

REVISTA

CULTURA, ESTÉTICA & LINGUAGENS

VOL. 06, Nº 2 - 2º SEMESTRE - 2021

ISSN 2448-1793



MULHER NEGRA E COLONIALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA PARA SUBVERTER SABERES E PRÁTICAS

BLACK WOMEN AND COLONIALITY IN HISTORY TEACHING:
CONSTRUCTING A METHODOLOGY
TO SUBVERT KNOWLEDGE AND PRACTICES

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5784456>

Envio: 28/09/2021 ♦ Aceite: 17/11/2021

Andreia Costa Souza



Mestra em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFT). Especialista em "História e Cultura Afro-brasileira" (FAPAF). Graduada em História pela Universidade Federal de Goiás. Foi educadora em Curso de Extensão do Programa de Direitos Humanos (PDH) da UFG (2008). É professora de história efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Araguaia (PA) desde 2010.

RESUMO

O artigo apresenta as principais considerações resultantes de intervenções pedagógicas que foram realizadas por meio de uma formação-pesquisa que abordava temas pertinentes ao Ensino de História das Relações Étnico-raciais e de Gênero. Com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Conceição do Araguaia (PA), utilizei metodologias com o intuito de visibilizar a experiência de estudantes negras e refletir coletivamente sobre como a mulher negra é retratada na história. A formação se mostrou enriquecedora para a minha atuação como docente, na medida em que me permitiu descolonizar minhas próprias práticas e identificar entraves presentes no meu ofício, que tantas vezes perpassam o racismo estrutural instaurado como uma norma oculta no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher negra; Racismo; Ensino de História; Metodologia; Descolonização

ABSTRACT

The following article presents the main considerations obtained from the pedagogical interventions made through a teaching-research related to important themes about history Teaching of Ethnic-Racial Relations and Gender. I used some methodologies with a group of 8th grade of the elementary level in a public school of Conceição do Araguaia (PA) in order to visualize the experience of black students and reflect collectively about how black women are shown in history. This training was very enriching for my performance as a teacher. It also allowed me to decolonize my own practices and identify some barriers that, sometimes, could permeate the structural racism established as a hidden norm in the scholar routine.

KEYWORDS: Black women; Racism; History Teaching; Methodology; Decolonization.

INTRODUÇÃO

No âmbito do Ensino de História, os/as educadores/as têm-se indagado sobre formas de transcender um modo tradicional de ensinar que invariavelmente adota a narrativa do colonizador e encobre as narrativas dos grupos colonizados e violentados no processo da colonização. Propor e executar um novo olhar sobre o Ensino de História a partir de uma pesquisa em sala de aula é um imenso desafio. Até mesmo, ou principalmente, para nós professoras/es acostumadas ao ofício do ensino. Por meio deste trabalho, deparei-me com o desafio de elaborar e executar uma metodologia que pudesse romper com antigos vícios que eu mesma identificava em minha prática de sala de aula.

Sou professora na Escola Municipal Maria Aparecida Rosa, localizada em Conceição do Araguaia, município situado na região Sul do Estado do Pará e que faz divisa com o Estado do Tocantins, região conhecida como Bico do Papagaio. Trabalhei com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental uma formação que abordava temas pertinentes ao Ensino de História das Relações Étnico-raciais e de Gênero, com foco na experiência de estudantes negras e na reflexão sobre como a mulher negra é retratada na história.

Persegui o objetivo de elaborar estratégias pedagógicas que colocassem a/o estudante no centro do processo de aprendizagem, na discussão de temas que tradicionalmente nos remetem à eurocentricidade do Ensino de História: racismo,

sexismo, mulher negra e protagonismo branco na história ensinada. Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação, vista como uma proposta de participação coletiva que nos orientasse na busca por uma melhor compreensão dos problemas práticos que identifiquei envolvendo as questões raciais e de gênero nas aulas de História. De acordo com Thiollent (1985, p. 14), a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa social “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes (...) estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

Neste artigo, objetivo descrever alguns dos diversos momentos deste percurso metodológico, buscando deter-me no modo como opere a metodologia e alguns dos impactos gerados nos saberes estudantis sobre as questões que abordamos no decorrer da formação. Ao todo, foram realizadas oito oficinas, rodas de conversa entre estudantes negras, diversas observações sobre o campo da sala de aula, questionários e textos. Aqui trago a descrição de apenas quatro oficinas que trouxeram resultados que considero muito importantes para a pesquisa. Busquei, com tais atividades, identificar e confrontar narrativas colonizadoras no Ensino de História, questionando, junto com as/os estudantes, quais sujeitos foram apagados e quais noções e estereótipos foram estabelecidos sobre a mulher negra, por conta deste modo de narrar a História. Avalio, ao final, o que também aprendi e ressignifiquei no processo da formação.

