

Decolonialidade no contexto do ensino-aprendizagem de língua espanhola para uma comunidade quilombola

*Decoloniality in the context of teaching and learning Spanish in a Quilombola
community*

Naguyah Patricya Ferreira de Morais
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Alagoas, Brasil

Flávia Colen Meniconi
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Alagoas, Brasil

Natália Luczkiewicz da Silva
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Alagoas, Brasil

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências e as percepções de estudantes quilombolas da Comunidade Pau-Ferrado, a partir de atividades voltadas ao ensino-aprendizagem da língua e das culturas espanholas. O estudo insere-se na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos estudos sobre Decolonialidade, ancorando-se nos aportes teóricos de autores como Quijano (2005), Oliveira e Candau (2010), Maldonado-Torres, (2016), Bernardino-Costa (2007), entre outros. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986) realizada por meio de um curso básico de espanhol A1 para os moradores da Comunidade Quilombola Pau Ferrado - PE. O curso contou com a participação de 7 (sete) alunos de ambos os sexos e com 27 (vinte e sete) aulas ministradas pelo *Google Meet* e na sede da comunidade, das quais foram analisadas 5 (cinco) para esta pesquisa. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram um questionário aplicado no início e no final do curso e as interações em sala de aula. Com base na análise qualitativa, verificamos que os sentidos atribuídos à comunidade foram ampliados, sendo reconhecida como espaço de resistência, refúgio, força e ancestralidade. Essa ressignificação mostra que o trabalho didático-pedagógico desenvolvido contribuiu para a construção de novas formas de percepção sobre o pertencimento quilombola e para o fortalecimento identitário.

Palavras-chave: Decolonialidade. Comunidade Quilombola. Ensino-aprendizagem. Língua Espanhola.

Abstract: This study aims to analyze the experiences and perceptions of students from the Pau-Ferrado Quilombola Community, based on activities focused on the teaching and learning of the Spanish language and cultures. The study is situated in the field of Applied Linguistics, with an emphasis on studies on Decoloniality, anchored in the theoretical contributions of authors such as Quijano (2005), Oliveira and Candau (2010), Maldonado-Torres (2016), Bernardino-Costa (2007), among others. Regarding the methodology, it is an action research study (Thiollent, 1986) carried out through a basic A1 Spanish course for residents of the Pau Ferrado Quilombola Community - PE. The course had the participation of 7 (seven) students of both sexes and consisted of 27 (twenty-seven) classes taught via *Google Meet* and at the community headquarters, of which 5 (five) were analyzed for this research. The instruments used for data generation were a questionnaire applied at the beginning and end of the course and classroom interactions. Based on the qualitative analysis, we verified that the meanings attributed to the community were broadened, being recognized as a space of resistance, refuge, strength, and ancestry. This re-signification shows that the didactic-pedagogical work developed

contributed to the construction of new forms of perception about Quilombola belonging and to the strengthening of identity.

Keywords: Decoloniality. Quilombola Community. Teaching-learning. Spanish Language.

1 INTERSECÇÕES ENTRE A PESQUISA E A VIDA

Quando nós falamos tagarelando
E escrevemos mal ortografado
Quando nós cantamos desafinado
E dançamos descompassado
Quando nós pintamos borrando
E desenhemos enviesado
Não é porque estamos errando
É porque não fomos colonizados.
(Nego Bispo)

Para demarcar o meu lugar nesta pesquisa, é importante destacar que sou mulher cis, heterossexual, protestante e me identifico como parda. Durante a minha trajetória escolar, vivenciei episódios de discriminação, especialmente relacionados à estética do meu cabelo, que é volumoso e cacheado. Além disso, sou remanescente quilombola da Comunidade Pau-Ferrado, o mesmo território onde a presente pesquisa foi desenvolvida.

A partir dessa vivência, recorro a uma frase dita por um colega que expressa com clareza um princípio que atravessa muitos processos de pesquisa: “investigamos aquilo que nos falta”. Em outras palavras, muitas vezes buscamos, por meio da ciência, compreender ou preencher lacunas que nos habitam — temas pouco explorados ou compreendidos, mas que nos inquietam profundamente. Foi a partir dessa perspectiva que nasceu a motivação para este estudo.

Minha inquietação pessoal transformou-se em questão de pesquisa ao observar que os remanescentes quilombolas da Comunidade Pau-Ferrado demonstram, em muitos casos, pouca empatia, criticidade e engajamento nas lutas por reconhecimento, identidade e direitos. Assim, o impulso profissional emergiu do desejo de promover ações que contribuam para transformar a consciência e as atitudes da comunidade, utilizando como ferramenta o ensino-aprendizagem da língua espanhola, orientado por uma abordagem crítica e discursiva.

A relevância social desta pesquisa reside na possibilidade de contribuir com o fortalecimento da autonomia, da resistência e da luta histórica das comunidades quilombolas. Em termos pedagógicos, a investigação visa colaborar com a construção de práticas educativas voltadas às pedagogias *outras*¹, capazes de reposicionar o planejamento docente em diálogo com a realidade dos sujeitos e suas identidades.

Diante desse contexto, definimos como objetivo geral analisar as experiências e percepções de estudantes quilombolas da Comunidade Pau-Ferrado, a partir de atividades

¹ De acordo com Ortiz Ocaña *et al.* (2021, p. 121), é preciso pensar em “uma pedagogia ‘outra’ – não outra pedagogia”, ou seja, “problematizar, desafiar, afrontar, fazer frente abertamente e resistir às diversas colonialidades que limitam nossa existência cotidiana: a colonialidade do saber, do poder, do ser e do viver”, no contexto de sala de aula e na vida.

voltadas ao ensino-aprendizagem da língua e das culturas espanholas. Para alcançá-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar como as atividades com viés decolonial impactam as identidades dos participantes; 2) Investigar se o trabalho didático-pedagógico influenciou as formas de percepção da comunidade; 3) Analisar de que maneira esse processo contribuiu para o fortalecimento da identidade quilombola.

Com base nesses objetivos, a pesquisa buscou responder às seguintes questões norteadoras:

1) As atividades pedagógicas baseadas na decolonialidade impactaram a forma como os alunos compreendem a comunidade? 2) Quais os novos significados atribuídos à comunidade após a realização das atividades? 3) As atividades promoveram uma reflexão crítica e consciente sobre a identidade quilombola?

Ademais, cabe ressaltar que esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos estudos sobre Decolonialidade, ancorando-se nos aportes teóricos de autores como Quijano (2005), Oliveira e Candau (2010), Maldonado-torres, (2016), Bernardino-Costa (2007), entre outros.

Com o anseio de contemplar essas discussões, este trabalho está organizado em cinco seções, com exceção desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, discorreremos sobre a colonialidade e os seus impactos na sociedade contemporânea; na segunda seção, apresentamos a perspectiva teórica da decolonialidade como possível cicatrização das feridas coloniais, e sobre a relevância das epistemologias no contexto educacional e no ensino de línguas adicionais; na terceira seção, refletimos acerca da resistência na comunidade quilombola, bem como a perspectiva do letramento racial crítico para o avanço dessas discussões; na quarta seção, traçamos o percurso metodológico da pesquisa, destacando o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, o *locus* e os participantes; por fim, realizamos um recorte de cinco aulas para discussão e análise do material.

2 A COLONIALIDADE E AS SUAS DIVERSAS FACETAS

O processo de colonização pode ser entendido como a propagação, o alastramento e a invasão de territórios. Nesse sentido, as terras foram ocupadas e houve a extração dos recursos naturais e da população que residia nessas localidades. Mesmo com o fim da colonização, no que diz respeito aos seus efeitos territoriais, convivemos com os vestígios simbólicos de violência desse período, o qual podemos chamar de colonialidade.

