

PROPOSIÇÕES DECOLONIAIS SOBRE A TRAJETÓRIA DA MULHER NEGRA NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DAS AULAS DE UMA ELETIVA

DECOLONIAL PROPOSITIONS ON THE TRAJECTORY OF THE BLACK WOMAN IN BRAZIL:
REFLECTIONS FROM THE CLASSES OF AN ELECTIVE

<https://orcid.org/0000-0003-0431-4691> Aldieris Braz Amorim Caprini^A

 <https://orcid.org/0000-0002-1665-125X> Janneyde Pascoal da Silva^B

 <https://orcid.org/0000-0002-1439-8043> Korine Cardoso Santana^C

 <https://orcid.org/0000-0001-7831-4219> Rodrigo Ferreira Rodrigues^D

^AInstituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Vitória, ES, Brasil

^BInstituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Vitória, ES, Brasil

^CInstituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Vitória, ES, Brasil

^DInstituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Vitória, ES, Brasil

Recebido em: 29 dez. 2022 | Aceito em: 23 out. 2023

Correspondência: Janneyde Pascoal da Silva (janneyde35@gmail.com)

Resumo

O presente artigo trata-se de um relato de experiência desenvolvido em um componente curricular eletivo em uma escola pública estadual de Ensino Médio no município de Aracruz-ES. O componente curricular eletivo no novo Ensino Médio constitui a parte diversificada do currículo sendo que a sua organização deve estar em consonância com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os interesses e necessidades dos estudantes. Esta experiência de ensino aqui relatada foi realizada com estudantes dos dois turnos do ensino médio regular, sendo composto por um grupo heterogêneo de estudantes que fizeram a escolha por essa temática por motivos diversos, sendo um deles o preconceito vivenciado ou presenciado por eles. Idealizada por uma professora de História, a oferta foi encarada como uma oportunidade de continuidade a um trabalho já iniciado anos anteriores, denominado “Cuide-se”, que tem como propósito a realização de encontros de escuta ativa mediados por um grupo de psicólogas, onde a boa parte dos estudantes participantes neste projeto eram meninas negras. Também, por meio desta, desvela-se a oportunidade em se trabalhar temáticas silenciadas pelo currículo oficial, sendo utilizado para subsidiar esse trabalho a perspectiva decolonial, uma vez que a mesma reflete sobre a importância de dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados pela historiografia normativa de base ocidental. A decolonialidade portanto, além de base teórica para subsidiar a temática a ser desenvolvida, foi utilizada para se pensar as estratégias das propostas de atividades, ações e reflexões.

Palavras-chave: decolonialidade; relações étnico-raciais; mulheres negras; História.

Abstract

This article is about an elective experience report in a public high school in the city of Aracruz-ES. The elective discipline in the new High School constitutes the diversified part of the curriculum and its organization must be in line with the new National Common Curricular Base and the interests and needs of the students. This teaching experience described here was carried out with students from the two shifts of regular high school,



being composed of a heterogeneous group of students who chose this theme for different reasons, one of them being the prejudice experienced or witnessed by them. Conceived by a history teacher, the discipline was seen as an opportunity to continue a work that had already started years before, called "take care", which had as its purpose the holding of active listening meetings mediated by a group of psychologists, where most of the students assisted in this project were black girls. Also, through this, there was an opportunity to work on themes previously suppressed by the official curriculum, using the decolonial perspective to support this work, since it reflects on the importance of giving visibility to subjects historically silenced by historiography official. Therefore, decoloniality, in addition to being a theoretical basis to support the theme to be developed, was used to think about strategies for proposed activities, actions and reflections.

Keywords: decoloniality; ethnic-racial relations; black women; History.

Introdução

*A educação não é nem oriental nem ocidental.
A educação é a educação e é o direito de cada ser
humano.
Malala Yousafzai*

O texto apresenta reflexões oriundas de atividades práticas de ensino desenvolvidas à luz de estudos teóricos sobre decolonialismo objetivando contribuir com a efetivação da Lei N° 10.639/2003, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da conformação no Novo Ensino Médio.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e impôs mudanças na organização do ensino médio, definindo uma nova organização curricular voltada à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes itinerários formativo que no sistema de educação do Estado do Espírito Santo, dentre outras mudanças, instituiu a implantação de componentes curriculares eletivos de livre escolha por parte dos alunos.

