

Encruzilhadas na educação: considerações epistemológicas e pedagógicas feministas negras¹

Milene Cristina Santos

Resumo: Inúmeras pesquisas empíricas atestam as desigualdades de oportunidades socioeconômicas, educacionais e culturais para crianças e adolescentes negras. O contexto pandêmico atual apenas visibilizou e aprofundou as desigualdades de raça, classe e gênero, agravando as injustiças distributivas e cognitivas de meninas negras no que concerne ao acesso à educação. As epistemologias feministas negras apontam para a necessidade de uma descolonização do paradigma eurocêntrico/supremacista branco, capitalista, androcêntrico/patriarcal que permeia a produção e reprodução de saberes, bem como o desenho e a implementação de políticas públicas educacionais. Os conceitos feministas e negros de interseccionalidade e de pedagogia das encruzilhadas são mobilizados como centros de potências para se pensar a pluralidade de caminhos de ensino-aprendizagem que reconheçam as demandas por reconhecimento, redistribuição e representação de meninas e mulheres negras.

¹ Esse artigo integra parcialmente minha agenda de pesquisa do Doutorado em Direito do Estado; alguns trechos foram reelaborados com base no artigo “O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira como promoção de saberes e práticas feministas e descolonizadoras” apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

Palavras-chave: educação de crianças e adolescentes negras; epistemologias e pedagogias feministas negras;

INTRODUÇÃO

Há mais de dez anos, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divulgava o relatório “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades”, no qual concluiu que todos os índices de acesso, aprendizagem e formação da educação básica no país haviam obtido significativa melhora, todavia, as crianças e adolescentes negras, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, pobres e com deficiência permaneciam estatisticamente mais excluídas do acesso à educação que as brancas, cuja renda familiar atingia maiores patamares. Em 2019, a organização “Todos pela Educação” publicou a pesquisa “Do início ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais”, a qual atesta os maiores índices de matrículas em creches e no ensino médio, proficiência em língua portuguesa, frequência escolar e conclusão do ensino médio para crianças brancas em comparação com as negras. No mesmo ano, foi publicada a análise da Fundação Abrinq acerca da “criança e do adolescente nos ODS: marco zero dos principais indicadores brasileiros”, no qual se destacou a maior presença de meninas negras em idade escolar no trabalho doméstico, bem como o fato, já notório, de as crianças e adolescentes do sexo feminino serem estatisticamente as maiores vítimas de crimes de abuso e de exploração sexual.

Durante a pandemia do coronavírus, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e a Rede de Pesquisa Solidária efetuaram uma análise acerca do acesso à educação de crianças e adolescentes em tal cenário, e apontaram que 5,9 milhões de estudantes da rede pública de ensino ficaram sem acesso às atividades pedagógicas, dos quais 4,3 milhões eram negros e indígenas e 1,5 milhões eram brancos. Outras pesquisas indicaram, ainda, a desigualdade de acesso entre crianças e adolescentes negras e brancas à internet e a equipamentos adequados à realização de atividades pedagógicas, como computadores e tablets.

Recentemente, o Geledés – Instituto da Mulher Negra lançou pesquisa intitulada “Educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades”, na qual retrata as consequências das políticas públicas educacionais adotadas no contexto da pandemia do COVID-19 para o acesso e permanência de crianças e adolescentes negras no ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e médio. Por meio de inúmeras entrevistas semiestruturadas e questionários fechados a familiares, docentes e discentes das redes públicas de ensino, constatou-se que: (i) do total de meninas negras em idade escolar mencionadas na pesquisa, somente 60,98% tiveram acesso aos materiais didáticos durante a pandemia, ao passo

que 81,94% de meninos negros, 93,75% de meninas brancas e 100% dos meninos brancos tiveram acesso aos mesmos materiais, aprofundando as conhecidas desigualdades de raça e de gênero; (ii) crianças e adolescentes negras, majoritariamente em situação de vulnerabilidade econômica e social, não possuem recursos para efetuar atividades pedagógicas em caráter remoto, com ou sem o auxílio de tecnologias digitais, assim como o corpo docente, que foi obrigado a aderir ao ensino remoto sem a preparação ou os dispositivos adequados para tanto; (iii) a maior parte das famílias negras dependeu de materiais pedagógicos impressos, enviados pelos correios ou retirados nas escolas, para efetuar as atividades pedagógicas, corroborando a hipótese de falta de acesso a equipamentos informáticos e à internet; (iv) 70,65% das famílias negras e inter-raciais pesquisadas realizaram atividades pedagógicas remotas, todavia, os dados desagregados por raça e gênero indicam que apenas 58,54% das meninas negras efetuaram tais atividades, índices que aumentam para 76,39%, 87,5% e 92,86% para meninos negros, meninas brancas e meninos brancos, respectivamente; (v) no mesmo sentido, ao se comparar a frequência escolar no ensino remoto, verificou-se que 57,1% dos meninos brancos conseguem estudar 3 ou mais vezes por semana, frequência que diminui para 56,2%, 38,8% e 34,1% no caso das meninas brancas, dos meninos negros e das meninas negras, respectivamente; (vi) ademais, a maioria das docentes entrevistadas percebe diferenças na participação de meninos e meninas, e de crianças negras e brancas, notando-se maior engajamento nas aulas dos meninos em relação às meninas, e das crianças e adolescentes brancas em relação às negras, ao mesmo tempo em que muitas docentes relatam maior engajamento das meninas na realização das tarefas e atividades pedagógicas, embora relatem maiores dificuldades devido às exigências de trabalhos domésticos; (vii) 73,83% das docentes entrevistadas afirmaram que meninas negras seriam as mais negativamente afetadas pelas consequências da pandemia, uma vez que suportariam maior sobrecarga de serviços domésticos e de trabalhos para auxiliar financeiramente suas famílias, sobrevivendo em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica, bem como em índices mais elevados de violência doméstica e de abuso sexual infantil, todos agravados pelas discriminações raciais.

