apêndice A) para 90 estudantes (turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) a fim de gerar as representações sociais deste grupo sobre Juventude Negra e Meninas/Mulheres Negras; (2) Transposição de dados do questionário para programa online para geração de dados, em formato de gráficos e tabelas, de pesquisa na perspectiva estrutural da Teoria das Representações Sociais<sup>4</sup>; (3) Análise dos dados do questionário usando a Análise do Conteúdo, categorizando as respostas; (4) Elaboração do produto educacional sobre Meninas/Mulheres Negras e aplicação em um grupo focal com alunos e alunas de uma turma do



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

que pesquisa-ação crítica é empregada quando a transformação da prática é vista como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas.

Em relação à metodologia da pesquisa-ação crítica, Franco (2005) afirma que este tipo de pesquisa considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Portanto, há a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. Além disso, a metodologia assume também um caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e de preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto-concepção de sujeitos históricos.

A população da pesquisa compreende alunos e alunas do segundo segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de Belford Roxo. Dentro dessa população, a amostra pesquisada corresponde a dois grupos. O grupo inicial foi de alunos e alunas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Com esse grupo foi aplicado apenas o Questionário de Evocação Livre de Palavras. O grupo posterior foi um grupo focal, com alunos e alunas de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental regular da escola pesquisada do início ao fim da pesquisa. Salienta-se que a pesquisa não excluiu os alunos do gênero masculino, haja vista que o processo de coleta de dados envolveu todos/as estudantes que desejaram participar, desde que cumprissem os requisitos de inclusão. Entretanto, na análise dos dados o enfoque maior recaiu sobre os dados gerados pelas alunas que durante a pesquisa se identificaram como pardas, negras ou pretas.

## **REFLEXÕES E RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES *TARJA PRETA***

As atividades realizadas com os participantes do estudo tiveram como base o caderno de atividades pedagógicas intitulado *Tarja Preta: uma proposta de educação intercultural em turmas de língua portuguesa*<sup>5</sup>. Conforme dito anteriormente, o propósito dessas atividades foi o de provocar e despertar nas estudantes negras, um

---

8º ano; (4) Análise interpretativa das produções escritas dos/as estudantes, buscando tecer sentidos possíveis para as reflexões em torno dos temas propostos.

<sup>5</sup> O caderno de atividades foi apresentado como produto educacional associado à Dissertação de Mestrado Profissional. Ele reúne, em cada aula, propostas de atividades de leitura, de interpretação, de debate e de produção textual, abordando temáticas relacionadas à condição da mulher negra na sociedade brasileira. O caderno é organizado em três unidades, cada uma com propostas de três aulas. A primeira é "A mulher negra na mídia", a segunda é "Cantos de liberdade: mulher, música e resistência" e a terceira é "Cenas do cotidiano da mulher negra".



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

conjunto de reflexões sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira, contribuindo para uma mudança no olhar das jovens negras sobre si e dos demais estudantes sobre elas. Ao adotar uma perspectiva intercultural, as atividades propostas procuram fornecer os instrumentos que valorizem os pertencimentos de gênero e raça dessas jovens, levando-as e aos seus colegas homens, questionarem as estruturas de dominação que estabelecem a ordem social.

A “bula” como chamamos na atividade, se constituiu de quatro encontros com estudantes. O objetivo foi de que progressivamente as/os estudantes fossem desnaturalizando situações do cotidiano para que ao final pudessem problematizar as dominações de raça e gênero as que estão submetidos. Neste artigo serão apresentados, de modo sucinto, os roteiros propostos e reflexões sobre a produção e o debate das alunas e alunos sobre os temas<sup>6</sup>.

O primeiro encontro teve como tema o cabelo. O objetivo foi identificar como o racismo aparece nas falas e nas interpretações acerca dos cabelos das meninas e mulheres negras. Foram apresentadas às alunas e alunos, imagens de mulheres negras com diferentes penteados. Os comentários dos estudantes reproduziram, como era esperado, um olhar racista sobre a estética da mulher negra. As reações às imagens que apresentavam mulheres negras utilizando cabelos com tranças, cacheados ou naturais geraram frases do tipo “Que cabelo é esse?”; “Cabelo de Bombril”. Nos casos em que a imagem reproduzia uma mulher com cabelos alisados as reações foram diferentes como “Que índia linda.”