As eletivas compõem o grupo de componentes integradores do novo currículo do Estado do Espírito Santo. Trata-se de componente curricular obrigatório, porém sem atribuição de notas, constando apenas conceitos "cursado" ou "não cursado". Por meio delas serão desenvolvidas temáticas que se articulem com as áreas de conhecimento da BNCC juntamente com os interesses e projetos de vida dos estudantes. Segundo as diretrizes Pedagógicas para o Novo Ensino Médio Capixaba, proposto pela Secretaria de Educação do Espírito Santo,

As aulas de eletiva têm como objetivo possibilitar a ampliação, o aprofundamento e o enriquecimento do repertório de conhecimentos do estudante a partir de conteúdos

e temas relacionados aos componentes curriculares da Base Nacional Comum, expandindo, dessa forma, sua capacidade de ler o mundo de maneira crítica e propositiva e, mais ainda, de sua própria atuação como discente, como protagonista e como agente de transformação da sociedade. Dessa forma, as eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens: plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais (GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO, 2021, n.p.).

O componente curricular foi implementado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Misael Pinto Netto”, localizada no município de Aracruz/Espírito Santo. O intuito era compor o quadro de componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio Regular desde o ano de 2021, no entanto, em virtude da pandemia do COVID-19, somente este ano de 2022, com a flexibilização das normas sanitárias foi possível criar o elenco de temáticas a serem trabalhadas. O momento de escolha dos estudantes(as) aconteceu a partir da apresentação das propostas, pelos(as) professores(as) que se propuseram a criar e ofertar, para todas as turmas dos turnos matutino e vespertino, onde se inscreveram segundos os seus interesses.

Nosso propósito de concentrar-se nas mulheres negras não surge como uma simples demanda associada à necessidade de se pensar numa temática para o desenvolvimento e trabalho pedagógico. Ela nasce, fruto de anos de escuta e de outro trabalho já realizado na escola, onde meninas, em boa parte negras, compunham um grupo mediado por psicólogas denominado “Cuide-se”. O projeto que tinha como estratégia a escuta e diálogo de questões voltadas para a autoestima, violência psicológica e física e empoderamento seguiu como uma dinâmica que favorecesse a ideia de pertencimento à unidade escolar, empatia e sororidade.

Dessa forma com a intenção de amplificar o debate reservado à questão racial no espaço escolar e a importância da construção da identidade nos apoiamos em Munanga (1994, p.177-178) quando o mesmo afirma:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994: 177-178).

Diante das inúmeras possibilidades de temáticas a serem trabalhadas, e levando-se em conta a realidade constatada na experiência com o Projeto Cuide-se, realizado na maioria com jovens negras, consideramos a seguinte questão: é possível, por meio das eletivas, favorecer a

diversificação da experiência escolar e a construção da identidade a partir de uma reflexão decolonial acerca da trajetória da mulher negra no Brasil?

O desenvolvimento das práticas de ensino e a análise pautaram-se epistemologicamente no decolonialismo a partir dos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade de Quijano (2005), Dussel (1994), Grosfoguel (2008), Mignolo (2003). Dessa forma, a atividade pedagógica reconhece a necessidade de uma ação inter e transdisciplinar que potencialize as Relações Étnico-Raciais a partir de uma epistemologia crítica com alunos do Ensino Médio.

Referencial Teórico

Toda proposta planejada para elaboração da ementa dessa eletiva teve como referência a perspectiva decolonial que pode ser reconhecida como resultado de teorizações de um grupo de pesquisadores latino-americanos, destacando-se Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dussel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres e Arturo Escobar, denominado “Modernidade/Colonialidade”. O grupo propõe uma epistemologia de crítica à modernidade ocidental, no que tange aos processos de poder e dominação da sociedade, da cultura e do saber, buscando um pensamento alternativo à modernidade e à epistemologia eurocêntrica, que têm suas heranças coloniais no mundo moderno/colonial, sendo mantidas até hoje (BALLESTRIN, 2012).

Para melhor compreensão do que é decolonialismo, torna-se necessário o entendimento do que seja colonialismo/colonialidade e sua ligação direta com a racialização do ser humano. Uma das referências no que se refere aos estudos decoloniais é o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005). Segundo o autor:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se a classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (QUIJANO, 2005, p. 230).