No que se refere às crianças e adolescentes negras, as tensões discriminatórias raciais mais identificadas na literatura especializada eram: (i) docentes que reproduziam apelidos raciais pejorativos ou que silenciavam quanto a xingamentos, ofensas e ironias preconceituosas, ou seja, o silenciamento e a perpetuação do racismo recreativo na comunidade escolar (Moreira, 2019); (ii) não acolhimento institucional de denúncias de racismo e silenciamento das crianças e adolescentes que denunciavam o racismo; (iii) material didático que reforçava o genocídio cultural/epistemicídio/racismo epistêmico, mediante representações e estereótipos negativos

da população negra, ao mesmo tempo em que silenciavam acerca das contribuições civilizatórias africanas, afro-brasileiras e afro-diaspóricas, reproduzindo a supremacia branca por meio de uma educação eurocêntrica; (iv) maiores índices de repetência e evasão escolar entre as crianças e adolescentes negras (Nascimento, 2001: 121; Andrade e Carreira, 2015: 13).

Ao constatar a desigualdade de acesso da população negra às instituições de ensino em todos os níveis – básico, médio e superior, bem como o racismo sofrido por crianças e adolescentes negros em ambiente escolar (Cavalleiro, 2001), desde o princípio o Movimento Negro erigiu a educação como pauta prioritária de atuação. Desde a luta pela alfabetização da população negra nos finais do século XIX e início do século XX, às demandas por acesso ao ensino superior com a adoção de cotas étnico-raciais, a luta histórica do Movimento Negro resultou na proteção normativa constitucional do ensino da história e da cultura afro-brasileira, bem como em leis infraconstitucionais voltadas tanto ao acesso à educação, quanto ao seu conteúdo programático.

Considerando o marco teórico do feminismo negro interseccional, e partindo da leitura de teóricas feministas negras norte-americanas e brasileiras, pretende-se: (i) apresentar brevemente reflexões epistemológicas feministas negras e interseccionais; (ii) analisar sua relação com propostas pedagógicas que impactem de forma construtiva e transformadora a educação para as relações de gênero e étnico-raciais; (iii) ponderar como os marcadores de raça, classe e gênero (entre outros) precisam ser pensados nas interações que ocorrem em contexto escolar, presencial ou virtual, entre docentes, discentes e familiares.

I. Epistemologias feministas negras

A desqualificação do conhecimento produzido por povos dominados produz a desconsideração desses povos como sujeitos cognoscentes. Além dos cânones da história do pensamento ocidental que consideraram os povos africanos como insuscetíveis de progresso intelectual e civilizatório (Munanga, 2005; Noguera, 2014: 30-31), é preciso considerar que “o projeto de dominação sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação sobre o Brasil” (Carneiro, 2005: 104). A desconsideração das pessoas negras como seres sem alma, a suposta naturalização da escravidão em terras africanas, as “superstições diabólicas” e os “costumes bárbaros” africanos justificaram o genocídio negro, físico e simbólico, e a dominação branca nas Américas.

O sistema colonizado de educação é baseado no branqueamento e silenciamento dos saberes dos povos subalternizados. As pessoas brancas, que não refletiram sobre seus privilégios materiais e simbólicos, não se veem como grupos racializados. Mesmo conhecendo teoricamente as desigualdades raciais, não são elaboradas políticas públicas específicas para incluir a população negra em todos os níveis e modalidades de

ensino. Com base em *pactos narcísicos* inconscientes, negam-se os problemas raciais, silenciam-se práticas racistas, interditam-se pessoas negras em espaços de poder e privilégio, invisibilizam-se as contribuições civilizatórias de povos africanos, afro-diaspóricos, afro-brasileiros e indígenas na construção da racionalidade humana (Bento, 2002: 41; Schucman, 2014).