A colonialidade pode ser dividida em três principais formas que reverberam na contemporaneidade: poder, saber e ser. Segundo Silva *et al.* (2020, p. 47), “[...] a colonialidade do poder e do saber foram trazidas por Aníbal Quijano, e a do ser por Mignolo”. Quijano (2005) destaca que a colonialidade do poder surgiu com a invenção do conceito de raça, que nada mais foi do que uma justificativa para a dominação do outro. Em razão disso, as pessoas foram divididas em certas categorias sociais (índios, negros e brancos), o que tem provocado relações verticalizadas, ou seja, determinados grupos são considerados a norma enquanto outros passam a ser entendidos como diferentes e exóticos.

Como resultado, os colonizadores usufruíram da mão de obra descartável - indígena - (Quijano, 2005) e da mão de obra escrava - africanos -, subjugando-os ao papel de colonizados. Os brancos, conforme os colonizadores se autodenominaram, cresceram e se desenvolveram a partir do nosso suor. Mediante essa opressão, eles firmaram o seu poder, sobretudo a partir do capital, dominando a política e a economia (Quijano, 2005).

O modelo da sociedade atual - moderna, capitalista e globalizada - ainda está ancorado no sistema colonialista. Portanto, é possível depreender que a colonialidade do poder se trata do controle político e econômico de uma minoria (em quantidade), por meio da retenção e da manutenção de uma superioridade enganosa criada séculos atrás.

Em relação à colonialidade do saber, ela pode ser entendida como uma “[...] forma de constituição da ciência e do conhecimento [...]” (Bezerra; Araújo; Agra, 2020, p. 100). No entanto, não é qualquer forma de conhecimento e de ciência, mas aqueles produzidos e/ou explorados pelos colonizadores, que passam a ser considerados como a única forma possível, anulando a existência de outros saberes.

Se fosse possível regressar aos séculos XII e XIII, quando alguns grupos do Oriente Médio e do Norte da África (árabes, sírios e berberes) chegaram à Península Ibérica e ao período das cruzadas, verificaríamos os contatos e as trocas culturais que ocorreram entre os europeus medievais e os muçulmanos. Dessa forma, elementos como os números, as réguas de cálculo, a seda, o algodão e o papel, por exemplo, não são “descobertas” e/ou inovações europeias, por outro lado, são frutos das relações construídas com outros povos, seja de forma violenta ou não. Nessa perspectiva, a matriz colonial de poder utiliza o conhecimento como ferramenta tanto para controlar a autoridade quanto para ser transferido como mercadoria. Isto é, a colonialidade do saber atua não apenas como instrumento de manutenção da suposta “superioridade” e de controle das massas para que se ajustem a seus padrões, mas também como mecanismo de autopropaganda, legitimando-se continuamente.

Por fim, concentramo-nos na discussão acerca da colonialidade do ser (Quijano, 2005). Esse tipo de colonialidade diz respeito à forma como o indivíduo se reconhece enquanto pessoa. Trata-se da posição que ele assume socialmente, ou seja, em que tempo e espaço esse corpo está localizado na pirâmide do poder. Nesses termos, há um descobrimento ou negação da identidade, em que a pessoa adotará uma postura de inferioridade ou superioridade.

Partindo dessa compreensão, é interessante pontuar que essas subjetividades são implícitas, logo, são informações recebidas de forma sutil, nas entrelinhas da colonialidade. O cérebro do indivíduo recebe as informações, as interpreta, as armazena e passa a reproduzir modos de agir e pensar sobre si mesmo sem perceber como está sendo conduzido. Desse modo, o colonizado se encontra aprisionado por uma corda imaginária, criada para o manter em predeterminações hegemônicas. De acordo com Maldonado-Torres (2016):

É na esfera do desejo, da percepção e da atitude principalmente que a colonialidade do ser se situa no sujeito e isto o leva a situar-se não tanto como sujeito do consumo, senão como amo (senhor) natural e cidadão legítimo da zona do ser ou escravo natural, um sujeito inferior que habita a zona do não ser (Maldonado-Torres, 2016, p. 92).

Assim, observa-se que o “senhor” se coloca como portador do desejo, adotando uma postura de dominação e construindo uma autoimagem de superioridade. Em contrapartida, o sujeito “inferior” passa a carregar o desejo do outro, assume uma atitude submissa e elabora uma percepção de si atravessada pela inferioridade. Nessa perspectiva, conforme afirmam Bezerra, Araújo e Agra (2020, p. 100), a colonialidade do poder é o “conceito guarda-chuva que sustenta as demais colonialidades”, uma vez que é por meio da manutenção desse poder que os brancos continuam a escravizar, detendo a economia e o saber em suas mãos. Isso decorre, sobretudo, a partir do apagamento das identidades marginalizadas, recriando-as conforme os seus interesses.

Diante das ponderações acerca da colonialidade apresentadas nesta seção, a seguir, discutimos sobre a perspectiva teórica e ontológica da decolonialidade, demonstrando como esta pode contribuir para a construção de conhecimentos que valorizem os saberes situados.

3 DECOLONIALIDADE COMO POSSÍVEL CURA

Por meio de todos os atos de violência verbal, física, psicológica, sexual, econômica e patrimonial ocorridos na história contra pessoas consideradas diferentes (cor, crença, cultura, estilo de vida etc.) dos colonizadores, foi-lhes arrancada sua liberdade de ser, sentir e produzir; colocados em uma prisão chamada homogeneidade; acorrentados pelas cadeias da ilusão de progresso e do desenvolvimento das nações. Os negros, os indígenas, os mestiços, as mulheres, as pessoas com deficiência, os pobres etc. foram as vítimas diretas.

Nesse contexto, houve a negação do direito de serem livres, até mesmo de falar a sua própria língua e de manifestar a sua cultura. Os castigos, a discriminação, a rejeição, a desumanização, a escravidão, os massacres, o racismo e o preconceito são consequências da forma do processo de colonização. Tais feridas permanecem abertas e, mais do que isso, são constantemente reforçadas pelas práticas e mentalidades coloniais que seguimos aprendendo e reproduzindo historicamente. Assim, é preciso reconhecer que os efeitos da lógica de homogeneização e subordinação não se desfazem de forma imediata; entretanto, é viável adotar um movimento de ressignificação.

A decolonialidade se caracteriza como uma possível cura, visto que, ao trabalharmos com a visibilidade dos povos silenciados, ao trazer as sequelas da colonialidade e ao proporcionar que as vozes dos silenciados sejam ouvidas, podemos contribuir para a autonomia desses grupos. Para tanto, compreendemos que “[...] a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, pressupõe também construção e criação. Seu objetivo é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24). Trata-se da cicatrização das feridas causadas pelo peso das cadeias, do progresso e do desenvolvimento das nações, em que o seu maior intuito é libertar a sociedade da prisão que ela própria reproduz, em sua maioria, de modo inconsciente.

Partindo dessas ponderações, consideramos que um dos locais que mais precisa vivenciar práticas de decolonialidade é a escola. A própria legislação brasileira destaca que

a escola tem o dever de preparar/formar cidadãos críticos e conscientes para atuarem na sociedade (Brasil, 1996).

No que diz respeito à educação linguística, acreditamos que o trabalho com textos, discussões e produção textual sobre temas da atualidade, dentro de um viés crítico e dialógico, contribuem para a formação agentiva. As pedagogias *outras* cultivam as ações e os pensamentos decoloniais com a intenção de promover a reconstrução do ser, ou melhor, trabalham a partir dos problemas presentes na sociedade, nas suas mais diversas camadas, por meio de questionamentos, debates, pesquisas etc.

