

Desmarginalizando o pensamento feminista negro: possibilidades para uma educação emancipadora

Demarginalizing black feminist thought: possibilities for an emancipatory education

*Mariana Alves de Sousa**

Doutoranda em Educação (UNESP/Marília)

ma.sousa@unesp.br

Resumo: Este artigo visa apresentar uma discussão sobre como a construção do sujeito universal e a colonialidade dos saberes marginaliza o pensamento de intelectuais negras e elas próprias e, em um processo dialético, mobiliza expressões criativas que elaboram e afirmam o potencial teórico e político de suas produções. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram elencados referenciais teóricos que versam sobre a realidade social das mulheres negras, considerando seus aspectos materiais e históricos que permitem desvelar os efeitos que a interação entre duas ou mais formas de opressões podem produzir em determinados contextos. Deste modo, objetivamos enunciar possibilidades para que os paradigmas produzidos por intelectuais negras tenham suas potencialidades reconhecidas no campo da Educação, tendo em vista que registrar suas contribuições implica questionamentos de paradigmas hegemônicos e corrobora o processo de construção de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: feminismo negro; educação; diversidade.

Abstract: This article aims to discuss the construction of the subject and coloniality marginalizes the thinking of black intellectuals and themselves and, on a dialectical process, mobilizes creative expressions that elaborate and project the theoretical and political potential of their productions. Through a bibliographical research, references of theoretical oppressions that deal with the social reality of black women were listed, considering their historical aspects that allow revealing the effects that the interaction between two or more forms of oppression can produce in specific materials. In this way, we aim and announce possibilities for the paradigms and their potentialities by black intellectuals to have been recognized in the field of education, considering that recording their contributions implies questioning hegemonic paradigms and corroborating the emancipatory process of building an education.

Keywords: black feminism; education; diversity.

*Este artigo foi desenvolvido com apoio concedido para o processo nº 2021/04365-0, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

1. A construção do sujeito universal e as implicações da colonialidade do saber

Diante da dinâmica dos Estados constituídos com base no projeto “moderno-colonial” europeu, os sujeitos subalternizados são atingidos pelas distintas formas de silenciamento e discriminações que se perpetuam a nível físico e subjetivo. A princípio, com vistas ao campo do conhecimento, é relevante contextualizar os processos que promovem a obliteração do conhecimento articulado, sistematizado e produzido a partir da experiência dos sujeitos que destoam do padrão europeu. Para isso, recorreremos ao referencial teórico desenvolvido pelos intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)¹, a fim de apresentar uma reflexão sistemática sobre os fenômenos sociais e históricos que produziram a consolidação do sujeito universal e suas implicações para o domínio do conhecimento.

Em sua obra “O Sistema Mundial Moderno”, o sociólogo Immanuel Wallerstein (1974)² apresenta sua concepção sobre a constituição do “sistema-mundo”. Entre os anos 1450 e 1640, se compreendem os estudos da origem e condições do referido sistema que veio a se estabelecer entre os anos 1640 e 1815. Entre 1815 e 1917, os estudos de Wallerstein apontam os processos de transformação social que resultaram na consolidação da “economia-mundo capitalista”, impulsionada pelo avanço tecnológico e industrial da época. (MARTINS, 2015).

A teoria do sistema-mundo considera que houve uma divisão hierárquica do mundo entre centro, periferia e semiperiferia. Esta divisão caracteriza a constituição inicial do capitalismo ocidental, na qual os países passaram a operar sob uma lógica produtiva, de modo que os países do “centro” se tornaram beneficiados pelo alto valor agregado, em detrimento dos países periféricos que produziam matérias-primas a baixo custo para os países centrais. As semiperiferias realizavam o intermédio entre periferia e centro, ora

¹ Trata-se de um coletivo de intelectuais majoritariamente latino americanos(as), formado no início dos anos 2000. O grupo compartilha de diferentes perspectivas teóricas, mas tem acordo em construir um projeto político-epistemológico que se oponha ao padrão hegemônico da modernidade colonial.

² Martins (2015) abrange as proposições dos dois volumes da obra de Immanuel Wallerstein, intituladas: “O sistema mundial moderno. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia mundo-europeia no século XVI” e “O sistema mundial moderno. Vol. II: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia no século XVI”. Ambos volumes publicados em Porto pela Ed. Afrontamentos em 1974.

ocupando um papel central para as periferias, ora ocupando uma posição periférica para o centro. Essa dinâmica de troca desigual foi responsável pela relação de dependência que se estabeleceu entre os países periféricos e centro, tornando os países periféricos dependentes do apoio financeiro e humanitário do centro e aumentando a desigualdade econômica. (MARTINS, 2015: 96).

