

Mariana Alves de Sousa

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 02

Afro-americanidade no Ensino de Sociologia: contribuições e atravessamentos nas práticas pedagógicas

A produção de intelectuais africanas e latino-americanas: potencialidades para um Ensino de Sociologia decolonial

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

A pouca incidência das produções intelectuais de autoras negras e latino-americanas nas áreas de conhecimento como as Ciências Humanas ainda é expressiva, apesar deste cenário estar se modificando gradativamente nos últimos anos, devido ao ingresso e aumento do contingente de jovens e mulheres negras nas universidades. Nesse sentido, o presente trabalho visa problematizar a incidência da colonialidade dos saberes no Ensino de Sociologia – principalmente no que se refere à obliteração das produções intelectuais de mulheres negras e latino-americanas. Além disso, pretende-se enunciar a relevância de tais produções para o estudo dos fenômenos sociais na Educação Básica.

Os objetivos específicos do trabalho consistem em apresentar um referencial teórico elaborado por mulheres negras e latino-americanas e apontar como suas produções contribuem de forma relevante para a abordagem de pressupostos metodológicos da disciplina de Sociologia na Educação Básica, principalmente no que se refere às temáticas de raça e gênero.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa possui caráter qualitativo e bibliográfico e conta com as contribuições dos estudos decoloniais em sua elaboração. Este campo de estudos vêm sendo desenvolvido pelo grupo “Modernidade/Colonialidade” (M/C) desde o início dos anos 2000. O grupo é formado majoritariamente por autoras e autores latino-americanos, dentre eles: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar e, ainda, o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17)

Dialogando com autores como Frantz Fanon, Quijano, Arturo Escobar e Dignolo e trazendo experiências no movimento indígena e afro-equatoriano, Walsh (2019) propõe uma “reflexão outra”, que não tenha o conhecimento acadêmico eurocêntrico ou os centros geopolíticos de produção do conhecimento como ponto de partida, mas que vise uma construção conjunta de saberes, práticas e teorias.

Mesmo sem fazer referência aos estudos decoloniais, Sueli Carneiro (2005) expôs como o epistemicídio se manifesta no campo da educação de forma a reproduzir poderes, saberes e subjetividades homogêneas e eurocentradas em detrimento de conhecimentos e existências outras. A título de contextualização, Carneiro (2005) fez

seu estudo sobre tal questão com base nas noções de biopoder e dispositivo de Michel Foucault. Para este, a forma disciplinadora da biopolítica também é composta por tecnologias de poder, como os dispositivos. O dispositivo é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1993, p. 216)

A partir deste conceito, Carneiro (2005, p. 96) define o dispositivo de racialidade como um instrumento articulador de uma rede de elementos definida pelo “contrato racial”, ou seja, o conjunto de elementos que define funções e papéis sociais distintos e hierarquizados. Dentre esses, o epistemicídio é um dentre os elementos constitutivos do dispositivo de racialidade.

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Carneiro (2005) problematiza o epistemicídio a partir da conceituação de Boaventura de Sousa Santos (1995), que o define como um instrumento eficaz para a perpetuação da dominação étnico-racial, uma vez que promove a negação de formas de conhecimentos produzidas por minorias sociais – ou seja, grupos ideologicamente menos poderosos.

Desse modo, o epistemicídio é compreendido para além da desqualificação e anulação do conhecimento dos sujeitos subalternizados. Trata-se de um processo duradouro de “produção da indigência cultural” que reflete aspectos como: o negligenciamento do acesso à educação de qualidade; a perpetuação da inferiorização de saberes dissidentes à racionalidade moderna-colonial; a deslegitimação da população negra como portadora e produtora de conhecimento; e o comprometimento da autoestima dos sujeitos que vivenciam os processos discriminatórios nos processos educativos. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Diante dos argumentos expostos, compreende-se que a confluência entre o pensamento de autoras negras e latino-americanas e os estudos decoloniais representam uma forma de resistência epistemológica frente à tendência universalizante da colonialidade dos saberes. Considera-se que tais contribuições são fundamentais para a construção de um projeto de Ensino de Sociologia decolonial, ou seja, uma Sociologia que possa despertar nos(as) estudantes a compreensão de que os indivíduos que possuem suas identidades atravessadas por marcadores sociais da diferença que operam como “eixos de subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177) na estrutura capitalista moderna e colonial, também são sujeitos de suas narrativas; narrativas estas que contribuem para uma análise sociológica crítica da realidade social.