Dessa maneira, “[...] a pedagogia decolonial se assume como uma prática, estratégia e metodologia de educação anticolonial, antirracista, antipatriarcal, anti-imperialista e antieurocêntrica” (Moreira Júnior, 2021, p. 66). Nesse contexto, consideramos que trabalhar a partir de uma pedagogia sensível aos problemas sociais é uma forma de “desconstruir e reconstruir nossos conceitos e práticas de ensino/aprendizagem. Desconstrução e reconstrução porque estamos em um processo constante de questionamento do que entendemos por ensinar e aprender, através da investigação das nossas práticas” (Bezerra; Araújo; Agra, 2020, p. 96). Desse modo, é preciso mostrar a nossa realidade e quais são as nossas dificuldades, a fim de expandir essas discussões, possibilitando que o aluno se preocupe com os problemas locais e apresente propostas de mudança.

Diante disso, na próxima seção, refletimos sobre o contexto das comunidades quilombolas e os embates existentes entre uma tentativa de resistir diante das imposições da colonialidade e do apagamento da identidade.

4 COMUNIDADE QUILOMBOLA: (RE)EXISTE OU SILENCIA?

A escola desempenha um papel fundamental na construção da identidade dos alunos. Como apontam Neilany Sousa e Lucinete Silva (2020), ela pode tanto construir quanto desconstruir identidades. Segundo Ferreira e Camargo (2011, p. 378), “[...] a criança assimila, em seu mundo simbólico, valores, crenças e padrões de comportamento estigmatizados através das relações sociais”, sendo a escola um dos principais espaços onde isso ocorre, inclusive como lugar de reprodução do preconceito e da discriminação.

Essa realidade é ainda mais delicada em comunidades quilombolas, onde, apesar da previsão legal de um ensino diferenciado que valorize tradições e vivências, há uma grande carência dessas práticas, pois a responsabilidade pela manutenção das raízes e da identidade quilombola é nossa.

Infelizmente, muitas comunidades desconhecem suas origens e reproduzem a inferiorização imposta historicamente. Isso ocorre devido à negação da identidade quilombola e à crença de que as diferenças nos tornam menores. Muitos internalizam valores colonizadores, negando suas origens e tentando se encaixar em uma identidade homogênea e branca (Ferreira; Camargo, 2011).

Ferreira e Camargo (2011, p. 386) explicam que, devido às “marcas da rejeição” social, muitos negros buscam aceitação na tentativa de se igualar aos brancos. Como afirma Silva (2000, p. 82), “[...] dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não

somos””. Ao buscarmos ser como os brancos, negamos a nossa própria identidade, apagando a nossa história e as nossas particularidades.

Como consequência, muitas comunidades se silenciam e vivem à margem, afastadas de suas raízes. Cada ancião que parte leva consigo um pedaço da história e da cultura, e, sem escolas que valorizem a identidade dos alunos, a perda se perpetua. Nessa seara, Bertagnolli (2015) ressalta que a exclusão e o apagamento de saberes derivam da adoção acrítica de modelos dominantes, que moldam a construção de sentidos sobre a realidade.

Nas escolas em que estudei, tanto na comunidade quanto fora dela, nunca houve discussões sobre questões raciais. Atualmente, essas pautas surgem pontualmente em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, não sendo o suficiente. Segundo Braúna, Souza e Sobrinha (2022, p. 5), o combate ao racismo exige continuidade e consciência histórica, pois “[...] a ‘neutralidade’ da história e da linguagem sustenta e mantém o racismo”.

Diante disso, é essencial refletir sobre o papel do letramento racial crítico como ferramenta de valorização e pertencimento. A esse respeito, Braúna, Souza e Sobrinha (2022, p. 2) apontam que ele “[...] possibilita uma ação entre sujeitos (brancos e negros) [...] através de uma reeducação que viabilize uma leitura crítica do racismo no Brasil [...]”. Outrossim, de acordo com Santos, Santos e Kadri (2021), o letramento racial crítico tem ganhado espaço nas escolas e nas pesquisas por sua urgência no combate ao racismo.

Nas aulas de espanhol ofertadas na comunidade, o ensino da língua foi ponte para reflexões sobre racismo e identidade. Os alunos vieram com o objetivo de aprender o idioma, mas encontramos espaço para provocar questionamentos e desconstruir ideias enraizadas. Discutimos sobre racismo, colorismo, microagressões e experiências próprias antes não reconhecidas como formas de discriminação. Ao refletirem sobre suas vivências, eles passaram a compreender como o racismo é socialmente estruturado.

Quando conhecemos a história e o sofrimento dos nossos antepassados, percebemos que ainda somos moldados pelas colonialidades. Em muitos contextos, reproduzimos o racismo contra nós mesmos e desejamos ser como aqueles que nos oprimiram. Portanto, trabalhar o letramento racial crítico nas aulas de espanhol é ensinar e aprender sobre quem somos e de onde viemos; é fortalecer a nossa identidade e resistir, movimento que buscamos nesta pesquisa e que apresentaremos o percurso na próxima seção.

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para a realização desta pesquisa de campo, foi elaborado um curso básico de espanhol, nível A1, voltado aos moradores da Comunidade Quilombola Pau-Ferrado, localizada em Lagoa dos Gatos-PE. O curso contou com 27 (vinte e sete) aulas planejadas, das quais 5 (cinco) foram selecionadas para análise neste trabalho. As aulas ocorreram presencialmente na sede da comunidade e, quando necessário, foram ministradas de forma remota por meio do *Google Meet*, de modo a viabilizar o acesso aos dados.

Trata-se de uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986) de abordagem qualitativa (Marconi; Lakatos, 2010), que alia diagnóstico, intervenção e reflexão. O diagnóstico

considerou o conhecimento prévio dos participantes, sua escolaridade e engajamento político-social, com o objetivo de desenvolver aulas de espanhol ancoradas em perspectivas críticas e decoloniais. A metodologia qualitativa foi fundamental para interpretar as intenções e os significados das ações dos participantes, compreendendo suas subjetividades para além de dados numéricos.

Como instrumentos de coleta, utilizamos questionários com 27 (vinte e sete) questões abertas e fechadas aplicados no início e no fim do curso, a fim de identificar possíveis transformações nas percepções dos alunos. As perguntas abordaram aspectos como cor da pele autodeclarada, escolaridade, idade, pertencimento quilombola, experiências com preconceito e racismo, políticas públicas e a motivação para estudar espanhol. A análise concentrou-se nas interações dos participantes durante as aulas.

A pesquisa foi realizada na Comunidade Quilombola Pau-Ferrado, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares desde 2005 e composta por cerca de 150 famílias. A maioria vive do trabalho informal ou de programas sociais como o Bolsa Família. A comunidade possui uma escola que oferece apenas a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo os demais níveis ofertados em instituições fora da comunidade. A sede da associação, antes uma casa de farinha, foi adaptada como espaço multifuncional e usada para nossas aulas por oferecer estrutura mínima, ao contrário da escola formal da comunidade, que não garante uma educação de qualidade e enfrenta resistência por parte das famílias.

Dos onze inscritos no curso, seis concluíram. São eles:

- Clenara², 29 anos, negra, casada, mãe de dois filhos, com Ensino Médio concluído pelo EJA Campo.
- Francisco Júnior, 24 anos, branco, casado com remanescente quilombola, pai de um filho, também é egresso do EJA.
- Alice, 24 anos, parda, casada, mãe de dois filhos, com Ensino Médio regular e experiência como professora de apoio substituta.
- Vitória, 19 anos, negra, desempregada, com Ensino Médio regular, mora com cerca de dez familiares.
- Luguinha, 50 anos, negra, pedagoga, mãe e avó, trabalha como professora de apoio.
- Pedro, 14 anos, pardo, filho de remanescente, estudante do Ensino Fundamental, com irmãos com deficiência.

6 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DOS DADOS

Tabela 1 – Planejamento das aulas analisadas

Data	Hora/aula	Objetivos	Ações/Discussões	Recursos	Avaliação
10/01/2024	2h	1 Conhecer a história a partir de outra perspectiva.	1 Explicação sobre o funcionamento do curso.	Notebook, Datashow,	Participação na discussão e na atividade.

² Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos participantes, como forma de preservar a identidade.

		<p>2 Debater sobre o tema.</p> <p>3 Aprender quais são os países que têm o espanhol como idioma oficial.</p> <p>4 Reconhecer as bandeiras.</p>	<p>2 Sondar o conhecimento dos participantes sobre os países hispanofalantes.</p> <p>3 Refletir o porquê esses países falam espanhol.</p> <p>4 Conversar criticamente acerca da ideia do “descobrimento”.</p> <p>5 Escolher um país hispanofalante para conhecer na próxima aula.</p> <p>6 Atividade através de um jogo com bandeiras dos países.</p>	folhas, canetas.	.
16/01/2024	2h	<p>1 (Re)estudar a história dos navios negreiros.</p> <p>2 Construir frases.</p> <p>3 Oralizar as frases criadas em língua espanhola.</p> <p>4 Pronunciar as letras do alfabeto.</p>	<p>1 Levar a nacionalidade dos hispanofalantes organizadas em ordem alfabética para estudar os sons das letras.</p> <p>2 Questionar a nacionalidade de quem nasce no Brasil e de qual povo somos descendentes.</p> <p>3 Mostrar uma imagem e discutir a respeito dela.</p> <p>4 Apresentar palavras relacionadas com os sentimentos das pessoas que foram escravizadas.</p> <p>5 Formar frases a partir dessas palavras.</p>	Notebook, Datashow, lápis, folhas.	Realização da atividade, tanto escrita como oral e participação na aula.
01/02/2024	2h	<p>1 Refletir como atualmente muitos de nós ainda somos escravos do sistema.</p> <p>2 Comparar a escravidão com o</p>	<p>1 Atividade com jogo referente aos números, questionar em qual ano começou a escravidão, como foi esse processo e como surgiram as</p>	Notebook, Datashow, site, áudio.	Participação.

		<p>modelo atual da sociedade.</p> <p>3 Conhecer um pouco da história dos quilombos.</p> <p>4 Pronunciar os números.</p>	<p>comunidades quilombolas.</p> <p>2 Discutir sobre os povos imigrantes, a luta pela “liberdade” e as dificuldades pós-abolição.</p>		
02/03/2024	2h	<p>1 Debater sobre para onde a educação pode nos levar.</p> <p>2 Construir um resumo.</p> <p>3 Aprender as profissões.</p> <p>4 Reconhecer as profissões.</p>	<p>1 Conversar sobre as suas rotinas.</p> <p>2 Perguntar quais as profissões que cada um exerce;</p> <p>3 Discutir sobre as oportunidades de trabalho ofertadas em nosso país para as diferentes populações.</p> <p>4 Descobrir qual a profissão através de pistas (atividade em formato de jogo).</p> <p>5 Produzir um resumo sobre o que discutimos, o que aprenderam e/ou discordaram.</p>	Notebook, Datashow, folhas, lápis.	Realização da atividade e participação.
22/04/2024	2h	<p>1 Discutir a estética negra que os brancos reproduzem nas bonecas.</p> <p>2 Identificar as peças de roupas e acessórios.</p> <p>3 Refletir sobre representatividade.</p> <p>4 Organizar as peças de roupas e acessórios.</p>	<p>1 Apresentar e discutir sobre um episódio da Barbie e a mudança das vestimentas ao longo do tempo.</p> <p>2 Ensinar o vocabulário de roupas e acessórios.</p> <p>3 Entregar como atividade um boneco em branco para pintar de acordo com o desejo e peças de roupas e acessórios, com cores já destinadas para que pintem.</p> <p>4 Questionar por que a cor escolhida para o boneco e perguntar quando surgiu a primeira boneca negra.</p>	Notebook, Datashow, papel, lápis de cor.	Apresentação das campanhas e participação.

			5 Discutir a respeito disso e sobre quem ela inspira.		
--	--	--	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2025).

• Aula 1

Além da estudante Clenara, ninguém se pronunciou ou mostrou saber algo sobre o “descobrimento” do Brasil. Sendo assim, argumentei que eles conheciam a história do ponto de vista europeu, mas e o outro lado da história? A dos indígenas, conheciam? Todos responderam que não. Dessa forma, questionei se é possível descobrir algo que não está perdido. Nesse momento, Clenara respondeu: “É... só que é tipo... é eles não saiam da sua redondeza porque não sabiam que tinham outros países, outros continentes, sei lá”.

A percepção da aluna diante do questionamento leva à compreensão de que, possivelmente, ela se colocou na posição de navegante, ou seja, deparou-se com algo novo, do seu ponto de vista, estabelecendo-se como uma descoberta. Em meio a (minha) certeza e verdade, Clenara refutou ao mostrar que, mesmo sem intenção, nesta história, há dois pontos de vistas a serem considerados.

A aluna desempenhou a sua criticidade indo ao encontro do que eu dizia. O dicionário Aurélio online³ denomina a vocábulo descoberta como “[...] ação de achar o que ninguém havia encontrado antes [...]” e no seu modo figurado designa “[...] o que se experimenta, se vivencia pela primeira vez [...]”. Acreditamos que foi este movimento que a estudante fez ao dizer: “não sabiam”. Isto é, para os europeus, foi uma descoberta, mas para os indígenas, moradores desta terra, foi uma invasão. Não se pode esquecer que há dois lados da história, duas percepções e a apenas uma lhe foi dado o direito de ser visibilizada.

Esta análise está associada ao que se entende por decolonialidade, uma vez que a decolonialidade não surgiu para exterminar o valor dos que estão no poder, mas sim para colocar em evidência os que têm as suas vozes silenciadas. Seria como colocar uma balança em equilíbrio, de igual para igual.

A decolonialidade não pretende inverter esses papéis assimétricos, pelo contrário, busca “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24). Nesse sentido, averiguamos que a estudante não entende as lutas por nossos direitos como uma contraversão de posições, no entanto, observa exatamente como é: a busca por equidade.

• Aula 2

Eu: Se ele traz cultura para a gente, a gente não tem cultura, não?

Alice: Para eles não tem não, né?!

Eu: Vocês conseguem compreender o que essa tirinha está querendo passar?

Alice: Quer dizer que ele é mais poderoso.

Eu: Na imagem, o que faz parecer que ele é mais poderoso?

³ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/descoberta/>.

Vitória: Que ele está bem-vestido...

Alice: Que ele está bem-vestido e o outro não. O outro está com poucas vestes e ele quer mostrar que sabe mais.

Eu: E o indígena está como? Está no desenho pequenininho, né? Ele está bem reduzido e o branco está como? Grande.

Alice: Mais poderoso.

Eu: Se ele diz que vai trazer cultura, educação e progresso, por que ele está com a espada? Qual é a verdadeira intenção dele?

Vitória: Dominar⁴.

O diálogo acima ocorreu a partir da apresentação de uma tirinha que ilustra um homem europeu afirmando que está levando aos indígenas evolução. No entanto, em sua mão, há uma espada, o que provocou o questionamento sobre o porquê daquele instrumento.

Figura 1 – Imagem utilizada na aula



Fonte: Pinterest (2024).

A aluna Alice respondeu às duas primeiras interrogativas, confirmando e reconhecendo a ideia central da tirinha. Quando fez o questionamento: “Se ele traz cultura para a gente, a gente não tem cultura, não?” Ela respondeu: “Para eles, não tem não, né?”. Apreende-se que, na concepção da aluna, possivelmente, os europeus promovem a ideia da sua cultura ser superior e melhor, ao passo que nós sabemos e reconhecemos a nossa importância, compreendendo que essa ideia é errônea.