Desta forma, entende-se por colonialidade uma estrutura de dominação ou padrão de poder que permanece enraizado em nossa sociedade e, como proposta, a decolonialidade

segue com o objetivo desvelar a arbitrariedade e desconstruir as narrativas eurocentradas, colocando os sujeitos vilipendiados como protagonistas de sua história.

De modo que se compreende por colonialismo o processo moderno de colonização das Américas, realizado sob a justificativa da expansão da fé cristã e sua missão de catequizar povos ainda não alcançados pela palavra de Deus. Entendido como um processo necessário ao projeto modernizador e de expansão do capitalismo comercial, esse instaura padrões de poder sobre o saber e o ser (MIGNOLO, 2003) que deixará marcas indeléveis na construção histórica dessas regiões colonizadas pelos europeus. Entretanto, estabelecer a relação entre colonialismo, colonialidade e decolonialidade se faz necessário para a compreensão da lógica histórica e para a tentativa de rompimento com a hegemônica colonialista, sendo desta forma o decolonialismo um movimento contra hegemônico.

Em que pese essa herança, a que chamamos de colonialidade, pode-se identificar, a formação de estruturas políticas, econômicas, culturais e sociais pautadas no patriarcalismo, no sexismo, no racismo o que se pode confirmar ao que Grosfoguel (2008, p. 113) chamou de “sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal”.

Para enfatizarmos o propósito do decolonialismo, aqui ainda cabe um reforço para se elucidar a diferença entre colonialismo e colonialidade. Oliveira (2010) afirma que colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica e administrativa, enquanto, a colonialidade se apresenta ainda hoje enraizada em nossas estruturas, mesmo após o processo de emancipação política. Coaduna com esse pensamento a ideia defendida por Maldonado-Torres (2007a, p. 131) ao afirmar que:

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

A proposta da colonização teve na dimensão educacional e pedagógica (SILVA, 2005) sua marca registrada na produção do conhecimento sobre o sujeito e seu ambiente, extermínio e dominação física e afirmação cultural de forma mais expressiva e discursiva de

esvaziamento das identidades. Em contrapartida, a proposta decolonial tem como objetivo analisar as relações de poder entre países colonizadores e colonizados sob os aspectos de ocupação, exploração e imperialismo cultural (SILVA, 2005) Tendo como foco a análise do legado colonial, a decolonialidade tem como ponto de partida compreender as consequências da aventura colonial europeia com vistas a superação.

Desta forma, como propõe Ribeiro e Gaia (2021), o pensamento de fronteira, deve ser aquele que parta do princípio de diferentes tipos de conhecimento, ao contrário do que é posto pelo eurocentrismo, onde a história a ser escrita levou em consideração apenas a visão dos colonizadores.

Enquanto proposta de desconstrução e reflexão sobre padrões de poder expressos através de classificação social e sexista herdada do período colonial, a proposta decolonial surge como uma postura de enfrentamento e reflexão sobre saberes, visões de mundo e ações muita das vezes marcada pela exclusão, violência e racismo.

Situa-se o decolonialismo como uma prática de intervenção e oposição ao que os colonizadores denominaram de modernidade, colocando a Europa como a única que possuiria a capacidade de produzir conhecimentos pertinentes ao ponto de serem denominados universais. Nas palavras de Enrique Dussel (1994), o europeu justificava que sem colonialismo não haveria modernidade, ou seja, a colonização foi um “mal necessário” para as populações reconhecidas como “incivilizadas” e, portanto, a guerra era vista como processo de emancipação e evolução do estágio de incivilizado para o moderno, onde o colonizador se via inocente frente a barbárie imposta para a conquista desse estágio de “desenvolvimento”.

Infere-se a partir da ideia de Dussel (1994) o conceito de colonialismo do poder, onde o mesmo se manifesta por meio da concepção de raça e racismo (QUIJANO, 2005) como mecanismos organizadores do capital em escala mundial.

Dialogando com a necessidade de desconstrução do conhecimento sob um único ponto de vista, Santos (2010) defende que a superação do pensamento abissal, concebido como verdadeiro, só será superado por meio do que ele denomina ecologia dos saberes, para esse autor, a ecologia dos saberes é entendida como um pensamento de ruptura com a modernidade, uma igualdade de agentes de ambos os lados, tanto do Norte, quanto do Sul, desconsiderando, portanto, a possibilidade da construção de um conhecimento único e universal.