A defesa da supremacia racial branca (intelectual, cultural, estética e moral), embora não mais possua o apoio das teorias científicas eugenistas e racistas dos séculos XIX e XX, encontra-se largamente difundida na mentalidade social do racismo à brasileira, fundado no mito da democracia racial, o qual pressupõe que a miscigenação entre povos negros, indígenas e brancos teria criado uma sociedade desprovida de intolerâncias, preconceitos e discriminações. Reflexo da estrutura social racista nas escolas e universidades brasileiras são exatamente as maiores dificuldades de acesso, aprendizagem e formação de crianças e adolescentes negras, a falta de incentivo e invisibilização de pesquisas sobre as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras, o desconhecimento da profícua produção de intelectuais negros e negras, o não comprometimento com o ideal de uma comunidade docente e discente mais plural e inclusiva.

Nascimento afirmou a possibilidade de articular movimentos identitários de raça com os de gênero, uma vez que ambos elaboravam críticas à cultura hegemônica de poder, buscando oferecer contrapontos aos seus símbolos e signos, valorizando outros provenientes de matrizes culturais não ocidentais e androcêntricas. Além disso, “o racismo se constitui e opera essencialmente da mesma forma que o sexismo”, pois ambos eram frutos de argumentos científicos masculinos, brancos e ocidentais que naturalizaram diferenças entre homens e mulheres, entre pessoas brancas e negras, com base numa suposta constituição biológica diversa, levando os sujeitos subalternizados a acreditarem que a inferioridade social a que eram submetidos decorria de uma suposta inferioridade orgânica congênita (Nascimento, 2001: 116-117; Gonzalez, 2020).

O corpo das pessoas subalternizadas é constantemente marcado por múltiplas formas de opressão que se intersectam, nenhuma podendo ser considerada mais gravosa do que outra, e todas devendo ser consideradas simultaneamente para compreender sua experiência, a partir da qual o conhecimento pode ser produzido artesanalmente, sem pretensões universalizantes (Kilomba, 2019). O feminismo negro oferece uma perspectiva epistemológica privilegiada para debater simultaneamente o epistemicídio/genocídio cultural de raça e gênero por meio do conceito de interseccionalidade, o qual foi elaborado para melhor caracterizar a especificidade da opressão vivenciada por mulheres negras, além de possibilitar a criação de formas

de solidariedade e resistência entre todos os grupos oprimidos (Carneiro, 2005; Crenshaw, 2002).

Nas epistemologias feministas negras, unem-se conhecimento acadêmico e sabedoria ancestral, visões e vozes parciais e imparciais, ativismo político e intelectualidade formal. Ademais, sobreleva-se, em tal marco teórico, a teorização da experiência vivida de mulheres negras, afirmando-se um conhecimento simultaneamente objetivo e subjetivo, teórico e prático, por meio do qual a realidade opressiva das sociedades capitalistas, racistas e patriarcais aparece sob novas perspectivas, que não dissociam corpo, mente e espírito (Kilomba, 2019; hooks, 2003).

A opressão que é óbvia para quem a sente na pele todos os dias, não é tão cristalina para quem vive imerso em privilégios, mas o dever de se educar em relação às opressões não pode recair apenas sobre os ombros das pessoas oprimidas; com frequência, torna-se sua responsabilidade ensinar às opressoras sobre seus erros e, dessa forma, mantem-se as posições de poder e de privilégio, nas quais não se assumem responsabilidades por atos desumanizadores (Lorde, 2019).

Historicamente, tanto a população negra como seus saberes ancestrais e práticas de resistência foram excluídos, subordinados e silenciados em espaços acadêmicos formais, de todos os níveis e modalidades de ensino. Atravessadas simultaneamente por opressões de raça, classe e gênero, mulheres negras das encruzilhadas identitárias oferecem desde seu lócus de enunciação/*standpoint*/lugar de fala perspectivas únicas à produção e reprodução do conhecimento, permeadas de suas experiências de vida, cosmovisões e pedagogias que se afastam dos paradigmas científicos brancos, androcêntricos e eurocentrados (Akotirene, 2018; Collins, 2019).

“Pensando num contexto brasileiro, o saber das mulheres de terreiro, das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres do movimento de luta por creches, lideranças comunitárias, irmandades negras, movimentos sociais, outra cosmogonia a partir de referências provenientes de religiões de matrizes africanas, outras geografias de razão e saberes. (...) para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. Seguindo nesse pensamento, um projeto de descolonização epistemológica necessariamente precisaria pensar a importância da identidade, pois reflete o fato de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento” (Ribeiro, 2019: 26-28).

Questiona-se, nesse ponto, quais são os espaços de fala e de escuta para crianças, adolescentes e docentes negras nas esferas de ensino? Mesmo que crianças, adoles-

centes e mulheres negras articulem falas enriquecedoras consoante matrizes culturais e experiências vividas afro-brasileiras, qual é a chance de que tais vozes sejam efetivamente ouvidas nos espaços de ensino-aprendizagem e nos órgãos gestores/fiscalizadores das redes públicas e privadas de ensino? (Ribeiro, 2019).