Conforme verificamos na continuação do diálogo, não é exatamente isso que está contido no seu subconsciente. Nós (sociedade) somos condicionados a pensar e proceder como insignificantes, ao mesmo tempo que eles são ensinados a acreditar e se portar como superiores. “Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-

⁴ As transcrições das interações em sala de aula foram realizadas de forma fidedigna, isso justifica o fato de que, em alguns momentos, visualizamos desvios da norma culta da língua portuguesa.

o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Em seguida, na tentativa de fazê-los perceberem a diferença de tamanho dos bonecos, pergunto o que faz ele parecer mais poderoso. Vitória pontua que é a vestimenta do europeu: “Sim, que ele está bem-vestido”. Após esse comentário, Alice destaca que o indígena não está bem-vestido, com poucas roupas, e, por isso, o outro apresenta uma superioridade intelectual.

Essas devolutivas provocaram algumas surpresas: A roupa lhes chamou a atenção? O que significa estar bem-vestido? Elas entendem da moda daquela época? Ou elas processaram isso devido à ausência de traje do indígena? Seja como for, depreende-se que a roupagem é tida como sinônimo de poder para as alunas.

Desse modo, nas suas vivências, está contida a concepção de que nossas roupas dizem de onde somos e, conseqüentemente, o nosso valor para a sociedade. Isso porque, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 19), “[...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos modelos [...]”. Ou seja, há um padrão europeu/branco, formas de se vestir a serem seguidas, visto que o indígena, por não estar trajado daquela forma, é tido como fora do padrão e recebe a parte negativa da frase: “Que ele está bem-vestido e o outro não”.

Outrossim, a fala de Alice, “O outro está com poucas vestes”, leva à compreensão de que o vestuário do indígena o colocou em posição de desapareço, ao passo que o europeu (julgando apenas pelas vestes) se colocou e foi colocado em posição de maestria. O porquê disso é explicado por Bernardino-Costa (2007, p. 317):

A minoria branca no controle do Estado, da economia e da sociedade não tinha nenhum interesse em comum com índios, negros e mestiços. Ao contrário, seus interesses eram completamente antagônicos, não havendo uma base de solidariedade entre eles. Sobretudo porque o imaginário da minoria branca latino-americana era formado pelas ideias raciais geradas na Europa, que desumanizavam e/ou “barbarizavam” índios e negros. Assim, índios e negros não eram vistos como passíveis de assalariamento. Ao contrário, as teorias raciais constituíam-se na justificativa para a exploração, a opressão e a dominação [...].

Por consequência dessas ideologias europeias de depreciação a esse grupo e à guisa de como agiram, perpetuaram-se as ideias raciais e o modelo europeu a ser seguido. Por isso, o entendimento acerca do indígena não está vestido, enquanto o branco está, o faz ser visto como arcaico. Alguém passivo a aprender, mas não ativo a ensinar. Logo, fomos ensinados a querer ser como eles, a olharmos como eles para as diferenças dos nativos, dos nossos ancestrais. Desse modo, ressignificamos quem somos e o local ao qual pertencemos.

É possível perceber esse movimento de ressignificação da comunidade quilombola causado mediante a colonialidade, em alguns dos alunos deste projeto, através dos dados coletados no questionário aplicado no início e no fim do curso: “Para você, o que é uma comunidade quilombola?”

Vitória: Foi o lugar onde os primeiros habitantes entraram, habitantes esses que eram os escravos negros que fugiam das senzalas.

Pedro: Não sei.

Alice: Comunidade quilombola são povos de regiões remanescentes de quilombos que eram as comunidades formadas por escravos.

Clenara: é onde reside os filhos dos sobreviventes da escravidão.

Francisco Júnior: Comunidade quilombola é a remanência de um povo injustiçado pela escravidão.

Luguinha: Comunidade é agrupamento de pessoas da mesma família, que se refugiaram em local alto e bem distante dos olhos alheios, de nós se casarem um com os outros formando nosso quilombo.

No segundo questionário, as respostas obtidas foram as seguintes:

Vitória: É a denominação constituída por pessoas escravizadas que resistiram a escravidão.

Pedro: Não sei.

Alice: O termo refere-se a escravos africanos e afrodescendentes que fugiram dos engenhos nos quilombos.

Clenara: é resistência, onde lutaram pra hoje estarmos aqui.

Francisco Júnior: Lugar onde vive remanescente quilombola, pessoas que descendem de um povo escravizado.

Luguinha: Povoação fortificada de escravos negros, que fugiram para escapar dos maus feitores, mas também lugar de resistência, de luta e de refúgio.

Observamos que, ao decorrer do curso ofertado, alguns dos alunos passaram a entender a comunidade de uma maneira diferente. Inicialmente, eles falam da comunidade quilombola no seu sentido mais raso e comum e, ao fim do curso, alguns ampliam a sua compreensão, nomeando novos significados para a comunidade, como resistentes, lutadores e responsáveis pela nossa existência hoje.

Todos esses novos significados foram atribuídos à comunidade devido às problematizações tecidas durante o curso que, por sua vez, possibilitaram a conscientização sobre as diversas formas de dominação advindas dos processos de colonização. Ao compreendermos quem somos, podemos atribuir e reconhecer os verdadeiros significados do nosso povo, do nosso lar.

• Aula 3

No decorrer da aula, utilizei o exemplo da assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel, destacando que o ato ocorreu em 1888 como resultado de pressões internas e, sobretudo, internacionais, especialmente de países que já haviam abolido a escravidão e viam a continuidade dessa prática no Brasil como um sinal de atraso e desumanidade⁵. Sendo assim, também trabalhamos uma parte do texto levado para a aula:

⁵Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-lei-aurea.htm#:~:text=A%20Lei%20%C3%81urea%20foi%20a,nenhuma%20indeniza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Estado%20brasileiro>. Acesso em: 12 ago. 2025.

Essa lei determinou que a abolição do trabalho escravizado no Brasil seria imediata e que os donos de escravizados não receberiam nenhuma indenização. Estima-se que cerca de 720 mil escravos tenham recebido a sua liberdade com esse documento. A abolição da escravatura foi resultado da mobilização política da população brasileira, dos escravizados e dos abolicionistas em defesa do fim dessa instituição⁶.

Com base nesta neste fragmento, questionei se aquilo era certo ou errado e o porquê, de acordo com a opinião de cada um. As respostas estão dispostas a seguir:

Francisco Júnior: Errado. Porque se até então era normal, era um meio de trabalho normal, utilizado por todo mundo o Estado deveria ressarcir e os donos deveriam se sensibilizar, eles deveriam se compadecer pelos, porque abriram os olhos porque aquilo era uma coisa errada, que até então as pessoas elas, elas não assim, uns seguiam os passos dos anteriores, igual tradição.

Alice: Ganhar dinheiro por conta dos escravos, foi bom porque eles queriam ganhar dinheiro à custa dos escravos, né.

Pedro: Foi certo eles não darem dinheiro. Eles, eles ganhavam dinheiro por, pelo comércio de escravos, então foi certo eles não darem dinheiro para os donos dos escravos, eu acho.

Clenara: Sim, porque eles é, fizeram certo porque isso que eu acredito, né. Vai dá dinheiro por eles ter vendidos os escravos que nem era deles, eles estavam vendendo, ganhando dinheiro e acabar eles ainda queriam ganhar dinheiro, isso é, foi certo eles não terem ganhado, né.

Francisco Júnior utilizou-se de elaboração e raciocínio para construir sua resposta. No entanto, acrescentou traços de inocência a situações em que, na realidade, não comportam tal leitura. Algo que aprendi durante a gestação do meu filho, a partir de um vídeo no Instagram, em que uma especialista explicava os sintomas da gravidez, é que aquilo que é comum, nem sempre é normal, ou seja, o fato de algo acontecer com frequência não significa que não exista um problema a ser enfrentado, como a naturalização da violência contra a mulher, a imposição de subempregos para a população negra, a associação da pobreza com a sujeira e a marginalidade, entre outras questões.