Os estudos decoloniais se desenvolvem com uma possibilidade de análise e superação dos efeitos que a modernidade e a colonização produziram a partir da invasão das Américas. Nesse contexto, Quijano (2005) colabora trazendo uma análise conceitual sobre raça em consonância com trabalho que visa compreender o fundamento das relações de poder, bem como a legitimidade do domínio da raça branca sobre as demais.

Segundo esse autor, o termo raça constitui um critério de classificação onde o lugar de cada um é determinado pela nova estrutura do poder, e este, determinado pelas estruturas sociais construídas ao longo do processo de colonização.

A decolonialidade se torna, portanto, uma alternativa para que sujeitos silenciados no processo histórico do nosso país tenham a oportunidade de serem analisados fora do contexto da mentalidade europeia. A partir das compreensões decoloniais que planejamos a “eletiva” relacionamos a contribuição das mulheres negras em nosso país, em consonância com as inferências orientadas pela lei 10639/2003.

Relatando a experiência

A primeira proposta de construção de identidade na eletiva foi apresentada por uma psicóloga que desenvolveu uma vivência onde os (as) estudantes foram convidados a elaborar sua árvore genealógica fora do padrão europeu de construção de família e de memória (que tomam por base documentos oficiais de registro e demais) mas através de memórias e histórias orais contadas por seus parentes e materializada por meio de palavras escritas que representavam essas lembranças.

Baseada na expressão “oralitura” criada por Conceição Evaristo (2013) a proposta apresentada rompe com a forma homogênea de se escrever o passado, rompendo com a ideia de que as fontes escritas são as mais confiáveis ou as únicas possíveis de serem utilizadas na construção e análise da história, inclusive pessoal. Na obra “Beco das Memória de Evaristo” (2013) a memória assume o fio condutor da narrativa e por meio dela o passado é relembrado. Através dela é possível se construir as representações, possibilitando à pessoa se entender como sujeito histórico.

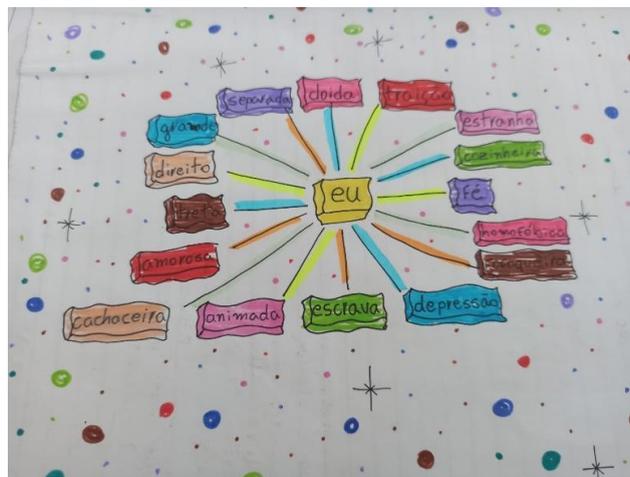
O pensamento de Galvão (2005), sobre a importância da linguagem, contribui para enfatizar a importância da mesma e ainda justificar a intencionalidade da atividade de construção da árvore genealógica. “A linguagem assume assim uma potencialidade de organização de sentido que, posta em prática pelo próprio ou por um investigador, traz à

superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Com essa vivência, além do que Oliveira (2011, p. 76.) afirma ser possível, que “As experiências passadas mantêm-se retidas na memória e podem ser recuperadas no presente por meio da linguagem”, ou seja a recuperação ou reestruturação da memória por meio da linguagem, a proposta atingiu o objetivo de verificação de pontos em comum em histórias de pessoas que nem se conheciam, e por meio do diálogo e depoimentos foi possível realizar apontamentos de possibilidades de superação de algumas realidades e desejo de manutenção de certas tradições.

Nas palavras de Galvão (2005, p. 330) “Histórias orais dão passado histórico às pessoas nas suas próprias palavras”. A proposta conseguiu atingir essa finalidade, e ainda mais, o exercício de ouvir a história do outro fez emergir o sentimento de empatia e identificação de mazelas comuns como, por exemplo, alcoolismo e violência, as histórias se tornavam semelhantes.

Figura 1 - Árvore genealógica decolonial construída por um estudante



Fonte: arquivo da autora.