Seja para honrar as tradições orais ancestrais que foram transmitidas e reinventadas na diáspora ao longo do Atlântico Negro², seja para que as crianças, adolescentes e mulheres negras recuperem a autodefinição de suas vozes e identidades, rompendo séculos de silêncios impostos e transformando-os em linguagem e ação, é imprescindível descolonizar as epistemologias e pedagogias eurocêntricas, androcêntricas e classistas que integram a concepção de educação como sistema de dominação (Lorde, 2019; Collins, 2019; hooks, 2019). Compõe-se a autodefinição de autoamor, autoestima, autorrespeito, autovalorização e autossuficiência econômica, sem as quais não se pode esperar qualquer libertação ou empoderamento da população negra, não apenas numa esfera individual, mas numa perspectiva estrutural (Berth, 2019):

“O prefixo ‘auto’ cabe aqui como indicativo de que os processos de empoderamento, embora possam receber estímulos externos diversos da academia, das artes, da política, da psicologia, das vivências cotidianas etc., é uma movimentação interna de tomada de consciência ou do despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista. (...) Empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão, e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual” (Berth, 2019: 25 e 46).

II. Políticas públicas pedagógicas e feminismo negro

Qual é o espaço que corpos negros historicamente silenciados ocupam na produção e na reprodução dos saberes? Meninas e mulheres negras são frequentemente tratadas como forasteiras internas (*outsiders within*) nos espaços acadêmicos de ensino superior e igualmente na educação básica, ora pela administração público-pedagógica que

2 O termo diáspora referia-se inicialmente à dispersão de judeus pelo mundo, constantemente expatriados, a despeito da manutenção dos fortes laços históricos, culturais e religiosos que os mantinham unidos. Por analogia, o conceito foi ampliado para designar a dispersão de pessoas africanas escravizadas e deportadas para outros continentes, especialmente para as Américas. Como não é essencial para a compreensão deste trabalho, não vou me estender nos conceitos de diáspora e de Atlântico Negro, mas indico a obra de Paul Gilroy, *O Atlântico Negro*, São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2012.

não elabora políticas públicas específicas para sua efetiva inclusão, ora por meio de docentes e discentes que reproduzem preconceitos e discriminações raciais, considerando-as corpos, mentes e espíritos não pertencentes aos espaços de formação educacional (Berth 2019; Collins, 2019).

Lima (2014) ressalta como sempre houve um protagonismo das mulheres negras na educação brasileira, afirmação corroborada pelas pesquisas empíricas supramencionadas. Sem prejuízo, é notória a invisibilização da intelectualidade negra e da pedagogia antirracista da docência negra tanto nos espaços acadêmicos universitários quanto nos espaços administrativo-pedagógicos das redes pública de ensino (Carneiro, 2005). Muitas intelectuais do pensamento feminista negro brasileiro destacaram-se por suas reflexões no campo educacional: Ana Célia da Silva, Aparecida Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva etc. A luta histórica do movimento negro no campo educacional redundou em inúmeras conquistas normativas, dentre elas, a promulgação da Lei n. 10.639/03, a qual tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos ensinos fundamental e médio, cujo âmbito de aplicação foi posteriormente ampliado pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino superior.

Para Elizama Messias (2010: 47), que reflete sobre a relação entre identidades e políticas públicas educacionais antirracistas, “(...) o reconhecimento é uma categoria central para o debate a respeito das identidades, por carregar uma perspectiva dialógica do processo de construção de identidades”. Ao sintetizar o debate entre Axel Honneth e Nancy Fraser acerca das categorias *reconhecimento* e *redistribuição*, a intelectual negra compreende que as políticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais são primordialmente de reconhecimento, uma vez que abordam a “desconstrução de preconceitos e estereótipos historicamente construídos”, os quais “atribuem à população negra uma imagem aviltante e deformada de si” (Messias, 2010: 53). Dado que vivemos numa sociedade estruturada no racismo, as políticas públicas como as cotas raciais e o ensino das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras são, geralmente, compreendidas como políticas de reconhecimento das diferenças, embora as cotas sejam também políticas de redistribuição de oportunidades socioeconômicas (Messias, 2010).

A categoria do reconhecimento³ tornou-se a principal “gramática das diferenças” para embasar reivindicações feministas e raciais, direcionando as lutas sociais mais à

3 Apesar de Nancy Fraser ser uma teórica feminista norte-americana, e da necessidade de contextualizar suas teorias histórica e socialmente nesse lugar epistemológico de privilégio (embora com suas parcelas de opressão), suas ideias sobre reconhecimento, redistribuição e representação têm sido objeto de crescente atenção no Brasil, e foram mobilizadas para compreender políticas públicas voltadas ao reconhecimento de minorias. Valendo-me de ideias expostas por intelectuais negros e negras acerca dos sentidos da Lei n.

valorização da diferença do que à promoção da igualdade, e colocando em evidência os “padrões antropocêntricos de valor cultural ou de hierarquias”. Certamente os novos aportes eram valiosos, todavia seu principal problema foi “a relativa autonomização do projeto cultural – seu apartamento do projeto de transformação político-econômica e de justiça distributiva” (Fraser, 2007: 296 e ss.). O giro da redistribuição socioeconômica ao reconhecimento das diferenças dá-se num contexto capitalista agressivo e globalizante, exacerbando as desigualdades econômicas, operando uma troca entre um “economicismo truncado” para um “culturalismo truncado”, ao invés de construir um paradigma mais amplo e rico capaz de congrega ambas as dimensões da justiça (Fraser, 2015: 190-191).