Outro ponto que chama atenção em sua fala é o uso do termo “trabalho” para nomear o ato de escravizar, como se esse fosse um trabalho em seu sentido mais puro e digno. Para Francisco Júnior, a escravidão parece ter sido algo moralmente aceitável até que, em algum momento, as pessoas “perceberam” que isso era desumano. Além disso, ele menciona a “sensibilidade” dos senhores de escravos, revelando uma possível incompreensão sobre a brutalidade e os mecanismos estruturais do processo de colonização.

Quando afirma: “que até então as pessoas elas, elas não assim, uns seguiam os passos dos anteriores, igual tradição”, ele sugere que os senhores de escravos apenas reproduziam comportamentos herdados, como se fossem inocentes por desconhecimento. Isso leva à ideia de que o Estado deveria indenizá-los, haja vista que

⁶ Os processos de ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional, neste caso, basearam-se na leitura e compreensão do texto na língua estudada. A discussão ocorreu em língua materna pelo fato de os alunos ainda não se sentirem confiantes para opinarem oralmente no idioma espanhol.

estariam sendo injustamente penalizados por atos dos quais não teriam consciência plena. Contudo, os comportamentos posteriores desses mesmos senhores desmentem essa suposta inocência. Diante disso, Fleuri (2014, p. 98) afirma que “[...] a escolarização dos grupos socioculturais pobres e subalternos contribuiu para a discriminação social, ao priorizar apenas a formação das habilidades necessárias para um trabalho assalariado e mal remunerado [...]”.

Retomando o que foi dito no início deste trabalho, especialmente com base nas reflexões de Quijano (2005) sobre a ideia de raça, sua construção e os motivos por trás dela, é possível afirmar que, se essa distinção racial foi criada e sustentada com o objetivo de legitimar as violências ocorridas no passado e as que ainda viriam, trata-se de uma grande mentira. E, embora o ser humano tenha a capacidade de criar e acreditar em suas próprias mentiras, há sempre algo dentro de si que o recorda da verdade histórica.

Acreditar em uma suposta inocência generalizada, conforme destacado na fala de Francisco Júnior quando afirma que os senhores de escravos deveriam receber uma indenização após a abolição, é desconsiderar os fatos históricos da escravidão. O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, pois houve resistência em abrir mão dos lucros. Quando a chamada “liberdade” foi concedida, não houve nenhum tipo de planejamento ou reparação, e os negros recém-libertos permaneceram na marginalização e na pobreza.

Em contraste com essa visão distorcida, os estudantes Pedro, Alice e Clenara demonstram um entendimento crítico e alinhado à justiça histórica: concordaram que foi acertado os senhores de escravos não terem recebido indenizações, pois suas ações eram injustificáveis. Esses estudantes compreendem que não há desculpas possíveis para o que foi feito, reconhecendo que os senhores tinham plena consciência de seus atos. Essa compreensão vai ao encontro de uma consciência crítica acerca dos diversos tipos de colonialidades (Quijano, 2005) impostas em nossas estruturas sociais.

• Aula 4

Esta aula aconteceu no dia 02 de março de 2024. O conteúdo foi as profissões, com o tema: “Posso chegar aonde os outros chegam?”. O objetivo geral foi debater sobre para onde a educação nos leva. Conversando sobre as profissões, questionei se todas as pessoas exercem a profissão que desejaram. As respostas foram as seguintes:

Francisco Júnior: Não. Porque a gente se vira com o que tem.
Eu: E o que faz que elas não tenham a profissão que gostariam?
Francisco Júnior: Porque a pessoa é preguiçosa [...]
Luginha: Eu acho que é a oportunidade.

Na fala inicial do estudante Francisco Júnior, ao responder se todas as pessoas exercem as profissões que gostariam, ele sugere que nem sempre isso é possível, pois as pessoas precisam se virar com as oportunidades que aparecem, mesmo que estas não estejam de acordo com os sonhos, metas de vida e perspectivas. Em outras palavras, o

estudante acredita que a ausência de oportunidades força as pessoas a se adaptarem às circunstâncias e se virar “com o que tem”.

Entretanto, ao prosseguir com a resposta a outro questionamento, Francisco Júnior afirma que o motivo dessa realidade seria a preguiça do indivíduo. Segundo ele, muitos não alcançam a profissão dos sonhos porque não se esforçam o suficiente, preferindo acomodar-se em condições mínimas de sobrevivência. Dessa forma, percebemos uma contradição em seu discurso: ora atribui a situação à ausência de oportunidades, ora à falta de empenho pessoal. Ou, ainda, talvez esteja afirmando que a pessoa não conquista o que deseja por ser preguiçosa. A esse respeito, Vieira *et al.* (2013, p. 320) discutem acerca da ideia de meritocracia, destacando que “[...] essa ótica reforça a ideia de que, quem é competitivo, vence; todos têm oportunidades, mas a oportunidade é para quem corre atrás, não é para todo mundo [...]”. Nesse sentido, julgamos que, em uma sociedade como a brasileira, marcada pelas desigualdades, a alegação de que “basta se esforçar que você consegue chegar onde quer” nem sempre funciona. Sabemos que as condições de vida de cada pessoa são diferentes e que determinados grupos sociais sofrem com a intersecção de diversos preconceitos, sendo muito mais difícil atingir a ascensão sonhada.

Com essa última afirmação, o estudante desconsidera as desigualdades estruturais, anulando a relevância das oportunidades (ou da falta delas) na trajetória profissional das pessoas. Em contraponto, sua colega Luguinha argumenta que é justamente a escassez de oportunidades que impede muitos cidadãos de alcançarem suas aspirações profissionais.

Para uma melhor compreensão das opiniões apresentadas, é importante considerar o recorte racial entre os estudantes. Dos entrevistados, três se autodeclararam negros, dois se declararam pardos e apenas um branco, Francisco Júnior. Entre os estudantes negros está Luguinha.

A partir desse dado, torna-se possível compreender as diferentes percepções sobre oportunidades e trajetória profissional. Embora todos os estudantes pertençam a uma mesma classe social e vivenciem privações semelhantes, raça e cor influenciam diretamente suas experiências de vida. A forma como os sujeitos são vistos pela sociedade, e como se relacionam com ela, bem como o acesso às oportunidades, varia significativamente a partir desses marcadores sociais.

Quijano (2005, p. 119) explica que “[...] a distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno manteve-se ao longo de todo o período colonial”, e que “[...] isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e, logicamente, com os postos de mando da administração colonial”, algo que ainda perdura atualmente. Isso significa que o trabalho foi historicamente dividido de acordo com a cor da pele, o que ajuda a compreender por que os brancos predominam nos empregos mais valorizados socialmente, enquanto negros e pardos se concentram nos postos mais precarizados. Logo, as oportunidades não são igualmente distribuídas entre os grupos raciais.

Além disso, Santos, Santos e Kadri (2021, p. 157) discutem as desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro, afirmando que “[...] a diferença de desempenho entre um/a aluno/a branco/a, negro/a ou pardo/a não é independente da escola que ele/a frequenta [...]”. Ou seja, a própria escola, que deveria ser um instrumento de promoção

de equidade, contribui para a exclusão dos estudantes negros e pardos, ampliando as desigualdades e limitando as oportunidades.

Dessa forma, é possível entender que a opinião de Francisco Júnior reflete sua experiência enquanto homem branco, com acesso a oportunidades. Por outro lado, a fala de Luguinha parte de uma vivência marcada por desafios estruturais. Mulher negra, quilombola e 26 anos mais velha que Francisco, ela enfrentou ainda mais barreiras, mas persistiu e lutou para conquistar seu espaço, pagando com esforço o curso de Pedagogia.

- **Aula 5**

Ao longo das aulas, outro ponto que surgiu para a discussão foi o colorismo. Enquanto refletíamos a respeito de como a pessoa negra é levada a se ver na sociedade, a aluna Alice ponderou:

Alice: Eu assisti também uma menina, eu a sigo, acho que no Instagram, no YouTube, que ela é autista, ela é negra, não é negra, mas é quase negra. É assim da cor de Luguinha, quase negra.