Seguindo a intencionalidade da abordagem decolonial acerca da história da mulher em nosso país, Mignolo (2003, 2010), Maldonado-Torres (2007), Restrepo; Rojas (2010) trazem um conceito fundamental para a efetivação dessa eletiva como tentativa de rompimento com as heranças coloniais. Trata-se da ideia de colonialidade do ser que pode ser definida como uma realidade do mundo moderno colonial, onde um grupo de pessoas passam a ser

inferiorizadas segundo critérios estabelecidos pelo colonizador, logo, uma forma de se destituir a existência humana através da criação de estereótipos.

Estabelecido por meio de diferenças que visam inferiorizar grupos através de um processo de desumanização e pela perda da essência do ser, a colonialidade do ser visivelmente se manifesta ainda hoje através dos altos índices de violência contra mulheres negras, situações onde as mesmas são vítimas de racismo, além da dificuldade de romperem com o ciclo da exclusão expressos nos dados de escolaridade e salários nas pesquisas do IBGE¹.

Prosseguindo com a ideia da decolonialidade do ser, Gomes (2012) apoiada nas ideias de Gonçalves (1995) discorre sobre a materialização da discriminação racial por meio do silenciamento das questões raciais. Pensando sobre isso, as eletivas se tornam um espaço possível, ainda que pequeno, para se inserir a perspectiva decolonial como proposta de estudo e reflexão sobre determinados aspectos historicamente construídos em face a hegemonia dos saberes europeizados.

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. **É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.** No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p.104-105). Grifo dos autores.

Coaduna-se com o pensamento de Gomes (2012) a afirmação de Silva (1999) em que o projeto colonial teve uma dimensão educacional e pedagógica. O colonizador, por meio da dimensão epistemológica e cultural de dominação, produziu reconhecimento duradouro, invalidando saberes não eurocentrados. A proposta desse autor é entender as consequências da aventura colonial europeia e a proposta da eletiva foi entender até que ponto ainda vivemos sob resquícios da colonização, os aspectos a serem superados, conhecer as propostas de engajamento de militantes ora silenciados pelos programas curriculares, mas que (re)lutam diariamente para tornar visíveis as inúmeras vozes que ousam gritar em nome do

¹ O informativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, descreve diversos dados que comprovam as heranças coloniais que afetam, sobretudo, a população negra. **Desigualdades sociais por cor ou Raça no Brasil.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

reconhecimento, do respeito à diversidade e diferença, e mais, pelo empoderamento e fim da redução exótica em que muitas mulheres negras são submetidas.

A formação social e cultural brasileira é multicultural mas, marcada pela discriminação que tem suas raízes no processo de colonização sendo a escola – dentre outros – um espaço de reprodução por meio de currículos pautados em epistemologias que não questionam esse modelo excludentes e hegemônico de cultura eurocêntrica e ocidental.

Munanga (1999) enfatiza que nossa formação social priorizou a cultura eurocêntrica, destacando que esse processo atinge a formação de nossas mentalidades e que não consiste em tarefa fácil o combate a pensamentos e ações racistas, sobretudo, dentro da escola, daí a importância das práticas pedagógicas comprometidas com o questionamento dos modelos coloniais/eurocêntricos.

É importante considerarmos ainda a necessidade da descolonização dos currículos escolares. Gomes (2012) afirma que vivemos sob a influência de um processo colonial, escravagista e eurocêntrico, que vigorou no Brasil até o final do século XIX, mas que ainda se manifesta na organização curricular. Por isso, a autora convoca-nos a uma *descolonização curricular*.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Gomes (2017, p. 10) quando se refere ao movimento negro educador conceitua sociologia das ausências e das emergências. Compreendê-las corrobora a afirmação de sentido prático de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Enquanto a primeira tem um sentido de denúncia, a segunda se refere à potência de novos conhecimentos no que se refere à valorização da identidade e movimento de emancipação.

Enquanto movimento de emancipação, práticas de ruptura com estereótipos estabelecidos que contribuem com a manutenção de atitudes racistas devem ocorrer como forma de denúncia e promoção da tão desejada democracia racial. Sobre isso Eliane Cavalleiro (2001) enfatiza que o cotidiano de nossas escolas ainda permanece impregnado de comportamentos racistas.