Para articular tais abordagens aos pressupostos teóricos-metodológicos da disciplina de Sociologia da Educação Básica, serão analisados os conteúdos que integram uma das aulas de Sociologia cujo tema é “raça e seus efeitos sobre a desigualdade e discriminação racial no Brasil”. A proposta desta aula está presente no cronograma semanal do Plano de Estudos Tutorados (PET)¹ do segundo bimestre referente ao ano letivo de 2021, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para o terceiro ano do Ensino Médio.

O texto será dividido em duas partes além da introdução e das considerações finais. Adiante, pretende-se enunciar algumas produções intelectuais de autoras negras e latino-americanas que contribuem significativamente para os processos de desnaturalização do senso comum colonial acerca das categorias de raça e gênero, além de corroborar com o estímulo ao pensamento crítico acerca da realidade social brasileira. Na segunda parte da discussão, buscaremos explicitar as possíveis articulações entre o pensamento das referidas autoras com o conteúdo do PET supracitado.

¹ O Plano de Estudos Tutorados é composto por apostilas que vem sendo elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) desde 2020 em função da pandemia do coronavírus. Seu intuito é dar continuidade ao ensino na modalidade remota e híbrida. As apostilas são baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e são elaboradas para todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio regular (exceto Ensino Religioso e os conteúdos para a Educação de Jovens e Adultos – EJA). No ano de 2020, o PET era lançado mensalmente. Atualmente, o material é lançado bimestralmente e disponibilizado no site <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/> e também no aplicativo Conexão Escola, também implementado pela SEE/MG.

1. (DE)COLONIALIDADE DO SABER E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

De acordo com as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio de Ciências Humanas e suas Tecnologias, um dos papéis centrais do pensamento sociológico é a desnaturalização dos fenômenos sociais. A desnaturalização consiste em evidenciar a historicidade dos fenômenos sociais, de modo a tornar inteligível que eles não são naturais, mas sim construídos socialmente e culturalmente.

É possível considerar que apresentar disciplina de Sociologia exclusivamente a partir da perspectiva francesa, alemã ou norte-americana implica em reproduzir a naturalização de um padrão de sujeitos produtores de conhecimento, uma vez que negligencia a historicidade da colonialidade dos saberes na prática e invisibiliza outras racionalidades. Nesse sentido, a discussão acerca das contribuições que autoras amefricanas e latino-americanas apresentam para o pensamento sociológico não reduz a importância das diversas produções dos(as) mais variados(as) autores, mas visa contribuir com a desnaturalização do padrão da ciência moderna colonial ao enunciar conhecimentos produzidos por sujeitos não eurocentrados.

Recorremos ao uso do termo “amefricanas” com referência em Lélia Gonzalez que, em sua interpretação histórico-cultural da formação do Brasil, defendeu o uso da categoria político-cultural de “amefricanidade”, pois embora o país tenha em sua formação um aspecto inconsciente baseado na racionalidade europeia e branca, sua base histórica e cultural é de uma “América Africana”. Para Lélia, a presença negra na construção cultural do continente americano evidenciou a necessidade de elaborar “uma categoria que não se restringisse apenas ao caso brasileiro, mas que em uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da interdisciplinaridade”. Esta categoria é a amefricanidade. (GONZALEZ, 2018, p. 323)

Quando notamos que é atribuído menor prestígio ao conhecimento produzido por intelectuais amefricanas e latino-americanas, nos deparamos com uma das nuances da colonialidade dos saberes. Lélia (1988)² já notava tal herança do colonialismo ao problematizar o “esquecimento” das questões raciais por parte do movimento feminista

² Este artigo “Por um feminismo afrolatinoamericano” foi publicado originalmente na revista Isis Internacional, Santiago, v.9, p. 133-141, 1988. Também integra o livro *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África. 2018. 486 p. 1ª ed.

em sua defesa “Por um feminismo afrolatinoamericano”. Para a autora, o eurocentrismo e seu efeito neocolonialista atuam como formas de alienação de teorias e práticas que podem ser libertadoras. (GONZALEZ, 2018, p. 310)

Para os(as) estudiosos(as) do grupo Modernidade/Colonialidade, a colonialidade representa uma forma de dominação duradoura que se manifesta nas diversas áreas da vida social, produzindo e reforçando a inferiorização de grupos sociais e étnicos dissidentes do padrão colonial europeu e norte-americano. Enquanto o colonialismo representou um processo de exploração política e econômica do povo de um território sobre outro, a colonialidade expressa uma herança vigente na sociedade moderna que não se resume à uma relação formal de poder de um povo em detrimento de outro, mas que se manifesta por meio da inferiorização dos saberes, das formas de trabalho, do conhecimento daqueles grupos anteriormente oprimidos pela colonização.

Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos aspectos da nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131 *apud* OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 18)

Para Walsh (2019) a colonialidade é difundida por meio de diferentes eixos: pela colonialidade do poder que se estabelece em função da globalização e constituição da América que, dentre seus processos de dominação, classificou da população global em torno da ideia de raça e estruturou hierarquizações, explorações e desigualdades (QUIJANO, 2005); pela colonialidade do saber que admite a racionalidade eurocêntrica como forma legítima e hegemônica de conhecimento em detrimento das demais racionalidades; a colonialidade do ser, que inferioriza objetiva e subjetivamente os sujeitos dissidentes do padrão europeu; e a colonialidade cosmogônica, que se baseia no binarismo entre natureza e sociedade, descartando os saberes oriundos das culturas dos povos originários (BAMBIRRA; NOTHAFT; LISBOA, 2019, p. 148-149). O presente trabalho se atém à colonialidade dos saberes, entendendo-a como uma forma de epistemicídio (SANTOS, 1995; CARNEIRO, 2005).

Na perspectiva da pedagogia decolonial apresentada por Catherine Walsh, a decolonialidade propõe a desconstrução da racionalidade moderna ocidental, tendo como ponto de partida as lutas dos povos que tiveram suas existências e formas de

conhecimento subalternizadas. Em outras palavras, a decolonialidade evidencia as resistências e (re)existências contra a colonialidade a partir dos sujeitos e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 24).

Para Grada Kilomba (2019), reconfigurar as formas de conhecimento é um “percurso de responsabilização”, pois pode mobilizar a conscientização coletiva rumo às reparações de direitos historicamente negados, como o direito ao conhecimento sobre nossa própria história. Tal percurso pode ser uma forma de nos fazer insurgir contra a condição de objetos de estudos e tornarmo-nos sujeitos. Nas palavras de bell hooks (1989)³, tornarmo-nos sujeitos envolve a recuperação do direito de definir as realidades que vivenciamos, estabelecer nossas identidades e nomear nossas histórias. (hooks, 1989, p. 42 apud KILOMBA, 2019, p. 28)

Nesse sentido, compreende-se que partir da experiência de mulheres africanas e latino-americanas para teorizar a realidade social do ponto de vista sociológico é promover a desconstrução do senso comum enviesado pelo eurocentrismo, uma vez que permite romper com a lógica da modernidade colonial. Além disso, enunciar as produções científicas dessas autoras é evidenciar que os sujeitos subalternizados são produtores de conhecimento científico, tanto acerca da realidade que vivem, quanto sobre a realidade que é vivenciada por indivíduos de uma dada sociedade, porém de formas distintas em função dos marcadores sociais da diferença.

Além das relevantes contribuições para interpretação do Brasil em sua dimensão histórica e social, Lélia Gonzalez (2018) também denunciou de forma contundente o apagamento das contribuições teóricas e políticas de mulheres negras nos movimentos sociais. Desde os anos 80 a autora questionava a ausência de representatividade e comprometimento com as pautas raciais e sexistas no movimento feminista e negro, respectivamente. Mesmo sem fazer referência aos termos, Lélia foi essencialmente decolonial e interseccional em sua atuação enquanto pesquisadora, intérprete do Brasil e militante feminista negra.

Temos um exemplo de definição do feminismo: ‘consiste na resistência de mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas que tenham como fundamento a existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a

³ Kilomba (2019) utilizou a referência de bell hooks (1989) *Talking back: thinking feminist, talking black*. Traduzido para o português como *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*.

mulher é discriminada' (Astelarra)⁴. Bastaria substituir os termos homens e mulheres por brancos e negros (ou índios), respectivamente, para ter uma excelente definição de racismo. Exatamente porque tanto o racismo, quanto o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe, então, a pergunta: como se explicaria esse esquecimento por parte do feminismo? A resposta, na nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam por racismo por emissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da sociedade. (GONZALEZ, 2018, p. 309)

Para Lélia (2018, p. 309) é inegável que o pensamento feminista tenha sido primordial para as lutas e conquistas sociais por estimular a criação de redes e grupos, bem como por instigar novas formas de ser mulher. O feminismo pautou o conceito de capitalismo patriarcal em suas análises e possibilitou desvelar as bases “materiais e simbólicas” de opressão às mulheres; politizou o âmbito privado ao instigar debates sobre as questões de sexualidade, violência, direitos reprodutivos dentre outros temas considerados novos na década de 80; além disso, o movimento estimulou a conquista de novos espaços e oportunidades ao público da comunidade homossexual, atualmente Movimento LGBTQIA+⁵. No entanto, apesar dos avanços, a tratativa das pautas raciais era ausente. Em função disso, o feminismo afrolatinoamericano perdeu forças ao negligenciar um dado importante da realidade social, que, para Lélia, está compreendido nas experiências multirraciais e plurirraciais das ameríndias e amefricanas.