Luguinha: não tem quase negra, é negra!

(Aproveitei este episódio para falarmos um pouco disso, a definição da cor das pessoas - colorismo).

Eu: olha, tem um problema, o que é negro? O que é pardo, quais são todas essas diferenças de cores?

Linguinha: num é, sei não.

Eu: por quê?

Luguinha: não sei pra distinguir as pessoas. É... Uma da outra.

Eu: Isso não... Não se ver como uma negação? Olha, eu não sou tão escuro para ser negro, então eu estou mais próxima do branco e mais longe do negro.

Luguinha: é... Por isso que eu digo logo, eu sou negra, eu não sou morena, eu sou negra, eu não sou branca, eu sou negra.

Alice: e eu sou o que? O povo diz pardo. Pardo é o que? Pardo num é os índios, sei lá.

(...)

Luguinha: aí ela queria me colocar parda no coisa lá do MEC, parda. Não filha, eu não sou parda. - mais tu é parda. - não, eu não sou parda, eu sou negra. Aí ela disse assim - é porque tu é quilombola e tu diz que tu é negra? Eu digo não é porque eu sou negra, eu sou negra, eu não sou parda e nem sou branca, eu sou negra, bota aí que sou negra. Aí ela - mas tu é da minha cor. As tuas filhas quando vai fazer alguma coisa elas bota o que? Elas são quase branca. - Não, minha filha. Elas são negras, a definição pra negro não só é a cor da sua pele não, são seus dedos, são seus nariz, é os cabelos, é os lábios. Pelo amor de Deus, é uma agonia essa questão ainda é.

(...)

Luguinha: igual o homem que uma vez fui comprar pastel e ele queimou meu pastel aí eu disse: oxe, eu não quero esse pastel queimado. Aí ele disse: mas todo ne... Tem uma frescura. Ele não terminou a palavra negro. Mas ele disse assim.

Eu: já perceberam que quando se referem aqui à comunidade, à localização, ao lugar, é como sítio Pau-Ferrado?

Luguinha: é, e a pessoa tem que botar como quilombola.

Alice: quando eu viajo assim pra algum lugar, eles perguntam, assim, você mora onde? -na comunidade quilombola. Aí eles faz: mas você é branca. - mas a família do meu esposo é tudo negro, são todos da comunidade. Aí eles falam: mas seus filhos são negros? - eles têm sangue negro, são negros.

(...)

Luguinha: quando fomos pra Recife a moça perguntou de onde éramos, onde morávamos, eu disse: comunidade quilombo Pau-Ferrado.

Eu: Bem, quando vou fazer as coisas agora eu digo: comunidade quilombo Pau-Ferrado. Porque eu parei e pensei porque falamos sítio Pau-Ferrado e não comunidade quilombo?

Luguinha: é.

Alice: é, se a gente somos uma comunidade. É verdade. Pois toda vez agora que for pra algum canto eu vou botar: comunidade quilombola. Eu não sabia não, mas agora vou botar, agora.

Luguinha: porque somos reconhecidos pela união palmares e no senso estamos como comunidade quilombola.

Diante desse diálogo, percebemos que, para a aluna Alice (como para muitas outras pessoas), parece haver uma ideia de que existe um grau máximo de pigmentação para que alguém seja considerado negro. Assim, se a cor da pele de um indivíduo não se aproxima ou não atinge esse suposto grau, tende-se a buscar outra denominação para classificá-lo, negando-lhe a identidade negra. Esse entendimento equivocado se revela, por exemplo, quando a estudante menciona duas pessoas como “quase negras”, uma expressão que revela dúvidas comuns relacionadas à identificação racial.

Na sequência, a aluna Luguinha corrige firmemente sua colega, argumentando que não existe meio-termo: ou se é negro, ou não se é. Posteriormente, ela acrescenta que a multiplicidade de classificações raciais funciona como um mecanismo de distinção e separação entre as pessoas.

Talvez, as alunas ainda não compreendessem de maneira profunda que, quando falamos das categorias “preto” e “branco”, no contexto étnico-racial, estamos nos referindo a posições de poder, privilégio e hierarquia social. Essas relações hierárquicas contribuíram para o fenômeno que Cardoso (2010) descreve como a tendência de classificar o pardo como branco e o preto como pardo, provocando, assim, o branqueamento e o empardecimento da sociedade brasileira e, conseqüentemente, a diminuição da autodeclaração como preto.

Essa tendência faz com que algumas pessoas, como Alice, sintam-se perdidas quanto à própria classificação racial. Outras, por sua vez, escolhem identificações que possibilitam uma maior aceitação social. Como afirma Silva (2007), a ideologia do branqueamento, além de provocar a inferiorização e a auto rejeição, também gera a não aceitação de pessoas com características étnicas semelhantes, além de uma busca constante pelo embranquecimento. Esta situação acaba por levar as pessoas de pele menos clara a internalizarem uma imagem negativa do negro, influenciando-as no afastamento de suas identidades.

O próprio relato da estudante Luguinha ilustra esse processo. Enquanto ela se identifica como uma mulher negra, outra pessoa insiste em classificá-la como parda e chega a comparar a cor de suas peles. Nota-se, neste gesto, o exato movimento descrito anteriormente: o de transformar o negro em pardo. Além disso, ao se referir às filhas de Luguinha como “quase brancas”, essa pessoa também contribui para a perpetuação da ideologia do branqueamento. Referente a esta ideologia, Bento (2002, p. 5) declara que:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social.

Diante disso, assim como foi construída a ideia de inferioridade racial (Quijano, 2005), também se criou o conceito de branqueamento como mais uma estratégia para manter o poder e a posição de elite. Nesse contexto, o indivíduo é levado a se comparar ao outro (o branco) e a adotar padrões associados a ele, porque “compreende” e “percebe” a posição social desse outro. É por isso que há tanta insistência em classificar Luguinha como parda, mesmo que ambas possuam tonalidades semelhantes: em sua consciência, essa categorização a colocaria em uma posição de inferioridade.

Enquanto muitos participam desse processo de embranquecimento da população, Luguinha se posiciona de forma contrária, afirmando sua identidade negra justamente porque reconhece que não é branca e assume com orgulho sua ancestralidade. Entretanto, esse posicionamento a torna ainda mais vulnerável ao racismo. Bento (2002) discorre sobre o incômodo do branco ao movimento do negro de sair ou subir de patamar na sociedade.

Esse incômodo por parte da branquitude tende a potencializar os atos discriminatórios. Conforme relata a aluna, ao se autodeclarar negra, passa a experienciar tais situações com maior recorrência, evidenciando que a sociedade parece esperar que determinados sujeitos se conformem passivamente com o mínimo que lhes é concedido. Quando, contudo, rompem com essa lógica de submissão, são prontamente deslegitimados e desqualificados. Dessa maneira, espera-se que sintamos vergonha de quem somos, que neguemos nossas origens e ocultemos nossa história. No entanto, resistir a essa lógica e afirmar nossa identidade constitui um ato de ruptura com esse sistema que “[...] se considera, de fato, como um ‘mundo dos brancos’ no qual o negro não deve penetrar” (Bento, 2002, p. 33).

As seguintes falas ratificam a concepção das alunas de que ser negro não se resume à cor da pele, mas que existe uma estrutura, ou melhor, um conjunto de traços fenotípicos, a descendência genética e o pertencimento cultural.

Luguinha: Não, minha filha. Elas são negras, a definição pra negro não só é a cor da sua pele, não. São seus dedos, são seus nariz, é os cabelos, é os lábios.
Alice: Eles têm sangue negro, são negros.