A partir de 1870, o funcionamento do mercado mundial, a concentração do trabalho assalariado e da produção industrial foram direcionados, principalmente, ao domínio da Europa. O desenvolvimento da economia-mundo capitalista esteve diretamente relacionado à expansão geográfica mundial; ao desenvolvimento de novas formas de controle de trabalho para diferentes contextos geográficos; e à criação aparelhos de Estado que se estabeleceram como estados centrais desta “economia-mundo capitalista”. (MARTINS, 2015; QUIJANO, 2005: 120).

Wallerstein definiu a teoria do sistema-mundo como uma epistemologia interpretativa do mundo sobre seus aspectos socioeconômicos, culturais e políticos em relação à transição do feudalismo para o capitalismo, sobretudo como:

[...] um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo a seu proveito. Tem características de um organismo, na medida em que um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros (WALLERSTEIN, 1974: 337 apud MARTINS, 2015: 98, 99).

As formas de funcionamento do sistema-mundo e suas instituições estão em constante reformulação para a manutenção das formas de dominação e exploração de acordo com o momento histórico e político vigente; ainda que em diferentes contextos geopolíticos, os Estados capitalistas adequam o funcionamento do sistema em benefício próprio e dos grupos dominantes: “é um organismo vivo”. (MARTINS, 2015: 97).

Enrique Dussel (1994) considera importante demarcar o início do sistema-mundo desde 1492, período em que Cristóvão Colombo iniciou as navegações pelo Atlântico e invadiu o que hoje conhecemos como América – mas que em sua origem foi

denominado *Abya Yala*³ pelos Movimentos Indígenas situados no continente em questão. (PORTO-GONÇANVES, 2009). Segundo o autor, desde 1492 os europeus vêm empreendendo formas de dominação econômica, cultural, política e subjetiva sobre os povos ameríndios e em diáspora africana, utilizando justificativas racistas para inferiorizá-los em todas as esferas.

O engodo da salvação europeia era um elemento marcante nos documentos oficiais⁴ elaborados para regulamentar o sistema espanhol de dominação, os quais estabeleciam que o domínio espanhol era necessário para promover a evangelização cristã e, com isso, o progresso da sociedade em termos de valores culturais. Argumentos como estes eram utilizados para justificar as “intervenções” dos “civilizados” do mundo moderno em territórios “bárbaros”: “a barbárie dos outros, o fim de práticas que violam os valores universais, a defesa de inocentes em meio aos cruéis e a possibilidade de disseminar valores universais” eram outorgadas por tais regulamentações. (WALLERSTEIN, 2007: 35).

O recorte temporal apontado por Dussel (1994) sobre a constituição do sistema-mundo evidencia que a modernidade não foi um projeto elaborado na Europa durante o período da Reforma, do Iluminismo ou da Revolução Industrial. A modernidade é um projeto proveniente das dinâmicas do colonialismo que foi condição fundamental para a constituição da Europa e, por conseguinte, da modernidade.

Com efeito, não há evidências substanciais que justifiquem a necessidade histórica de concentração das relações econômicas sob o domínio da Europa. Esse fato pode ser compreendido criticamente ao analisarmos que, no princípio da colonização das Américas, a exploração do trabalho não pago foi destinada a grupos étnico-raciais unicamente em função da classificação de inferioridade a eles atribuídas com base nos

³ Segundo Porto-Gonçalves (2009), *Abya Yala* corresponde a uma expressão da língua *kuna* do povo do Panamá que significa “Terra madura, viva”. Simboliza a união entre o sul e o norte do continente americano.

⁴ Os estudos de Wallerstein (2007) demonstram que de 1510 em diante, a evangelização forçada das civilizações originárias passou a ser um forte elemento do projeto de dominação colonialista espanhol. Em meados de 1550, Juan Ginés de Sepúlveda escreveu seu segundo livro para debater quem teria o direito de intervir no contexto da época. O livro intitulado “Demócrates segundo: das causas justas da guerra contra os índios” reúne argumentos que buscam justificar a dominação espanhola sobre os territórios ameríndios. Sepúlveda se baseava em argumentos de autoridades intelectuais renomadas na época como Santo Agostinho, Aristóteles e Santo Tomás de Aquino para buscar justificar a exploração e a violenta aniquilação das culturas das civilizações originárias e classificava os ameríndios como “bárbaros, simplórios, iletrados, brutos [...] de tal tipo que se aconselha que sejam governados por outros”.

parâmetros europeus. Esse processo ocorria em benefício próprio dos grupos dominantes, que se estabeleciam como os únicos dignos de receberem pelo trabalho prestado e ter a humanidade resguardada. (QUIJANO, 2005: 120).