O gênero aparece, portanto, como categoria bidimensional que contém uma face político-econômica no âmbito da redistribuição (justiça distributiva), e uma cultural-discursiva no âmbito do reconhecimento (reparação das subordinações de status), nem uma das duas dimensões da justiça podendo ser reduzida à outra, ao mesmo tempo em que uma alimenta a outra, sendo ambas fundamentais para o combate ao sexismo. Uma concepção ampla de justiça deve, em síntese, “abarcar as tradicionais preocupações de justiça distributiva, em especial a pobreza, a exploração, a desigualdade e as diferenças entre classes” ao mesmo tempo em que abrange igualmente “preocupações de reconhecimento, em especial a falta de respeito, o imperialismo cultural e a hierarquia de status” (Fraser, 2015: 194). Às dimensões da redistribuição e do reconhecimento, Fraser acrescentou a dimensão da representação, por meio da qual as mulheres deveriam ter ampliadas suas vozes políticas, questionando estruturas de governo e processos de tomada de decisão.

É necessário promover políticas públicas pedagógicas de reconhecimento/redistribuição e representação para a docência e a intelectualidade negra nos sistemas públicos e privados de ensino, em todos os níveis e modalidades, bem como é indispensável que pessoas brancas integrantes dos processos de elaboração/implementação de políticas públicas educacionais assumam suas responsabilidades nos seus respectivos processos de letramento/conscientização das desigualdades/opressões de raça, classe, gênero, entre outros marcadores sociais da diferença.

10.639/2003, utilizei os conceitos de Fraser acerca do reconhecimento, da redistribuição e da representação para refletir sobre os possíveis aportes teóricos feministas para uma análise crítica da política pública educacional em curso, que a princípio volta-se apenas ao reconhecimento das diferenças culturais da população brasileira afrodescendente, esquecendo-se da infraestrutura socioeconômica e da representação política/acadêmica necessárias para enfrentar o racismo em todas as suas intersecções com outros marcadores da diferença, notadamente de raça e de gênero.

Embora tenhamos avançado nas iniciativas pedagógicas que, geralmente por vontade individual de certos docentes, buscam a formação necessária para o cumprimento da lei, e são criativos nas metodologias e pedagogias utilizadas, a maior parte do corpo docente segue completamente despreparada para o ensino das relações étnico-raciais e de gênero em ambiente escolar, devido à ausência de formação adequada nos cursos de licenciatura e nas instituições de ensino.

(...) a Universidade é marcada pelo racismo institucional, pois é notória a não abertura para mudanças de postura e discussão sobre ações afirmativas nesse espaço. O que perpetua nos quadros acadêmicos a reprodução da estratificação social, onde os ricos filhos das antigas oligarquias e da burguesia industrial se inserem nos cursos de maior prestígio social e retorno financeiro, para os demais estratos sociais sobram os cursos de pouco prestígio social e baixa remuneração. Ao mesmo tempo não percebemos um esforço coletivo para implementação de uma educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas licenciaturas, a despeito da aprovação da lei 10.639/03. (Messias, 2010: 29).

O sucateamento e a mercantilização da educação pública e privada prejudica a elaboração de conhecimentos acadêmicos autênticos, verdadeiramente comprometidos com a compreensão e transformação da realidade social, vez que são privilegiadas as pesquisas com maiores probabilidades de aceitação e incorporação capitalista. Ao sistema colonizador, supremacista branco, capitalista e patriarcal de educação dominante, é preciso contrapor epistemologias, metodologias e pedagogias que promovam a libertação individual e coletiva das opressões sociais (hooks, 2003, 2010 e 2013).

A educação libertadora é dialógica, pressupõe aprendizado recíproco entre docentes, discentes e comunidade escolar, descoloniza imaginários eurocêntricos, supremacistas brancos e patriarcais que fomentam crenças e sentimentos de inferioridade em crianças e adolescentes negras. Apoiadas criticamente no pensamento freireano da educação como prática do libertar e do esperar, tanto hooks quanto Berth defendem pedagogias comprometidas com a transformação social e com o empoderamento individual e coletivo de docentes e discentes, os quais devem ser capazes de dialogar aberta e criticamente, pois sem participação, engajamento, abertura e escuta ativa de ambas as partes, não é possível educar com esperança para a liberdade.

“Percebemos, pelo pensamento de Freire, que a pessoa radical pela transformação da realidade degradante que atinge vários povos é uma pessoa que se interessa e busca informação, mergulha na realidade tão profundo quanto queira transformá-la, bem como tem escuta, comprometimento e compartilha espaço” (Berth, 2019: 40).