Percepções como essas reafirmam o sentimento de pertencimento à comunidade. Foram experiências, como as relatadas até o momento, que suscitaram o questionamento acerca das razões pelas quais, muitas vezes, não nos referimos, e tampouco somos referidos como Comunidade Quilombola Pau-Ferrado, mas sim como Sítio Pau-Ferrado. Logo, termos como apagamento e vergonha parecem sintetizar os efeitos dessa prática de nomeação, marcada por um processo de deslegitimação identitária.

Luguinha: quando fomos pra Recife a moça perguntou de onde éramos, onde morávamos, eu disse: comunidade quilombo Pau-Ferrado.

Alice: é, se a gente somos uma comunidade. É verdade. Pois toda vez agora que for pra algum canto eu vou botar: comunidade quilombola. Eu não sabia não, mas agora vou botar, agora.

Luguinha: porque somos reconhecidos pela união palmares e no senso estamos como comunidade quilombola.

Ao compartilhar essa inquietação em sala de aula, as alunas presentes passaram a elaborar reflexões críticas acerca da identidade quilombola, despertando para a importância de compreendê-la em sua dimensão histórica e política. Nesse sentido, ser quilombola e ser negro “[...] é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, à prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo” (Nascimento, 2006 [1974], p. 99).

As reflexões apresentadas pelas estudantes foram um reflexo positivo do que buscamos com o desenvolvimento desse curso de língua espanhola na comunidade quilombola: que os participantes pudessem aprender um pouco sobre essa língua adicional, mas que, acima de tudo, refletissem sobre as suas próprias existências, bem como pensassem a respeito do racismo estrutural e da constituição das suas identidades. Portanto, acreditamos que este trabalho conseguiu contribuir para esse processo de autoaceitação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar as experiências e as percepções de estudantes quilombolas da Comunidade Pau-Ferrado (PE), especialmente no que se refere às marcas da colonialidade e às possibilidades de construção de uma consciência decolonial. A partir de uma abordagem que valoriza a subjetividade de cada participante, procuramos provocar questionamentos e reflexões sobre os comportamentos e estruturas internalizadas, na tentativa de fomentar processos de ruptura com paradigmas coloniais e de inaugurar caminhos para uma *práxis* decolonial.

A relevância deste trabalho, no campo científico, está em sua contribuição para o planejamento de práticas pedagógicas fundamentadas em pedagogias *outras*, sensíveis às especificidades culturais e históricas dos sujeitos envolvidos. Para a sociedade, especialmente para as comunidades quilombolas, a pesquisa representa um avanço na busca por autonomia, valorização identitária e fortalecimento das lutas por reconhecimento e justiça. Para mim, enquanto pesquisadora e integrante da comunidade,

este trabalho foi um espaço de aprendizado, autoconhecimento e transformação, marcado por reconstruções pessoais e coletivas.

Eu, Naguyah, responsável pelo desenvolvimento deste trabalho, reconheço, contudo, que os resultados aqui apresentados não representam a totalidade da comunidade, mas expressam fragmentos das percepções e vivências dos participantes, refletindo a diversidade de olhares e experiências presentes na Comunidade Pau-Ferrado. Como era de se esperar, surgiram compreensões distintas, e, por vezes, contraditórias, sobre temas como identidade racial e herança colonial. Identificamos, por exemplo, concepções equivocadas que relativizaram a violência do processo escravocrata ao sugerir uma suposta inocência dos colonizadores.

Além disso, observamos que, em nosso cotidiano, elementos como a vestimenta ainda são associados ao poder e ao *status* social, revelando como o imaginário colonial permanece operando em nossas relações. Em algumas situações, constatei a contradição nos pontos de vista de certos alunos: ora expressando compreensões decoloniais, ora reproduzindo discursos coloniais; a exemplo da ideia de que somente quem possui uma pigmentação muito escura pode ser considerado negro, ainda que reconheçam, por outro lado, que ser negro envolve também traços fenotípicos e descendência.

Apesar dessas tensões, emergiram compreensões significativas no sentido da busca por equidade, e não apenas por inversão de poderes. Os sentidos atribuídos à comunidade foram ampliados, sendo reconhecida como espaço de resistência, refúgio, força e ancestralidade. Essa resignificação mostra que o trabalho didático-pedagógico desenvolvido contribuiu para a construção de novas formas de percepção sobre o pertencimento quilombola e para o fortalecimento identitário.

Nesse sentido, retomamos os objetivos iniciais da pesquisa que foram: 1) Verificar como as atividades com viés decolonial impactam as identidades dos participantes; 2) Investigar se esse trabalho didático-pedagógico influencia nas formas de perceber a comunidade; e 3) Analisar de que maneira este trabalho contribuiu para o fortalecimento da identidade quilombola. Os dados indicam as atividades realizadas possibilitaram o início de um processo de (re)descoberta do que é ser quilombola, especialmente ao proporcionar o estudo e a valorização da história local. Desse modo, compreender o lugar ao qual pertencemos impacta diretamente nossas identidades, revelando a força do passado e do presente na construção de um futuro coletivo.

Diante do exposto, compreendemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado na Comunidade Pau-Ferrado. Esta pesquisa, portanto, não se encerra aqui, mas se apresenta como ponto de partida para novas investigações que aprofundem as problemáticas locais e inspirem a continuidade de planejamentos pedagógicos com viés decolonial. Propomos, também, a ampliação do estudo para outras comunidades quilombolas, visando conhecer suas realidades e contribuir, de forma significativa, para o fortalecimento das práticas educativas comprometidas com a justiça social, a valorização das identidades e a reconstrução de saberes a partir das margens.

REFERÊNCIAS

- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 5-58, 2002.
- BERNARDINO-COSTA, J. Colonialidade do poder e subalternidade: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Revista Brasileira do Caribe*, v. 7, n. 14, p. 311-345, 2007.
- BERTAGNOLLI, G. L. Da colonialidade à descolonialidade: diálogos de ciências a partir de uma “epistemologia do sul” - uma análise de comunidades quilombolas. *Grifos*, v. 24, n. 38/39, p. 231-241, 2015.
- BEZERRA, S. S.; ARAÚJO, J. N. de M.; AGRA, C. B. Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. *Revista Sures*, v. 1, n. 14, 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRAÚNA, C. J. D.; SOUZA, D. da S.; SOBRINHA, Z. M. L. A. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. *Ensino em Perspectivas*, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.
- CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.
- FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 31, p. 374-389, 2011.
- FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Sér.-Estud.*, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jun. 2014.
- MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e estado*, v. 31, p. 75-97, 2016.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 7 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- MOREIRA JÚNIOR, R. dos S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

NASCIMENTO, B. Por uma história do homem negro. In: RATTS, A. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006[1974].

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

ORTIZ OCAÑA, A; ARIÁS LÓPEZ, M. I.; PEDROZO CONEDO, Z. E.; FIORI, C. Rumo a uma pedagogia colonial no/do Sul global. *Revista X*, n. 16, v. 1, p. 118–147, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, Argentina, p. 117-142, 2005.

SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. de O.; KADRI, M. S. Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. *Entretextos*, v. 21, n. 2, p. 153-172, 2021.

SILVA, R. O. da; ANDRÉ, R. G.; WANDERLEY, S. E. de P. V.; BAUER, A. P. M. J. de C. A Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber: Uma Contribuição para a Opção Decolonial em Estudos Organizacionais. *Sociedade Contabilidade e Gestão*, [sl], vol. 15, n. o 1, pág. 41–60, 2020. DOI 10.21446/scg_ufrj.v0i0.21599. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.21599.

SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2000.

SOUSA, N. A. de; SILVA, L. A. M. Influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem da comunidade quilombola Salinas. *Revista Educação e Emancipação*, v. 13, n. 1, p. p. 245–264, 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p.

VIEIRA, C. M. *et al.* Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. *Reflexão e Ação*, v. 21, n. 1es, p. 316-334, 20