(...) temos situações nas quais professores/as se referem às crianças negras como: 'Filhotes de São Benedito', 'cão em forma de gente', 'carvãozinho', dentre outros. [...] As 'metáforas' no cotidiano escolar não têm o seu significado devidamente avaliado. Não há a compreensão de que elas possam feri-las, ser determinantes na

sua identidade, inferiorizando-as e oprimindo-as. Uma vez cristalizadas, passam por vezes a ser assumidas pelo próprio oprimido, o que torna difícil a reversão do quadro de inferioridade. Outro aspecto bastante comprometedor é a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. A análise do comportamento não verbal evidencia que as interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e olhar, comprovando um maior grau de afeto. Inversamente, na relação professor/aluno negro, o contato físico mostrou-se mais escasso, com pouca estimulação e afeto (CAVALLEIRO, 2001, p. 147).

O estudo da autora mostra a necessidade da desnaturalização de comportamentos racistas em nossas escolas e para tanto, faz-se necessários currículos descolonizados, comprometidos com práticas pedagógicas antirracistas para mudar esse cenário.

Maddox (2021, p. 51) afirma “importa-me discutir os processos de marginalização e de resistência histórica, ocultamento ou desvelo dos saberes subalternizados” o que vai de encontro com a proposta de estudo em que os sujeitos não seguem o modelo vendido pela modernidade através da colonização: ser homem e branco, dentro de uma lógica cabível e racional.

É preciso ressignificar o olhar e as concepções sobre a diversidade e o currículo, pois como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são imprescindíveis “pedagogias de combate ao racismo e as discriminações” (BRASIL, 2004, p. 15).

Dessa forma, concebemos que descolonizar currículos é também trazer as culturas e as identidades negadas para o cotidiano escolar, no caso deste trabalho, as mulheres negras, com atividades que fomente e oportunize olhares para as vozes femininas silenciadas e violentadas pela colonialidade.

Resultados e discussões

A eletiva foi implementada com carga horária de 2 aulas por semana com 50 minutos cada e as temáticas trabalhadas no período de um trimestre, podendo ou não ser dado continuidade no trimestre seguinte².

A cada início de trimestre realiza-se uma “feira de eletivas” onde são apresentadas as propostas de temáticas que serão desenvolvidas. As mesmas são organizadas levando-se em

² Conforme normativa interna da Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2021/06/Diretrizes-Pedagogicas-e-Operacionais-do-Ensino-Medio-1.0-003.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2022.

consideração os projetos de vida, as sugestões apresentadas pelos estudantes e as demandas levantadas pela equipe pedagógica.

Inicialmente, a temática “a trajetória das mulheres negras no Brasil”, ofertada nessa eletiva teve pouca adesão. Aos poucos, através dos relatos dos alunos que participavam, o grupo foi se estruturando e se caracterizando pela diversidade, meninas brancas e negras e meninos brancos e negros, interessados em refletir e discutir sobre as temáticas apresentadas.

Servindo a esses propósitos a eletiva teve início com a construção da árvore genealógica a partir das memórias e histórias orais contadas por seus familiares, leitura da história “A eterna luta das mães negras” de Maciel de Aguiar (1995), pesquisa e socialização de histórias de mulheres negras, tais como Elza Soares, Antonieta de Barros, Carolina Maria de Jesus, Dandara, dentre outras, que se tornaram símbolo de resistência e identidade negras, produção e divulgação de cartaz sobre a origem do nome “bolo da nega maluca”, produção de textos e poemas sobre o dia internacional da mulher, a história e confecção das bonecas abayomi³, bem como reflexão com as famílias sobre suas impressões sobre as mesmas, análise de vários vídeos que tratavam de reflexões sobre empoderamento feminino negro, a valorização do cabelo afro e as mudanças na indústria dos cosméticos, pensamentos da filósofa Djamilia Ribeiro (2018), análise reflexiva do filme “Felicidade por um fio”⁴, que traz à tona questões muito pertinentes como autoconhecimento, empoderamento e preconceito.

Figura 2 - Confecção de bonecas abayomi construídas por um estudante



³ As bonecas abayomi foram criadas durante o período da escravidão como forma de tentativa de acalantar as crianças sobretudo durante o período da escravidão.

⁴ FELICIDADE POR UM FIO. Direção: Haifaa al-Mansour. Produção de Marc Platt e Sanaa Lathan. EUA. Netflix, 2018. Netflix.

Fonte: arquivo da autora.

Por meio da pesquisa e socialização das histórias de algumas das mulheres negras protagonistas da história do Brasil, pode-se destacar o grande talento enquanto cantora e compositora que foi Elza Soares, a excepcional atuação política de Antonieta de Barros, a determinação e coragem de Carolina Maria de Jesus, grande escritora, compositora e poetisa e Dandara, mulher destemida e guerreira que lutou bravamente ao lado de Zumbi dos Palmares em prol da libertação dos escravos.