É interessante aproximar dessa discussão a categoria de “colonialidade do poder” que Aníbal Quijano sistematizou para se referir à perpetuação das formas de dominação e exploração que se mantém na modernidade-colonial para além do domínio político e territorial do colonialismo.

A posterior constituição da Europa como nova id-entidade (sic) depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (QUIJANO, 2005: 118).

No contexto pós-colonial, as formas de dominação e exploração são atualizadas em conformidade com os consensos legais providos pelo Estado capitalista moderno-colonial. Ainda hoje, essa perspectiva da desvalorização incide não apenas do trabalho das pessoas negras e indígenas, mas também da subjetividade, da condição cognoscente e humana, se arraigando no modo de funcionamento das instituições e nas relações sociais. O direito de receber de forma digna pelo trabalho, o reconhecimento da cultura, a legitimação do conhecimento produzido e a própria humanidade se tornaram qualidades exclusivas dos brancos europeus em decorrência da hegemonia da racionalidade ocidental eurocêntrica.

Joaze Barnardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2020: 11, 12) consideram que a base do eurocentrismo está no pensamento de Descartes (1637), “Penso, logo existo”. Na elaboração do “Discurso do Método”, Descartes divulga o conhecimento universal como uma tradição do pensamento, desconsiderando determinações e diferenças corporais e geopolíticas. Nessa perspectiva, se naturaliza a

concepção de que o conhecimento produzido dentro desses critérios possui qualidade universal. Logo, os sujeitos que atendem aos estereótipos forjados pelo colonizador como dominante e, por conseguinte, possuem suas qualidades cognoscente e humana reconhecidas dentro desses termos, são representados como sujeitos universais.

Ainda que Descartes não defina as características do “eu” implícito em sua máxima, este pode ser entendido como o homem europeu, sujeito universal. A subjetividade expressa no *ego cogito* – eu penso – se constitui de maneira situada ao contexto histórico e político marcado pela dominação, exploração e aniquilação da cultura e dos modos de existir e pensar dos povos originários e em diáspora. (DUSSEL, 1994; GROSGUÉL, 2020).

Segundo Maldonado-Torres, o “eu penso” subentende que “os outros” são irracionais, entendendo por “outros” aqueles sujeitos cujas identidades destoam do “branco” caracterizado como identidade hegemônica pelos europeus. A partir do pensamento de Descartes, inicia-se a divisão entre aqueles que se autodenominam como sujeitos pensantes, com proposições legítimas e, portanto, passíveis de serem universalizadas em detrimento dos conhecimentos produzidos por sujeitos dissidentes ao parâmetro europeu. (BERNARDINO-COSTA 2020; MALDONADO-TORRES; 2007, 2020; GROSGUÉL, 2020: 12).

Além de se estruturar com base na classificação racial da população mundial, a colonialidade do poder também se centra nas classificações de gênero. Embora Quijano trate das questões de gênero nesse sentido, María Lugones (2008) considera “limitado e biologizado” o modo como o autor concebe esta análise. Para Lugones, a raça não pode ser considerada como algo totalizante que invisibiliza o gênero enquanto categoria de análise histórica. Apesar das diferenças de perspectivas, a autora considera que a sistematização da “colonialidade do poder” é importante para compreendermos os efeitos das imbricações que a raça e o gênero produzem. (CARDOSO, 2012: 98).

De modo propositivo, Lugones apresentou a “colonialidade de gênero” relacionada a “colonialidade do poder” e a definiu como uma resultante de análises que demonstram “a exclusão histórica e teórico-prática das mulheres não brancas. A imposição das opressões de gênero racializada e capitalista constitui a colonialidade de gênero”. (CARDOSO, 2012: 98; LUGONES, 2011: 110).

A compreensão da colonialidade de gênero nos permite complementar que, a identidade do sujeito universal – enquanto aquele que ocupa uma posição hierárquica

com base na categoria raça forjada pela colonialidade do poder – também é constituída por uma posição dominante/patriarcal com relação à categoria de gênero. Lugones (2008) destaca o pensamento da pesquisadora nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí por radicalizar a perspectiva ocidental de gênero e desvelar a extensão e o alcance da inferiorização cognitiva, política e econômica das mulheres sob a colonização moderna. Desse modo, a identidade do sujeito universal contempla aqueles indivíduos privilegiados pelo parâmetro moderno-colonial pela condição de serem homens, brancos e integrarem classes sociais dominantes.