A perspectiva de Lélia sobre a criação de uma nova forma de ser mulher que supere as limitações e formas de dominação estabelecidas pelo patriarcado e colonialismo é convergente à discussão acerca da (de)colonialidade de gênero realizada por María Lugones (2008). A autora se propôs a analisar a intersecção entre os marcadores sociais de gênero, classe e raça a fim de compreender a dominação masculina sistemática sobre as mulheres negras e indígenas e mesmo sobre as mulheres brancas, cujas realidades são atravessadas pela colonialidade do poder e do gênero.

Lugones (2008) se baseou no pensamento de Judith Butler para afirmar que o sexo não é puramente um aspecto biológico, mas também possui sua dimensão socialmente construída. Na sociedade ocidental, há uma série de expectativas anteriores

⁴ Lélia fez referência à socióloga hispanoargentina Judith Astelarra. ASTELARRA, J. *El feminismo como perspectiva y como práctica política*. Texto reproduzido pelo Centro da Mulher Peruana Flora Tristán, 1982.

⁵ Movimento social e político formado por pessoas lésbicas, gays, transgêneros, *queer*, intersexo, assexuais e outros grupos de distintas sexualidades e gêneros.

aos indivíduos que são criadas em tornos dos papéis sociais femininos e masculinos na sociedade ocidental. Convergindo com Quijano, Lugones (2008, p. 39) pontuou que não apenas a raça, mas o gênero também é uma construção mental e, portanto, “ambas são ficções poderosas”.

Nesse sentido, enquanto a raça representa uma construção criada pelos colonizadores a fim de sustentar o engodo de sua superioridade cultural e política, o gênero opera como uma construção ocidental calcada no patriarcalismo e estabelece que, interseccionalmente, os homens brancos cisgêneros de classes sociais abastadas, ocupem lugares sociais de maior protagonismo em detrimento de mulheres com vivências distintas. Em outras palavras, o gênero opera como imposição colonial instrumental para a submissão tanto dos homens, quanto das mulheres de cor em todos os âmbitos de existência e, conseqüentemente, desmobiliza o “vínculo de solidariedade prática entre as vítimas da dominação e exploração que constituem a colonialidade”. (LUGONES, 2008, p. 77)

Nesse ponto, é importante salientar que antes da imposição do capitalismo moderno colonial, as diferenças de gênero não existiam em uma perspectiva dominante. Oyéronké Oyěwùmí nos informa que o opressivo sistema de gênero imposto pelo colonialismo é uma realidade construída sob o esteio da dominação colonial e da modernidade e não se expressa de forma universal para todas as sociedades.

A ideia de modernidade evoca o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, bem como o estabelecimento de estados-nação e o crescimento das disparidades regionais do sistema mundo. O período tem assistido uma série de transformações sociais e culturais. Significativamente, o gênero e categorias raciais surgiram durante essa época como dois eixos fundamentais ao longo dos quais as pessoas foram exploradas e sociedades estratificadas. (OYĒWÙMÍ, 2004, p. 01)

Ao pontuar a imposição da racionalidade eurocêntrica sobre os modos de existência que escapam do padrão da modernidade colonial, Oyěwùmí (2004) questiona a categoria de gênero construída no ocidente e defende que as experiências e culturas africanas sejam validadas e reconhecidas apesar do racismo estrutural e epistêmico. A autora não desconsidera as experiências e contribuições das feministas ocidentais para que o gênero se tornasse uma categoria social analítica de suma importância para

interpretar o mundo e formular soluções para o enfrentamento das desigualdades. Contudo, salienta a importância de questionar os as identidades sociais, interesses e preocupações situadas por trás de uma racionalidade hegemônica como a ocidental.

Nesse sentido, Oyěwùmí (2004, p. 02) nos conduz ao seguinte questionamento: por que o gênero é a categoria mobilizadora para as feministas das sociedades ocidentais politizarem o âmbito privado e direcionarem para a esfera pública os desdobramentos das relações de gênero que acontecem na vida privada? A autora não visa secundarizar a pauta das relações de gênero, tampouco desconsiderar que este corresponde a um eixo de subordinação que estrutura desigualdades. Seu objetivo é evidenciar que as experiências das mulheres das sociedades ocidentais em relação ao gênero não podem ser universalizadas.