CONFRONTANDO NARRATIVAS COLONIZADORAS

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

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

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

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

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

Se a África e os/as afrodescendentes foram refutados ou tiveram sua imagem deturpada, será preciso, no Ensino de História, tentar “reverter” essa estigmatização para que seja possível compreender porque o Brasil é africanizado, porque negros e

negras não têm sua atuação e resistência destacada no modo tradicional de aprender História. Com este propósito, as primeiras oficinas da formação foram pensadas.

Na primeira delas, fizemos um “contrato” oral, em que apresentei o tema da pesquisa de forma bem simplificada. Falei que iríamos ter “aulas diferentes”, que dependeriam da participação e colaboração de todos/as. A maioria falou ao mesmo tempo quando disse que discutiríamos sobre racismo e machismo², demonstrando empolgação. Perguntei se o racismo era um problema no convívio da turma e alguns disseram que sim. Contudo sobressaíram falas sobre *bullying*. Pedi que fizessem uma *microbiografia*, atividade em que cada um/a, inclusive a pesquisadora, deveria se apresentar à turma, em poucas linhas escritas, e, depois, iríamos ouvir os que quisessem se apresentar oralmente para a turma toda.

Para oficina seguinte, planejei duas atividades: um experimento chamado *Imaginando a África*³ e a exibição do vídeo “O perigo de uma história única”, uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. O experimento *Imaginando a África* consiste em pedir que os/as estudantes escrevam em uma folha em branco as primeiras palavras que vem à cabeça quando pensam/imaginam a África. A atividade baseou-se em intervenções didáticas feitas anteriormente e descritas em dois artigos de professores dedicados ao estudo do ensino da História Africana (OLIVA, 2007; RAMOS JUNIOR, 2017). A ideia principal é favorecer a percepção de como os preconceitos raciais afetam a nossa visão sobre a África, africanos/as e afrodescendentes, além de historicizar e visibilizar a diversidade cultural e histórica do continente.

Por conta da quantidade de alunos/as em sala, solicitei que escrevessem 5 palavras apenas. Como algumas ideias eram bem semelhantes, uni em uma mesma categoria. As dez palavras mais recorrentes foram: “fome”, “pobreza/pobre”, “sofrimento/sofridos”, “negros(s)”, “morte”, “falta de água/seca/sede”, “esperança”, “solidariedade”, “tristeza” e “doenças”. Por mais que não tenha sido uma completa

² Optei por utilizar com os/as estudantes o termo machismo e não sexismo, por acreditar que o primeiro, além de ser mais comum na nossa língua e permitir facilitar a didática das oficinas, é capaz de abranger as relações desiguais entre os sexos/gêneros. Contudo, esclareci a diferença entre os termos.

³ Este experimento foi baseado no artigo “História da África: relato de experiência e análise de intervenção didática”, do professor Dernival Venâncio Ramos Júnior (2017).

surpresa o resultado da atividade, o modo “automático” com que associaram África com diversas ideias que envolvem precariedade, atraso, sofrimento e morte, me fez ter mais certeza de que não posso mais deixar de tocar nessas ideias preconcebidas.

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

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

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

Quando buscamos camuflar ou folclorizar os elementos africanos que carregamos, tão presentes em nossa linguagem e comportamento nada europeus, estamos apenas reproduzindo hierarquias aprendidas em nossa cultura brasileira colonizada e subjugada pelo branco europeu. Por termos internalizado a falsa superioridade do colonizador, nossas matrizes africanas que deveriam ser motivações de orgulho e pertencimento, acabam sendo negadas. Segundo Gonzalez,

(...) o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negro-africana. A África é o continente ‘obscuro’ sem uma história própria (Hegel); por

isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada sua 'natureza sub-humana', a exploração socioeconômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada 'natural' (GONZALEZ, 2018, p. 330).

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

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

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

Ao citar episódios de sua história de vida, Chimamanda produz reflexões sobre as consequências do apagamento e descrédito dos africanos como sujeitos legítimos na produção de conhecimentos. Ela demonstra, através de sua experiência como estudante nos Estados Unidos, os efeitos nocivos das pré-noções alimentadas sobre a cultura dos povos africanos que têm sua diversidade cultural reduzida e fragmentada. Tidos como selvagens, tribais, miseráveis e limitados intelectualmente, Chimamanda expõe a forma

como a cultura africana foi deslegitimada por uma “história única” que ainda repercute no imaginário do século XXI.