É importante salientar, ainda, que não se trata de promover um multiculturalismo meramente celebratório e “cirandeiro” das diferenças sociais, todavia, sem ignorar as especificidades culturais das epistemologias e pedagogias pretas e feministas, almeja-se avançar no sentido da ruptura epistemológica proposta pelo advento da Lei 10.639/03. Dentro do marco teórico do feminismo negro interseccional, raça e gênero se entrecruzam ao tratar da realidade de meninas e mulheres negras, razão pela qual a educação para as relações étnico-raciais não pode ser pensada sem a educação para as relações de gênero, e vice-versa.

III. Encruzilhadas das interações de gênero, raça e classe em contexto escolar

As pesquisas empíricas supracitadas mencionam uma série de diferenças de acesso, aprendizado e permanência de crianças e adolescentes negras na educação básica e no ensino médio, desde a maior vulnerabilidade socioeconômica às discriminações raciais simbólicas acentuadas pelo contexto pandêmico. Apontam, ainda, que existem diferenças significativas entre crianças e adolescentes que são aprofundadas por diferentes marcadores: classe, raça, gênero. Ademais, levantam uma série de possibilidades de questionamentos acerca das desigualdades socioeconômicas entre famílias negras, inter-raciais e brancas que influenciam no desempenho escolar de crianças e adolescentes de distintas classes, raças e gêneros, e igualmente sugerem percepções diferenciadas de docentes acerca da participação e do desempenho de crianças e adolescentes femininas negras em relação às masculinas brancas, permitindo-nos questionar em que medida tais percepções seriam influenciadas por estereótipos de gênero e raça, e quais seriam baseadas em conhecimentos fundamentados da realidade das famílias. A análise mais recente, elaborada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra, conclui que “(...) o acesso aos materiais didáticos e o despreparo para acompanhar o ensino remoto atinge todas as famílias, mas, como vimos, têm maior reflexo sobre as famílias negras e as meninas negras” (Geledés, 2021: 106).

“Os impactos da pandemia na trajetória educacional das estudantes negras evidenciam que o encontro das opressões de gênero e raça determinam lugares e possibilidades distintas na vida em sociedade. Ainda que algumas informações revelem a reprodução de estereótipos de gênero e do racismo nas relações interpessoais em práticas educativas, de forma estrutural esses dois elementos limitam a trajetória escolar das meninas negras e impactam negativamente suas perspectivas de futuro” (Geledés: 2021: 109).

O contexto pandêmico visibilizou e acentuou as desigualdades socioeconômicas entre famílias brancas, inter-raciais e negras, trazendo ao centro do debate preocupa-

ções com a infraestrutura mínima necessária para crianças e adolescentes de diferentes classes, raças e gêneros sejam efetivamente incluídas nas redes públicas de ensino. A descolonização dos imaginários racistas e patriarcais é imprescindível a fim de vislumbrar e incorporar epistemologias negras e feministas capazes de oferecer outras interpretações às contribuições culturais que a sociedade branca historicamente demonizou e perseguiu. Nas comunidades tradicionais de terreiro brasileiras, preservaram-se saberes, filosofias, valores, modos de ser, de existir, de resistir e de reexistir. Sem prejuízo da valorização de tais epistemologias e pedagogias feministas negras, questiona-se em que medida é possível pensar na emergência de sabedorias ancestrais, anticoloniais, antirracistas e feministas nos espaços pedagógicos numa conjuntura social em que as famílias negras não possuem nem mesmo acesso a equipamentos informáticos, internet, materiais pedagógicos ou mesmo tempo de acompanhar as tarefas pedagógicas com suas crianças e adolescentes?

“A epistemologia das Comunidades Tradicionais de Terreiro emerge da encruzilhada. A encruzilhada como lugar de encontros, de reencontros, de caminhos e possibilidades diversas. Para essa epistemologia preta, sem possibilidades, sem variações, sem diversidade de sentires e sentidos, não há vida, movimento nem ação. Trata-se de uma epistemologia cuja origem é uma história afro-brasileira polissêmica: a epistemologia de Exu. É na encruzilhada que podemos encontrar nossas origens ancestrais, autocompreensão, restauração, morte, (re-)nascimento e continuidades. Na encruzilhada temos as múltiplas origens da vida, a mulher-útero-origem de todo o ser criado, a força masculina na presença de Egungun – memória falo ancestral masculino, fogo, água, terra, ar – além do senhor do início e responsável por todas as trocas possíveis: Exu” (Nogueira, 2020: 118-119).