Como encerramento organizamos um momento com uma exposição de um ensaio fotográfico de algumas de nossas alunas e uma professora, também realizamos uma socialização do caderno de memórias que foi construído ao longo do trimestre e, por fim, um e-book com algumas das produções realizadas em sala de aula.

Como conclui Maddox (2021, p. 63), a proposta dessa experiência pedagógica por meio da eletiva, se constituiu com o objetivo de superação do projeto de silenciamento empreendido e unificado sob a ótica do homem, branco e europeu, a saber:

O projeto branco-europeu causou/causa o epistemicídio de desobedientes de gêneros e sexualidades, de grupos indígenas, de pessoas negras, de suas línguas e tradições orais nativas com seu modus operandi econômico, responsável pelo apagamento dos modos, tempos, usos e organizações econômicas, corporais, sexuais, subjetivas de outros grupos culturais diferentes dos colonizadores.

Por meio deste caderno de memórias e a partir das avaliações de cada aula, pode-se perceber que o desenvolvimento dessa temática atendeu às necessidades do grupo e suas expectativas. Tal constatação, pode ser comprovada através de relato de uma das participantes, uma estudante negra do 2º ano do Ensino Médio:

(...) Quando as pessoas entendem que a gente está lutando por justiça social, por equiparação, não tem motivos para não se considerar feminista. Se você é uma pessoa inconformada com as injustiças e com as desigualdades, você é uma pessoa feminista. O que a gente quer, na verdade, é uma sociedade livre de desigualdades e violência.” D.L (aluna do 2º ano do Ensino Médio)

A tomada de consciência dos alunos quanto à luta pelos seus direitos, enquanto sujeitos negros ou de origem (direita ou indireta negra), rompe com discursos colonizados de aceitação da realidade e a busca por mudanças sociais mostram a potencialidade de trabalhar as Relações Étnico-Raciais com leituras e atividades na perspectiva decoloniais com os estudantes.

Outro depoimento, também de uma estudante negra, evidencia o olhar crítico, a partir dessa ação pedagógica eletiva, sobre a identidade da mulher negra e a luta pelo respeito.

É perceptível, por exemplo, em mídias audiovisuais em geral, a desvalorização de personagens femininas; o conteúdo dessas mídias em que a mulher só é vista como objeto sexual, só está ali para que aproveitem de seus seios e curvas. Junto disso, um “humor ácido” em que essas personagens sempre são burras, ingênuas demais e que dependem do protagonista masculino. J.M. (aluna do 3º ano do Ensino Médio).

Observamos o discurso patriarcal, fruto do colonialismo, presente na nossa sociedade e confirmado na fala da aluna negra e como ela, a partir das reflexões articuladas no grupo, questiona esse modelo social na busca de descolonizar essa visão e lutar pelo respeito das mulheres.

S.V e S.O relataram:

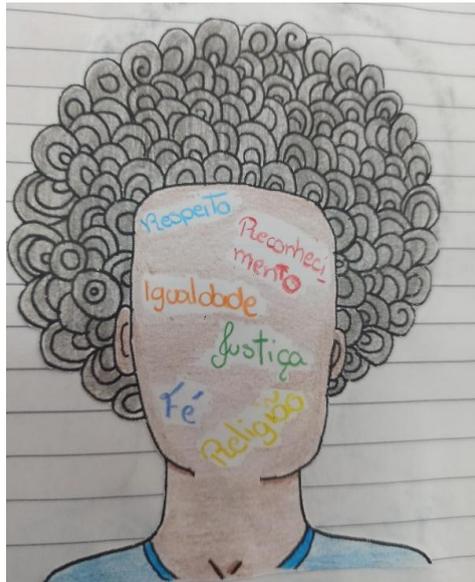
“Ao assistirmos e analisarmos o filme “Felicidade por um fio”, pudemos notar o quanto é difícil para a mulher negra evitar o próprio cabelo e seus traços e o quanto difícil é passar pela transição capilar (...) Mas, sobretudo devemos pensar primeiro em nós mesmas e focar no que nos faz realmente feliz. A indústria sempre quis nos ditar o que era mais bonito e aceitável, mas não há nada mais libertador do que podermos escolher o que gostamos em nós mesmas”

Ainda sobre a questão do cabelo afro, Gomes (2017, p. 81) afirma: “O racismo não só transforma a branquitude como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado”.