Após o debate sobre as frases produzidas foi solicitado que as estudantes que se identificaram como pretas ou pardas contassem sua experiência, através de relatos escritos, com seus cabelos no espaço escolar e na família. Esse resgate de memórias trouxe relatos de racismo dentro do espaço escolar desde a infância. Cabe salientar que cuidar dos cabelos das meninas era função específica das mães e essa relação das mães com o cabelo das filhas também se evidencia nos relatos. Essa etapa foi pensada para antecipar o momento final da aula que seria transpor para o papel essas memórias. Além disso, nessa valorização da oralidade, deu-se também um espaço para ouvir o outro, identificar-se e até aproximar-se pelas vivências parecidas.

Eu vinha para a escola com [cabelo] cheio de coquinho na cabeça e eu sofria muito bullying por causa desse penteado. Me chamavam de ‘galinha d’angola’, ‘nega velha da **macumba**’. Eu ficava muito triste. Um certo dia, eu cheguei e falei para minha mãe mudar meu penteado, **mas mesmo assim me zoavam**. Aí eu fui crescendo, mudando e **me arrumando**. **Aí eu fui parando de ouvir bullying**, mas é muito triste sofrer bullying. (Sueli) (grifos nossos)

<sup>6</sup> O acesso ao material completo do Produto Educacional pode ser realizado através do link [https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2018/04/SILVA\\_FENDANDA\\_SANTOS\\_VALLIM\\_DA\\_2017\\_pr\\_odoeducacional.pdf](https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2018/04/SILVA_FENDANDA_SANTOS_VALLIM_DA_2017_pr_odoeducacional.pdf).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

Pelo relato da aluna, percebe-se o sofrimento pela não-aceitação do grupo e as constantes implicâncias. Ela não fala em racismo, opta pelo termo "bullying"<sup>7</sup>, talvez por serem ações de violência psicológica repetidas dentro do contexto escolar. O termo "macumba" também denota racismo, pois é usado com intuito de inferiorizar as religiões de matrizes africanas. Dentro do relato, cabe salientar a relação de causa e consequência posta ao final: a aluna foi "parando de ouvir bullying" porque também cresceu, foi "mudando" e se "arrumando". Essa relação mostra que ela foi mudando para se encaixar nos padrões aceitáveis pelo grupo e antes, ainda que sua mãe perdesse tempo fazendo os coquinhos, esse processo não parece ser visto como "se arrumar". Outra estudante disse:

*Quando eu era pequena, meu cabelo era muito cacheado, mas era muito mesmo, a ponto de deixar ele solto e em meia hora já embolar e **eu só usava ele preso**, muitos penteados, tranças, chiquinhas, mas **não porque eu queria. Eu não tinha muita escolha** mesmo, **minha mãe colocava desse jeito** e assim tinha que ficar. E hoje em dia, eu uso ele cheio e solto e **brinco** às vezes com alguns peteados, coques, rabo de cavalo etc. (...) Hoje em dia **dá um trabalhinho** pra poder manter ele, porque é muito creme, shampoo, condicionador, tintura... mas eu me sinto feliz com o meu cabelo dessa forma e **se ele não fosse assim, não seria eu.**" (Dandara) (grifos meus)*

A possibilidade de falar sobre suas experiências no tema cabelo foi importante para o trabalho realizado no segundo encontro cujo tema foi a hipersexualização da mulher negra na mídia, em especial nas propagandas. O objetivo era novamente problematizar no grupo de estudantes o lugar da menina/mulher negra. O processo de desnaturalização precisava ser ampliado. Foram utilizados vídeos e imagens de mulheres negras em propagandas. No caso do vídeo, reproduzimos as chamadas do carnaval da Rede Globo de Televisão, a chamada *globeleza*. Para fazer o contraponto foi exibida também uma animação em que um homem fazia o mesmo papel das atrizes/bailarinas negras da propaganda.

Se no primeiro momento houve uma naturalização da nudez e da sexualização da mulher negra, a animação com o homem executando o mesmo papel causou imediato estranhamento no grupo. Esse estranhamento foi utilizado para discutir a naturalização da mulher como objeto sexual. Algo que foi também explorado com as

<sup>7</sup> Segundo Nancy Day (1996, p 44-45), bullying é o abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. A autora pontua quatro fatores que contribuem para o desenvolvimento de um comportamento de bullying: 1) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou do adolescente; 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente; 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou o adolescente; e 4) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante. Afirma também que os *bullies* podem se utilizar de métodos indiretos, como fofocas, manipulação de amigos, mentiras e exclusão de outros de um grupo.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

imagens de uma mulher negra em uma propaganda de cerveja conforme imagem abaixo<sup>8</sup>.