Talvez a crítica mais importante de articulações feministas de gênero é aquela feita por uma série de estudiosas afro-americanas que insistem que nos Estados Unidos de forma alguma o gênero pode ser considerado fora de raça e classe. [...] Fora dos Estados Unidos, as discussões concentram-se sobre a necessidade de atentar-se ao imperialismo, à colonização, e outras formas locais e globais de estratificação, que emprestam peso à afirmação de que o gênero não pode ser abstraído do contexto social e outros sistemas de hierarquia. (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 03)

No caso da sociedade iorubá, as famílias tradicionais não são generificadas, ou seja, a divisão sexual ou dos papéis de gênero não se manifestam no núcleo familiar da forma que experienciamos as heranças do patriarcado. Oyěwùmí apresenta uma forma de organização familiar diferente, baseada na sociedade iorubá do sudoeste da Nigéria. Nestas famílias, os papéis de parentesco não são determinados pelo gênero, pois o “princípio organizador fundamental do seio da família é a antiguidade [...]. O princípio da antiguidade é dinâmico e fluido; ao contrário do gênero, não é rígido ou estático”. (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 06)

Dentro da família Iorubá, *omo*, a nomenclatura para criança, é melhor traduzida como prole. Não há palavras que denotem individualmente menina ou menino em primeira instância. No que diz respeito às categorias marido e esposa dentro da família, a categoria *oko* que normalmente é registrada como o marido em inglês, não é especificada por gênero, pois abrange ambos machos e fêmeas. *Iyawo* registrada como esposa, em inglês, refere-se a fêmeas que entram na família pelo casamento. A distinção entre *oko* e *iyawo* não é de gênero, mas uma distinção entre aqueles que são membros do nascimento da família e que entram pelo casamento. A distinção expressa

uma hierarquia em que a posição *oko* é superior à *iyawo*. Esta hierarquia não é uma hierarquia de gênero, porque mesmo *oko* fêmea são superiores à *iyawo* fêmea. Na sociedade em geral, mesmo na categoria *iyawo* inclui homens e mulheres que são devotos dos Orixás (divindades) são chamados de *iyawo Orisa*. Assim, os relacionamentos são fluidos, e papéis sociais, situacionais, continuamente situando indivíduos em papéis modificativos, hierárquicos e não hierárquicos contextuais que são. (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 6)

A partir da experiência iorubá apresentada por Oyĕwùmí conseguimos melhor compreender a “generificação” do núcleo familiar ocidental, pois é no âmbito privado e nas relações familiares que o gênero marca a subordinação das mulheres em função do patriarcalismo como herança colonial. O núcleo familiar nas sociedades ocidentais é essencialmente generificado, de modo que a divisão dos papéis sociais subordina as mulheres e atribui o poder de dominação aos homens e assim se estende para os demais âmbitos da vida social. O exercício da maternagem e do trabalho dos cuidados domésticos é atribuído de forma desigual às mulheres nessa estrutura familiar e produz efeitos subjetivos que as levam a internalizar a subordinação. Os(as) filhos(as) podem ter experiências distintas nesse núcleo familiar, entretanto, a lógica das famílias generificadas ainda tende a ser reproduzida.

O ponto central da discussão é que o sistema de família nuclear eurocentrado ainda é a fonte de conceitos usados em discussões de gênero (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 01-04). Nesse sentido, é importante refletir em sobre nossas práticas docentes considerando que, reiterar esse padrão de comportamento das famílias nucleares generificadas, seja o apresentando como universal, seja não questionando os papéis de gênero culturalmente, tende a naturalizar o viés eurocêntrico e colonial acerca das relações de gênero.

Em suma, é possível considerar que a interseccionalidade presente nas contribuições teóricas e políticas de autoras como Lélia Gonzalez e conceituada pelas feministas negras norte-americanas – em especial, Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177) – possibilita mais do que sistematizar e compreender como os “eixos de subordinação” se estruturam na realidade social de modo a produzir opressões; ela também afirma o protagonismo de intelectuais negras como sujeitos produtores de conhecimento científico. Além disso, o exercício de descolonizar as categorias de gênero presentes nas reflexões de Lugones (2008) e Oyĕwùmí (2004) vão ao encontro do propósito do pensamento sociológico na Educação Básica, de desnaturalizar sentidos comuns e compreender a historicidade dos fatos.

Portanto, o pensamento decolonial corrobora com a construção do pensamento sociológico e crítico e pode ser aplicado no ensino da disciplina para a Educação Básica e afirma o protagonismo das intelectuais. Ademais, a proposta viabiliza a criação do pertencimento social aos(às) estudantes que têm suas identidades marcadas por aspectos da diversidade de gênero e étnico-racial. Como bem observou Petronilha Silva (2007, p. 499), o apagamento da diversidade no contexto escolar produz uma ideia acrítica de igualdade que não se trata de uma igualdade de oportunidades, mas uma igualdade que visa homogeneizar, universalizar e ignorar as diferenças. Logo, a irregularidade do debate sobre a diversidade produz aos grupos dissidentes o sentimento de não pertencimento social. Considerando a diversidade dos sujeitos que integram o contexto escolar, negligenciar esse debate pode comprometer o processo de formação científica crítica e cidadã, dentre outras consequências que podem refletir na construção identitária dos(as) educandos(as).