Por meio desse relato percebe-se, mesmo que o conceito não seja do entendimento das alunas, o processo de enfrentamento ao que denominamos colonialismo do ser. O direito de escolha do cabelo rompe com os padrões culturais e da indústria da estética, oportunizando, por meio da reflexão, a escolha não mais pautada no senso comum difundido pelas mídias sociais, mas por possibilidades de afirmação de identidade e características próprias do grupo e sujeitos.

Para além desses depoimentos, outros relatos demonstraram a potencialidade do trabalho pedagógico a partir de leituras críticas e decoloniais para oportunizar e fomentar com os estudantes repensar práticas discriminatórias e empoderá-los a lutar e exigir o respeito e a valorização da sua identidade e da diversidade étnico-racial.

Figura 3 - Resultado do diálogo: “o que esperamos com a eletiva?” construída por um estudante



Fonte: arquivo da autora.

Considerações Finais

Ao propor o trabalho de uma oportunidade formativa e reflexiva que não obedece ao critério de avaliação normativa, somativa e de caráter classificatório para verificação de sua eficácia nos coloca a necessidade diária de autoanálise, autoavaliação e diálogo.

Engajamento, comprometimento, disposição e proatividade tanto dos(as) estudantes, como de membros da comunidade escolar, professores(as) e membros do conselho de escola (fotógrafo) e os próprios familiares nos remetem a acreditar que além de necessária, a temática foi muito bem acolhida e desenvolvida com êxito. A missão de descolonizar o currículo e ainda aproveitar todas as oportunidades possíveis para esse fim se desvela como meta potencial para educadores interessados em proporcionar o direito de visibilidade e voz a sujeitos silenciados pela historiografia oficial.

Estamos cientes de que uma proposta de reflexão e estudo com duração de um trimestre escolar não finda a necessidade emergente de se pensar em como a historiografia oficial ainda está pautada pela história e discurso unilateral de um único continente e em como a diversidade cultural ainda é tão silenciada em nome de um monoculturalismo justificado pela mestiçagem e pelo mito da democracia racial em nosso país, porém se constitui uma marca de resistência, uma voz que ecoa em meio a tamanha violência imposta a grupos, como as mulheres negras, ocultadas pelo currículo oficial.

Porém ações como essas e tantas outras, anônimas, que ocorrem nos espaços escolares, são certamente, mecanismos cotidianos e necessários para de fato nos colocarmos a postos para se fazer Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Outro aspecto importante a ser colocado em evidência é a importância de as unidades escolares estarem em contato com as discussões acadêmicas como um meio das práticas educacionais não serem vazias teoricamente e se tornarem apenas discursos vazios e, por vezes até contraditórios ao que se pensa sobre a necessidade das relações étnico-raciais.

Dessa forma, consideramos que as práticas pedagógicas à luz de epistemologias decoloniais são de fundamental importância para a efetivação da Lei Nº 10.639/2003, consolidando uma pedagogia antirracista nos cotidianos escolares.

Referências

- AGUIAR, Maciel. **Constância d'Angola**: a eterna luta das mães negras. São Mateus: Brasil-Cultura. 1995.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, 2013.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 de dez.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 60-141.
- DUSSEL, Enrique. **1492: El encubrimiento del otro**: hacia el origen del mito de la modernidad (conferencias de Frankford, octubre 1992). Bolívia: Plural Editores, 1994.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência educ.** [online]. vol.11, n. 02, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOVERNO do Estado do Espírito Santo. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes pedagógicas para o ensino médio**. Vitória: SEDU, 2021. 102 p.

GROSGOUEL, Ramón. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147. JONES, Branwen (ed.) (2006). *Decolonizing international relations*. Lanham: Rowman & Littlefield.

MADDOX, Cleberson Diego Gonçalves. **Decolonização do pensamento em arte e educação**. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. IN: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **HISTÓRIAS DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NA ESCOLA**. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Jurema José de. **No limite entre a memória e a história: a poesia**. Vitória: EDUFES, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-278.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. São Paulo: Companhia das Letras. 2018.

RIBEIRO, D.; GAIA, R. da S. P. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. 1–16, 2021.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca.** 2010. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43099.pdf> Acesso em: 13 nov. 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** – CEBRAP, São Paulo, n. 79, nov. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979.