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

Ao final da exibição, pedi que fizessem um texto que refletisse o que pensavam e escreveram sobre a África antes de assistir o vídeo e o que perceberam após assisti-lo. Como o tempo da oficina foi comprometido com os imprevistos, não foi possível finalizar com um debate. No encontro seguinte, recebi apenas quatro textos. Beatriz, participante do grupo focal, apresentou a elaboração mais consistente, ao escrever:

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

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

Quando questiona se seus próprios saberes não seriam preconceituosos, Beatriz percebe a importância de “saber os dois lados de uma história” e entende que o “perigo de uma história única” está em ter seu conhecimento limitado e ainda em excluir ou ofender aquele de quem se “fala mal”. Com suas palavras, ela transmite a mensagem de Chimamanda na palestra.

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

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

Como entender melhor essa lógica de superioridade e a construção histórica desse poder de contar a história do “outro” de forma “definitiva”? Nas oficinas seguintes, a ideia foi desenvolver esse entendimento por meio da reflexão sobre os estereótipos em torno da mulher negra.

ENTRE “SOFRIDA” E “GUERREIRA”: RECONSTRUINDO NOÇÕES SOBRE A MULHER NEGRA

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

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

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

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

O arquétipo da mulher negra guerreira e trabalhadora será melhor detalhado, aqui, pois mostrou-se recorrente entre os dados gerados no encontro seguinte. Muitas teóricas me fizeram entender com mais profundidade como foi estabelecida a relação entre mulher negra e trabalho árduo. Com algumas questões semelhantes ao cenário brasileiro retratado por Lélia Gonzalez (2018) e Sueli Carneiro (2011; 2018), Angela Davis (2016) aborda a história norte-americana com a preocupação de retomar o legado do passado escravista na tentativa de melhor compreender e desnaturalizar as representações correntes sobre as mulheres negras. Sempre pensadas como trabalhadoras em potencial, Davis (2016, p. 17) enfatiza que, historicamente, “mulheres

negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas”, suportando o fardo da exploração e precarização do seu trabalho.

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

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

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

Ao ter sua imagem naturalizada na função de trabalhadora resistente, com as mesmas funções e tarefas atribuídas aos homens negros, a mulher negra sempre esteve longe dos ideais de feminilidade atribuídos à mulher branca. A autora busca evidenciar, direta ou indiretamente, que beleza, fragilidade, subserviência, docilidade, marcas de um ideal branco de feminilidade, são antíteses das características atribuídas às mulheres escravizadas. Davis exemplifica o modo como foram “desprovidas de gênero” na visão e nas ações do colonizador:

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

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

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

Ainda que Raul houvesse-me “alertado” que escreveu o que “a sociedade pensa”, e imagino que muitos seguiram a mesma lógica, ainda que cientes do preconceito racial imbuído ali, fiquei um tanto curiosa com as ideias acima. A menção à feiura – citada quatro vezes – me fez perceber, com tristeza, como a racialização idealizada pelo sistema moderno colonial de gênero, desqualifica mulheres negras,

inclusive em termos estético-corpóreos. Atrelada à “burrice”, “pobreza” e suposta aptidão para o trabalho pesado, todas essas noções reunidas me pareceram compor um quadro um tanto desumanizador.

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

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

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

Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas “só corpo, sem mente”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as “mulheres desregradas” deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo (...). A aceitação cultural dessas representações

continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como “símbolo sexual”, os corpos femininos negros são postos numa categoria, em termos culturais, tida como bastante distante da vida mental (hooks, 1995, p. 469).

Ao tratar de sua experiência pessoal, hooks (1995, p. 466) conta como desenvolveu a percepção de que o “trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes”. A invisibilidade da mulher negra como intelectual, destacada por hooks (1995, p. 467) explica-se “ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados”.

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

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

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

proposta: escrever três características sobre as três mulheres negras que conheceram na pesquisa.

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

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

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

A crítica do feminismo negro a esta romantização das dificuldades enfrentadas pela mulher negra, por conta do conjunto das discriminações múltiplas que enfrenta, denuncia a naturalização de um imaginário da mulher negra que a destitui de humanidade. Uma mulher que suporta mais dor, mais adversidades sem, contudo, se revoltar ou fraquejar. Em seu relato pessoal, no livro “Quem tem medo do feminismo negro?”, Djamila Ribeiro trata da imagem da mulher guerreira como uma construção nociva, muitas vezes internalizada pelas mulheres negras e que precisa ser rompida, pois:

Somos fortes porque o Estado é omissivo, porque precisamos enfrentar uma realidade violenta. Internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer. Reconhecer fragilidades, dores e saber pedir ajuda são formas de restituir as humanidades negadas. Nem

subalternizada nem guerreira natural: humana (RIBEIRO, 2018, p. 20-21).