No tópico a seguir, iremos pontuar algumas formas de abordagem das temáticas de raça e gênero e no conteúdo de Sociologia previsto pelo PET volume 2 do terceiro ano do Ensino Médio Regular e como a utilização dos referenciais de autoras amefricanas e latino-americanas é oportuna para a efetivação de um Ensino de Sociologia decolonial.

2. RAÇA, GÊNERO E DESIGUALDADES: “ORIGENS E CONTINUIDADES”, LIMITES E POSSIBILIDADES

Esta parte da discussão visa a apresentar algumas possibilidades de como articular o pensamento decolonial em confluência com as contribuições teóricas de intelectuais amefricanas e latino-americanas aos estudos de raça, gênero e classe nos conteúdos de Sociologia do PET para o terceiro ano do Ensino Médio regular. Para tanto, a título de introdução desta parte do trabalho, é importante pontuar também alguns limites que têm incidido na prática docente em tempos de pandemia do novo *coronavírus*.

Seguindo os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os PETs estão sendo elaborados para as escolas públicas do Estado de Minas Gerais desde o início da pandemia, a fim de dar seguimento ao ano letivo na modalidade remota. Esta modalidade de ensino vem apresentando uma série de desafios para o trabalho docente os quais não iremos nos ater profundamente neste trabalho, mas que são importantes de serem mencionados. Para tecer as proposições deste trabalho esses desafios são considerados, bem como são vivenciados em alguma medida.

A desigualdade em relação ao acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs) atingem aos(as) professores(as) e estudantes em diferentes níveis. A ausência dos(as) estudantes nas salas de aulas virtuais é expressiva e os motivos para isso são distintos: dificuldade de acesso aos aplicativos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação, motivos de trabalho, dificuldade de concentração e planejamento dos estudos, dentre outros. Desse modo, o objetivo de promover os processos de ensino e aprendizagem tem sido ainda mais desafiador, contudo, reflexões críticas sobre os conteúdos que são planejados para embasar nossas práticas docentes ainda devem ser elaboradas.

Conforme orientações da secretaria de ensino do estado, os PETs são pré-requisitos para o cumprimento da carga horária dos(as) estudantes, portanto, o conteúdo apresentado no mesmo é a base para a conclusão do ano letivo. Além desses materiais, os(as) professores(as) também elaboram atividades complementares de acordo com as orientações de cada escola, levando em conta a realidade da comunidade da mesma.

Os materiais são disponibilizados aos(as) alunos(as) e professores(as) bimestralmente por meio das plataformas utilizadas pela secretaria de educação para estabelecer comunicação com a comunidade escolar. O conteúdo é subdividido por

semanas. Tendo em vista que a disciplina de Sociologia no estado de Minas Gerais possui apenas uma aula por semana para o terceiro ano do Ensino Médio⁶, nesta parte do trabalho será analisado o conteúdo da semana 1 do PET volume 2.

Figura 1 – Quadro referente ao conteúdo proposto pelo PET Sociologia volume 2 (2021)

SEMANA 1	
EIXO TEMÁTICO:	A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo.
TEMA / TÓPICO(S):	Raça e seus efeitos sobre desigualdade e discriminação racial no Brasil. Raça e mobilidade Social.
HABILIDADE(S):	Identificar os processos de preconceito e discriminação racial no Brasil.
CONTEÚDOS RELACIONADOS:	Colonialismo, imperialismo, classe, política, raça, racismo, cultura, escravidão.
INTERDISCIPLINARIDADE:	Filosofia, História, Geografia, Arte, Biologia e Português (Redação).

Fonte: Plano de Estudo Tutorado. 3º ano Ensino Médio Regular – Volume 2 – 2021

O conteúdo é introduzido de modo a classificar a raça como um marcador social da diferença, assim como o gênero. A proposta inicial é explicar a construção do conceito de raça e possibilitar identificações sobre as origens da discriminação no Brasil. Ao longo do texto, são mencionadas algumas questões sobre o processo de colonização e construção da sociedade moderna. Na sequência, algumas teorias que marcam o racismo científico no século XIX (como a eugenia, o evolucionismo e o darwinismo social) são apresentadas e problematizadas. No texto proposto, o relativismo cultural é apresentado como uma possibilidade de integração da diversidade cultural e crítica ao etnocentrismo.