Aqui a experiência pessoal fez diferença. Se os meninos focaram na imagem da mulher e se ela era ou não bonita, as meninas refletiram que o tipo de propaganda leva à visão de que a mulher negra é sinônimo de sexo. “Porque a cerveja lembra uma mulher negra fazendo sexo. Eles pensam que a mulher negra é fácil, por isso eles expõem o corpo da mulher negra.” Ao final da atividade e das discussões, os grupos de meninos e os de meninas elaboraram textos próprios. Os meninos escreveram:

*Achamos isso ridículo, porque toda mulher negra **merece respeito**. As mulheres negras merecem respeito, **merecem ser tratadas como as mulheres brancas** são tratadas. Isso é racismo, expor o corpo da mulher negra dessa maneira. **Eles não expõem o corpo de mulher branca, só de negra**. Eles associam o corpo da mulher negra ao sexo fácil.*

As meninas construíram o seguinte texto:

*Isso acontece porque os produtores de televisão acham que a mulher negra tem que se amostrar para chamar atenção. Como elas fazem isso: eu acho que muitas vezes **é a necessidade que complica tudo**. **Muitas mulheres negras não conseguem trabalho**. Porque todos acham que as mulheres negras são **seduzentes** e assim elas trazem a mídia, mais com os comerciais de cerveja e*

<sup>8</sup> Fonte: Revista Fórum (<https://www.revistaforum.com.br/mariafro/2011/03/03/cerveja-devassa-publicitario-sem-mente-continua-fazendo-trocadilho-de-sinhozinho-do-seculo-xviii/>)



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

***dizendo que a mulher é muito gostosa, significando que a  
cerveja também é gostosa.” (Paula, Maria, Teresa, Sueli e  
Carolina) (grifo nosso)***

A comparação entre a produção de meninas e meninos permite inferir algumas questões. Eles quando escrevem criam representações das mulheres sem necessariamente vivenciar a condição feminina. Já no caso das meninas as produções revelam não somente uma reflexão sobre o material didático e a aula, mas uma experiência cotidiana de assédio, desigualdades e outras formas de negação da sua condição de mulher e negra. Por isso, elas dão destaque à sexualização nas imagens iniciais da aula e na análise final apresentam justificativas para a opção das mulheres que aparecem nas imagens.

As aulas posteriores procuraram levar os estudantes para além da reflexão, ao incentivar a produção de novas possibilidades textuais para situações de preconceito naturalizado contra mulheres e meninas negras. No terceiro encontro o objetivo foi problematizar a letra de marchinhas de carnaval consideradas racistas, *cabelo de chapinha e o Teu cabelo não nega*. A primeira que após críticas teve sua letra alterada foi usada como exemplo de reinterpretação dessas relações com as mulheres negras. Foi solicitado então que os grupos reescrevessem trechos da canção de Lamartine Babo.

O grupo das meninas reescreveu a quarta estrofe, apenas trocando o termo “mulata” por “preta”. Já o grupo misto foi um pouco mais além, alterou também o nome da música para “Ô mulher” e o trecho que fazia menção à cor “pegar” e escreveu:

*Ô mulher  
O teu cabelo não nega, mulher  
Porque és preta na cor  
Mas como eu quero você, mulher  
Mulher, eu quero o teu amor.*

No quarto encontro o tema foi a violência contra as mulheres negras. Foram discutidos dados de pesquisas, ditados populares e relatos de violência doméstica contra mulheres. Ao final, foi solicitada uma produção textual, apresentada abaixo:



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

Eu já sabia que o mundo tá muito violento, agora passar pela minha cabeça nessa aula que as pessoas às vezes acham as negras de lado, aí só dão atenção às brancas.

Antes eu achava que em briga de marido e mulher ninguém tem que se meter, mas agora eu vejo que nós temos que nos meter sim! Porque não só existe a agressão física, mas também existe a agressão verbal e todos os dias mulheres são agredidas não só fisicamente, mas também verbalmente.