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

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

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

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

As características menos citadas – duas ou uma vez cada uma –, foram: “Famosa”; “Destemida”; “Vencedoras”; “Dedicada”; “Gentis”; “Belas”; “Determinadas”; “Inspiradoras”; “Respeitadas”; “Reconhecidas”. Essas características, as quais gostaria que fossem padrões sempre que uma mulher negra fosse mencionada, são alguns dos muitos incentivos e das imensas recompensas que levarei deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Senti-me bastante desafiada, a partir da análise dos resultados da formação com os/as estudantes, a elaborar estratégias que efetivem mudanças significativas quanto ao racismo que identifiquei como uma “regra oculta” no interior da escola, o modo “normal” do meu ambiente de trabalho. Para transpor essa normalidade instituída, compreendi que as minhas próprias percepções deveriam ser ampliadas para a concretização de uma nova prática pedagógica no Ensino de História.

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

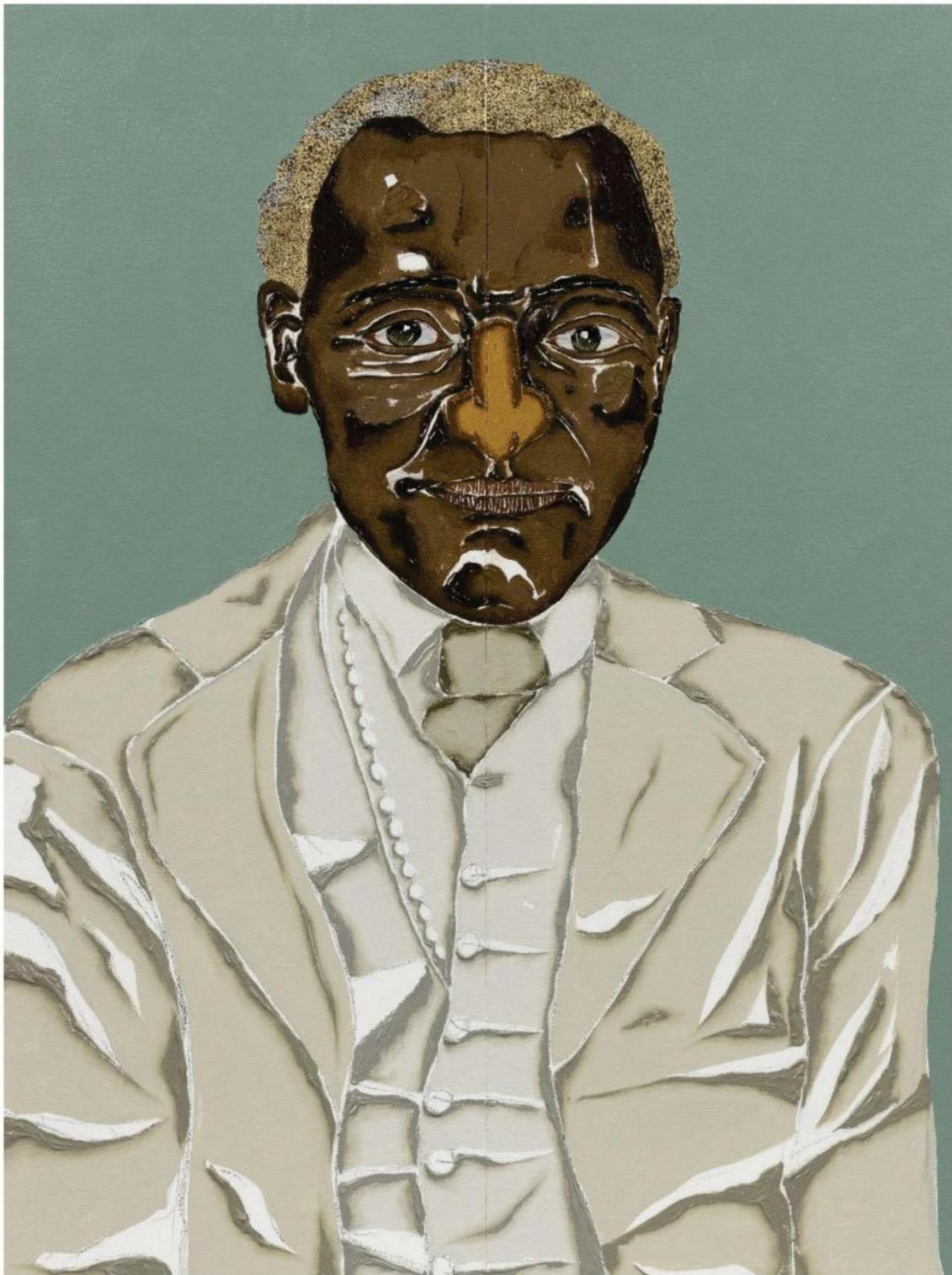
OLIVA, Anderson R. O espelho africano em pedaços. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras.** UFRB. vol. 1 (1), 2007.

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

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

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



Juca Rosa | Óleo e folha de ouro sobre tela | 61 x 45 cm | 2020 | Foto: Joerg Lohse

Artista: Dalton Paula