⁶ Até o ano letivo de 2019, a carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia era equivalente a uma aula por semana para os três anos do Ensino Médio. No mesmo ano, em vigência do governo do Partido Novo representado por Romeu Zema, a SEE/MG publicou a resolução SEE nº 4.234 de 22 de novembro de 2019, que dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A resolução passou a determinar que a disciplina de Sociologia integrará apenas o currículo do 1º ano com duas aulas semanais e o 3º ano com apenas uma aula semanal, excluindo-a do currículo do 2º ano.

Para a realização da aula sobre este conteúdo, foi criada uma sala virtual que contou com a participação de um pequeno contingente de alunos(as). A discussão do texto proposto foi realizada junto aos(às) alunos(as) presentes e oportunizou a apresentação do pensamento de María Lugones acerca das “ficções” das categorias de raça e gênero, embora este referencial não estivesse no PET.

Figura 2 – parte do material apresentado na aula remota sobre o conteúdo da semana 1 do PET vol. 2 (2021)



Fonte: elaboração própria.

Posteriormente, o pensamento de Gilberto Freyre (1933) de “Casa grande e senzala” é apresentado no PET da seguinte forma:

A miscigenação seria para Freyre algo positivo, uma vantagem civilizatória do Brasil. Aqui as três culturas - indígena, africana e portuguesa - teriam se encontrado e contribuído ricamente para a construção da cultura nacional. Característica marcante do Brasil seria então manter relações raciais harmônicas, sem os conflitos abertos que existiam em países como os Estados Unidos ou a África do Sul. Freyre interpretou o Brasil como uma espécie de “paraíso racial”. O trabalho de Freyre foi tão marcante para a explicação do Brasil que acabou gerando a noção de Democracia Racial. Aqui, não teríamos grandes problemas de ordem racial e todos os grupos raciais viveriam em paz e misturados. A ideia de Democracia Racial acabou se tornando uma “ideologia nacional” do discurso oficial do Estado e amplamente compartilhada pelo senso comum brasileiro até os dias de hoje. (PET vol, 2, 2021, p. 195)

Por fim, são tecidos outros questionamentos direcionados aos(às) estudantes leitores sobre a democracia racial: “como pode uma sociedade se ver como uma democracia racial e ao mesmo tempo perpetuar o racismo?” (PET vol. 2, 2021, p. 195). É evidente que esse aspecto da formação política e social do país deve ser analisada do ponto de vista do pensamento social brasileiro; o que se pretende enunciar é a

possibilidade e relevância de articular a tais discussões temáticas o pensamento de autoras que versam sobre os impactos da colonialidade e do colonialismo.

Lélia (1981)⁷ denunciou que os relacionamentos inter-raciais do período colonial foram são resultado da exploração sexual de mulheres negras por parte dos senhores e redonda ainda hoje na colonialidade que se expressa sobre as questões de gênero e sobre os saberes.

Este fato daria origem, na década de trinta, à criação do mito que até os dias de hoje afirma que o Brasil é uma democracia racial. Gilberto Freyre, o famoso historiador e sociólogo é seu articulador, com sua teoria do lusotropicalismo. O efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistente em nosso país graças ao processo de miscigenação. (GONZALEZ, 1981, p. 35)

Figura 3 – parte do material apresentado na aula remota sobre o conteúdo da semana 1 do PET vol. 2 (2021)



Democracia racial para Lélia Gonzalez



Se o argumento de Gilberto Freyre é que temos uma democracia racial em função da miscigenação, é importante falar que essa miscigenação ocorreu por meio da violência sexual. Além disso, as mães escravizadas eram privadas do direito de cuidar de seus filhos.

"É por aí que a gente teve que entender que esse papo de miscigenação é prova de que a "democracia racial brasileira" não está com nada. Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violência, de manipulação [...]. Por isso existem os mitos e preconceitos relacionados à mulher negra."

GONZÁLEZ, Lélia. 2020. In: Primavera para as rosas negras.

⁷ O texto “A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica” foi originalmente publicado no livro “Lugar da mulher nos estudos sobre a condição feminina na sociedade atual”, organizado por Madel Luz. Rio de Janeiro. Graal Editora, 1981. Também integra o livro “Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa” (2018).

Fonte: elaboração própria.

A história colonial, assim como o discurso pedagógico internalizado pelos(as) jovens estudantes, falam do brasileiro como um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. (GONZALEZ, 1981)

Embora Lélia tenha analisado a democracia racial em uma perspectiva crítica e interseccional, nenhum texto de sua autoria integra o referencial do conteúdo trabalhado nesta semana do PET. A fim de evidenciar as relevantes contribuições da autora, a aula remota realizada de forma síncrona permitiu a apresentação do pensamento da mesma aos(às) alunos(as) presentes.