Na cultura nagô afro-brasileira, a Lei da Troca é uma lei universal, que preserva o equilíbrio das relações. Na banca do mercado há trocas, intercâmbios, interações, negociações, transações, circulações de bens e serviços, e Exu é o dono do mercado, senhor da reciprocidade, da sociabilidade das relações, do movimento que introduz a ordem ou a desordem no universo. As encruzilhadas, para além de espaços físicos, são centros simbólicos de infinitas possibilidades, aos quais sempre é permitido retornar para recomeçar em novos caminhos. Educar para a liberdade implica transcender o paradigma bancário disciplinador, incorporando no processo pedagógico o inconformismo, a transgressão, a rebeldia diante das opressões de raça, classe e gênero. Como senhor dos caminhos e das possibilidades, Exu oferece epistemologias e pedagogias transgressoras, para que sejamos capazes de enfrentar o trauma colonial mediante transformações e performances criativas que, sem pretender apagar as lógicas episte-

mológicas e pedagógicas de outros povos e etnias, possibilita a resistência e a reexistência transformadora frente aos processos de colonização epistemológica.

“As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam. (...) A sugestão pelas encruzilhadas é a de transgressão, é a *traquinagem* própria do signo aqui invocado. São as potências do domínio de *Enugbarijó*, a boca que tudo engole e cospe o que engoliu de forma transformada. Os caminhos que partem do radical Exu de forma alguma podem se reivindicar como únicos. A encruzilhada invoca a máxima parida nos terreiros: *Exu é o que quiser*. Assim, ele é aquele que nega toda e qualquer condição de verdade para se manifestar como possibilidade” (Rodrigues Jr., 2018: 75-76).

As epistemologias e pedagogias das encruzilhadas apontam, portanto, para perspectivas pluriversais, isto é, que reconhecem a pluralidade dos caminhos do ensino e da aprendizagem do conhecimento, os quais se entrecruzam e se atravessam, coexistindo com todas as contradições e paradoxos que mantêm entre si. Não há certezas absolutas nem caminhos unidirecionais, só potências e possibilidades. Da encruzilhada igualmente emergem as dúvidas e a consciência do inacabado/incompleto.

Nesse sentido, é possível sugerir que, ao se aplicar a lógica exuística, não faz sentido o pensamento binário eurocêntrico ou isso/ou aquilo. Se todas as formas de opressão se atravessam e se influenciam, produzindo sexismos racializados, racismos generificados, classismos racializados e generificados, não se pode escolher prioridades entre as opressões que devem ser enfrentadas – ou as desigualdades de classe, ou as de raça, ou as de gênero, mas se deve considerar todas de uma vez, com o desenho e a implementação de políticas públicas interseccionais, pois como afirmou lorde (2019) “não há hierarquia de opressão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente que os problemas apontados por educadoras negras de evasão e de recorrente pobreza econômica manifestada por crianças e adolescentes negras em ambiente escolar não se referem *prima facie* a subordinações de *status*, mas a injustiças distributivas que alimentam injustiças cognitivas, apontando para a necessidade de políticas de redistribuição. Não adianta valorizar os conteúdos e práticas educativas relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira, esquecendo-se de avaliar se estudantes negros efetivamente possuem material escolar, se a escola apresenta estrutura física adequada e segura para estudar, ou se suas famílias possuem estrutura informática para efetuar o ensino remoto, se há merenda escolar para remediar a fome das crianças e adolescentes pobres, majoritariamente negras no Brasil.

Não haverá justiça cognitiva se não houver justiça distributiva, e vice-versa. Por fim, sem representação política adequada da população afrodescendente nos espaços deliberativos democráticos, bem como nas cátedras docentes das universidades e nos cargos político-pedagógicos da administração pública, as leis que pretendem assegurar tanto o acesso universal de crianças e adolescentes à educação básica e ao ensino médio, quanto as que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, provavelmente nunca receberão cumprimento adequado⁴. O mito da racionalidade universal, branca e masculina que permeia os espaços acadêmicos faz-nos deliberadamente esquecer de análises feministas e antirracistas que poderiam não apenas questionar valores culturais eurocêntricos, androcêntricos e racistas, remediando patologias de reconhecimento, mas igualmente oferecer maiores e melhores oportunidades de trabalho para docentes que se afastam dos perfis classistas e dos conhecimentos culturalmente hegemônicos, pois em razão de injustiças socioeconômicas não tiveram oportunidade de estudar nos espaços mais privilegiados do saber, mas que justamente por sua posição epistemológica peculiar de opressão e privilégio podem oferecer conhecimentos valiosos cultivados por grupos minoritários. A valorização da história e cultura africana e afro-brasileira pode, portanto, impactar tanto as dimensões de redistribuição econômica como as de representação política, o que afasta a ideia majoritária de que esta consiste apenas e tão somente numa política de reconhecimento das diferenças.

Dentro do referencial teórico do feminismo negro, as interseccionalidades ou encruzilhadas entre raça, classe e gênero exigem políticas públicas que enfrentem simultaneamente todas as formas de opressão, caso contrário, como atestam inúmeras pesquisas empíricas semelhantes às supramencionadas, meninas e mulheres negras permanecerão em profunda desvantagem em todas as esferas de acesso a oportunidades socioeconômicas, educacionais e culturais. Como Exu, devemos retornar ao centro da encruzilhada e recomeçar, vislumbrando e incorporando novos caminhos e potencialidades.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla, 2018. *O que é Interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, Justificando.