Aqui tá dizendo que o número de mulher negra morta cresceu 54% em 10 anos (de 2003 a 2013) e enquanto que o número de mulheres brancas [diminuiu].

Eu passei a saber que a justiça de uma mulher negra é um pouco falha em questão da agressão física praticada pelo marido e a de uma mulher branca acaba sendo melhor. (Neusa)

No começo da aula eu entendia bastante coisa sobre o assunto, mas passei a saber ainda mais, como por exemplo: agressões não são só físicas, que existe a questão da agressão verbal também e que mulheres negras ainda estão muito abaixo das mulheres brancas e que isso precisa ser mudado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão sobre gênero e raça na escola básica tem sido uma necessidade, tanto para atendimento aos princípios pedagógicos da educação brasileira expressa em diferentes documentos legais, quanto para dar conta das demandas cotidianas de estudantes e profissionais da educação. O presente trabalho pretende contribuir com discussões teóricas e dados concretos sobre a condição das mulheres negras na sociedade brasileira e, a partir da produção textual de alguns/algumas alunos/as, pensar como nossas alunas negras se percebem e são percebidas pelos demais estudantes. Repensar as representações sociais acerca dessas alunas ajuda a entender como suas identidades são construídas e de que forma são subjugadas e sofrem danos em suas autoestimas.

Trazer para o chão da escola tais discussões favorece que professores e estudantes silenciem cada vez menos práticas machistas e racistas. A escola deve contribuir não só para a formação acadêmica dos/as alunos/as, mas também para a formação deles/as enquanto sujeitos que sabem lidar com as diferenças, percebendo as riquezas existentes nelas e também os processos de dominação instaurados com base nelas.

Nesse sentido, os dados produzidos pela aplicação da pesquisa evidenciam a validade da utilização de materiais educacionais que favoreçam a emergência de debates sobre o ser mulher e negra em uma sociedade racista, machista e patriarcal. Para pensar uma sociedade que se quer democrática, é preciso dar visibilidade para



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

as minorias políticas em sala de aula, buscando problematizar a condição delas no contexto social. Especialmente por ser tratar de um trabalho aplicado em uma escola pública da Baixada Fluminense, composta majoritariamente por alunos/as que fazem parte das minorias, devido à classe social que ocupam e à raça, esta pesquisa se faz necessária, na medida que, por meio das aulas, pode levantar questionamentos sobre as vivências desses/dessas estudantes.

Por fim, esperamos que este artigo possa de contribuir para avanços na abordagem pedagógica de raça e de gênero, segundo uma perspectiva intercultural, que prima pela problematização das mazelas sociais e por uma tentativa de modificar a realidade. É preciso trabalhar com representatividade das minorias dentro do currículo e questionar as estruturas de poder vigentes, pois somente com tal abordagem é que se caminha na tentativa de romper correntes postas desde o passado para as populações marginalizadas na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

CANAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**, nº 16, 2001, 45-62.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal, 48ª ed. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LIMA, Rogerio Mendes de.; CARVALHO, Elisa da Costa. Destinos traçados? Gênero, raça, precarização e resistência entre merendeiras no Rio de Janeiro. **Revista da ABET**, v. 15, n. 1, janeiro a junho de 2016, p. 114-126.

LIMA, Rogerio Mendes de. Educação intercultural e combate ao racismo: por uma pedagogia contra-hegemônica na Escola Básica. In: SILVA, Kátia Regina X. P. da e

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista / Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38562

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03 Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf> > Acesso em: 18 dez. 2015.

Oliveira, M. L. P., Meneghel, S. N. e Bernardes, J. S. Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial. **Psicologia & Sociedade**; 21 (2): 266-274, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, 2002.

SARDENBERG, Cecília. Conceituando "empoderamento" na perspectiva feminista. *I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO'*, NEIM/UFBA, Salvador, Bahia, de 5-10 de jun. 2006.

SILVA, Paula de Almeida. Estratégias de combate ao racismo em aulas de inglês: os caminhos, conflitos e reflexões de duas professoras negras. In: **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais.** Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIANNA, Claudia e UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016:** homicídios por armas de fogo no Brasil. Brasília: Flacso Brasil, 2015.

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. 12-43.

*Recebido em 30 de novembro de 2018*

*Aceito em 05 de dezembro de 2018*