Sumariamente, consideramos que o ato de reconhecer o protagonismo de intelectuais amefricanas e latino-americanas na interpretação do processo de construção sociocultural e política da realidade que vivemos é uma possibilidade para propor uma Sociologia decolonial. Embora resistir à colonialidade dos saberes e em suas distintas formas de expressão seja um processo complexo, reconhecer e enunciar as relevantes contribuições dos sujeitos historicamente marginalizados nesse processo representa uma possibilidade de (re)existir para além das determinações do padrão da modernidade colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi problematizar a colonialidade dos saberes e apresentar algumas contribuições de intelectuais amefricanas e latino-americanas para a construção de um pensamento sociológico decolonial. Nesse sentido, buscou-se mediar este conteúdo para o terceiro ano do Ensino Médio regular, por meio de uma aula proposta no PET de Sociologia volume 2.

Ao longo do texto, foram mencionadas algumas referências de intelectuais negras como Sueli Carneiro (2005), Lélia Gonzalez (1981; 1988; 2018), Petronilha Silva (2007), Grada Kilomba (2018), Kimberlé Crenshaw (2002), Oyéronké Oyèwùmí (2004), María Lugones (2008) e Catherine Walsh (2019) que corroboram com a construção de um pensamento crítico acerca das construções históricas das categorias de raça e gênero para além dos parâmetros estabelecidos pela racionalidade eurocêntrica.

Em geral, as discussões propostas visaram apresentar formas decoloniais para abordar as temáticas de raça e classe como categorias analíticas dotadas de historicidade. Além disso, objetivou-se enunciar o protagonismo das referidas autoras para o propósito de propor um ensino de Sociologia decolonial que subsidie o propósito de desnaturalizar os fenômenos sociais, dentre eles, a construção da racionalidade eurocentrada como forma dominante de conhecimento na perspectiva da modernidade colonial.

Em suma, compreende-se como primordial para a construção do pensamento sociológico analisar os limites, bem como as possibilidades que os conteúdos curriculares podem oferecer para a formação dos(as) educandos em uma perspectiva que permita desnaturalizar as “ficções” (LUGONES, 2008) que permeiam a categoria de raça, gênero, dentre outras. Assim, considera-se que o desenvolvimento e a utilização prática de um referencial teórico sobre os estudos decoloniais pode subsidiar tanto a formação de professores(as), quanto de educandos(as). Ademais, a divulgação das referências produzidas por intelectuais que assumem a posição de sujeitos frente às narrativas das realidades sociais que vivenciam, pode propiciar aos(às) educandos(as) uma visão emancipadora, bem como fortalecer a noção de pertencimento social frente as diferenças que constituem suas identidades e que se manifestam no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAMBIRRA, Natércia Ventura; NOTHAFT, Raíssa Jeanine; LISBOA, Teresa Kleba. A colonialidade de gênero e suas implicações para os estudos feministas. In: SANTOS, Jenniffer Simpson dos; FACHINETTO, Rochele Fellini; SILVA, Rosimeri Aquino da (Orgs.). **Descolonizar a prática e o sexo**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. Cap. 7. P. 21-311.

BRASIL. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica: Brasília. Ministério da Educação (MEC). 2006. 133p. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação Junto à área de Filosofia da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10. V. 1, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>. Acesso em: 20 mai. 2021.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. São Paulo: Graal, 1993. Cap. 16. P. 215-251.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica In: (UCPA), União dos Coletivos Pan-Africanistas (org.). **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018. 1. ed. ed. p. 34-53.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: (UCPA), União dos Coletivos Pan-Africanistas (org.). **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018. 1. ed. p. 321-334.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. In: (UCPA), União dos Coletivos Pan-Africanistas (org.). **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018. 1. ed. p. 307-320.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Cobogó, 2019. Tradução de Jess Oliveira.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tábula Rasa**, Bogotá, v. 1, n. 9. P. 73-101. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo

global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores. P. 127-167. 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, V. 26, n. 1. P. 15-40. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mai. 2021.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms*. **Gender Series**. CODESRIA. Dakar, V. 1, P. 01-08, 2004. Traduzido por Juliana Araújo Lopes.

Plano de Estudos Tutorados. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). v. 2. 2021. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ensino-medio-2021>. Acesso em: 01 jun. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. P. 117-142. 2005.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. 7ª. Ed. São Paulo: Edições Afrontamento, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3. pp. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092> Acesso em: 02 dez. 2020.

WALSH, Catherine. **Desde Abya Yala: temas de interculturalidad crítica**. Chiapas, México, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. v. 5. n. 1. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 28 mai. 2021.