4 Embora o conceito de Fraser pareça aplicar-se, exclusivamente, aos problemas de representação política nas estruturas estatais e nos espaços políticos transnacionais, utilizaremos a ideia de representação recorrentemente mobilizada pelo movimento negro brasileiro, que entende a ausência de negros nos espaços de poder político, econômico e cultural como uma das dimensões dos poderes e privilégios da branquitude. Ampliaríamos, portanto, os questionamentos da representação política para os espaços universitários, os quais sem dúvida são espaços de poder político, econômico e cultural, sobretudo nas universidades públicas. Para os sentidos originais da representação política em Fraser, cf. Matos, 2010: 71-72.

- BENTO, Maria Aparecida Silva, 2002. *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. In: Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, pp. 25-58.
- BERTH, Joice, 2019. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen. (Coleção Feminismos Plurais).
- CARNEIRO, Aparecida Sueli, 2005. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado em Filosofia da Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.), 2001. *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- COLLINS, Patrícia Hill, 2019. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução: Jamile Pinheiro Dias. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CRENSHAW, Kimberlè Williams, 2002. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, Santa Catarina*, v. 7, n. 12, p. 171-188.
- CRENSHAW, Kimberlè Williams, 1988. Toward a Race-Conscious Pedagogy in Legal Education. *National Black Law Journal*, Los Angeles, 11(1), 15p.
- FRASER, Nancy, 2007. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, 15(2), pp. 291-308, maio-agosto de 2007.
- FRASER, Nancy, 2015. *Fortunas del Feminismo*. 1ª ed. Quito: IAEN – Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador, 2015.
- GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra, 2021. *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*. Coordenação Suelaine Carneiro. São Paulo.
- GONZALEZ, Lélia, 2020. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos* (org. Flávia Rios e Márcia Lima). Rio de Janeiro: Zahar.
- HARAWAY, Donna, 1995. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, pp. 7-41.
- HARDING, Sandra, 1993. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 01, pp. 7-31.
- HOOKS, Bell, 2003. *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.
- HOOKS, Bell, 2010. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- HOOKS, Bell, 2013. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- HOOKS, Bell, 2019. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante.
- KILOMBA, Grada, 2019. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó.

- LIMA, Ivan Costa, 2014. *Mulheres negras e educação: o protagonismo feminino em pedagogias antirracistas*. In: Silva, Joselina da; Pereira, Amauri Mendes (orgs.). *O Movimento de Mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala.
- LORDE, Audre, 2019. *Irmã Outsider: ensaios e conferências*. Trad. Stephanie Borges. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- MATOS, Marlise, 2010. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global? *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, pp. 67-92, jun. de 2010.
- MESSIAS, Elizama Pereira, 2010. *Educação das relações étnico-raciais: ações na cidade do Recife, trajetórias e contradições na luta pelo reconhecimento da população negra*. Recife: Editora universitária UFPE.
- MOREIRA, Adilson, 2019. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen.
- MUNANGA, Kabengele (org.), 2005. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin, 2001. *Sankofa: educação e identidade afrodescendente*. In: Cavalleiro, Eliane (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, pp. 115-140.
- NOGUEIRA, Renato, 2014. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, Biblioteca Nacional.
- NOGUEIRA, Sidnei, 2020. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra. (Coleção Feminismos Plurais).
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes – Misión a Brasil. Conselho de Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas, 2013. Disponível em: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2015/01/Brasil-Afrodescendientes.pdf>. Acesso em: out. 2021.
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales 13 [21º período de sesiones, 1999]: el derecho a la educación [artículo 13 del Pacto]. Disponível em: <https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>. Acesso em: out. 2021.
- RIBEIRO, Djamila, 2019. *O que é lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen.
- RODRIGUES JR., Luiz Rufino, 2018. Pedagogia das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, v. 10, n. 01, pp. 71-88, jan./jun. de 2018.
- SCHUCMAN, Lia Vainer, 2014. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume.
- SILVA, Allyne Andrade; CARREIRA, Denise (orgs.), 2015. *O Ministério Público e a Igualdade étnico-racial na educação – contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003*. 1ª edição. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação educativa.

- SILVA, Allyne Andrade; CARREIRA, Denise (orgs.), 2015. *Educação das relações raciais: balanços e desafios da implementação da Lei 10639/2003*. São Paulo: Ação Educativa.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Do início ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais*. Todos pela Educação, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais>. Acesso em: 10 out. 2021.
- VENTURINI et al. As desigualdades educacionais e a Covid-19. Desigualdades Raciais e Covid-19, São Paulo, Afro-Cebrap, Informativo n. 3, nov. 2020. Disponível em: <https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Informativo-3-As-desigualdades-educacionais-e-a-covid-19-.pdf>. Acesso em: out. 2021.
- WALSH, Catherine, 2013. *Presentación. Introducción. Lo pedagógico e lo decolonial: entretejiendo caminos*. In: Walsh, Catherine (ed.). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya Yala (Serie Pensamiento Decolonial), pp. 15-68.