No domínio do conhecimento, os paradigmas elaborados por sujeitos universais tendem a ser comumente difundidos, de modo a priorizar as visões de mundo e interpretações teóricas que refletem inquietações acerca de suas realidades. Diante da preponderância de referenciais teóricos europeus nos âmbitos de construção e circulação do conhecimento, é possível notar a manutenção da colonialidade nos currículos, nos livros didáticos, na definição de critérios avaliativos de metodologias consideradas “adequadas” para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, na cultura, nas relações institucionais e no modo como as instituições operam. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A racionalidade moderna, moldada e calcada pelos parâmetros europeus, estabeleceu a figura e as visões do sujeito universal nas diversas áreas da vida social, incluindo os campos científicos e pedagógicos. Assim, os processos educativos são comumente elaborados a partir de métodos e técnicas de ensino que asseguram ao sujeito universal os conteúdos culturais produzidos nos espaços de construção de conhecimento, da educação básica até o meio acadêmico. (LIMA, 2002: 60).

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005: 03).

Assim, a colonialidade do saber captura as racionalidades de modo a atribuir juízos de valor baseados em uma visão eurocêntrica que produz o apagamento das contribuições, das narrativas e dos conhecimentos produzidos por sujeitos inferiorizados pelo projeto “moderno-colonial”.

Considerando a multiplicidade de sujeitos que constituem os sistemas de ensino, a universalização do conhecimento se torna um empecilho para a consolidação de uma educação democrática em seu sentido mais abrangente. Diante disso, torna-se necessário analisar e problematizar a incidência da colonialidade dos saberes nos sistemas educacionais, considerando que as diferentes epistemologias oferecem subsídios políticos e teóricos para corroborar o processo de construção de formas de conhecer emancipadoras.

2. O sistema educacional brasileiro: um agente reprodutor das desigualdades?

Nesta seção, buscamos discutir de que modo o sistema educacional brasileiro contempla propostas pedagógicas que possibilitam afirmar positivamente as diferenças que constituem a identidade dos sujeitos. Para tanto, reunimos argumentos teóricos que nos ajudam a compreender as contradições e as relações de desigualdade que se perpetuam no sistema escolar, indicando possibilidades de transformação.

A fim de destacar o fio condutor entre as heranças do colonialismo na modernidade, recorreremos às proposições de Abdias do Nascimento (1978). Ainda que o autor não verse sobre conceitos como a colonialidade, a intelectualidade negra possui protagonismo quanto às denúncias do colonialismo e sua colonialidade (GOMES, 2020). Segundo o autor, as marcas do colonialismo promovem o “embranquecimento cultural”. Este processo caracteriza uma das nuances do genocídio em seu aspecto epistêmico. Os meios de comunicação de massa, a literatura e os conhecimentos mais difundidos pelo sistema educacional contribuem para destituir dos sujeitos negros a qualidade de criadores e condutores da própria cultura.

O sistema educacional é usado como aparelho de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro [...] o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? [...] Quando há alguma referência ao africano ou ao negro é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 1978: 95).

Conforme detalhado na seção anterior, a colonialidade provém da imposição do poder e da dominação colonial e é capaz de atingir a subjetividade de determinados grupos, se engendrando em suas concepções de sujeito e se expandindo por todas as áreas da sociedade. As escolas, o campo da educação básica e o campo da produção científica são alguns dos espaços pelos quais a colonialidade se instaura por meio dos currículos, dentre outros instrumentos. Assim, os currículos são tecidos por sujeitos concretos que estão entregues às relações de poder. (GOMES, 2020; SILVA, 1995).

O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (o que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). [...] O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição dos sujeitos. [...] As narrativas contidas nos currículos, explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais [...]. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são [...], quais vozes são autorizadas a falar e quais não são. São silenciadas. (SILVA, 1995: 136 apud GOMES, 2020: 227).

Segundo Nilma Lino Gomes (2020), a noção de currículo supracitada corrobora noções que validam quais grupos sociais podem representar a coletividade, afastando as possibilidades concretas de construção de uma forma de representação que contemple a diversidade. Nesse sentido, é possível conjecturar que a inconsistência do trato das temáticas acerca das diversidades e as diferenças se deve às implicações do colonialismo na modernidade, tendo em vista fenômenos como: a negligência do Estado quanto à viabilização do acesso de grupos subalternizados aos espaços políticos institucionalizados e aos espaços de produção de conhecimento; e a não garantia (ou tentativas de negação) do acesso aos conhecimentos que dizem respeito às culturas e histórias que constituem identidades, sobretudo, de mulheres, negros e indígenas.

A exemplo, Gomes (2020) apresenta as investidas conservadoras que operam como tentativa de dismantelar os avanços democráticos no campo da educação, empreendidos por movimentos sociais. Movimentos reacionários buscam alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/96) para incluir o Programa Escola sem Partido. Em linhas gerais, o programa cerceia a liberdade de pensamento e de cátedra dos(as) docentes, principalmente no que se refere a construção de pensamentos críticos.

Embora os textos do programa informam um “zelo pela liberdade de expressão”, esta nada mais é do que uma forma de generalizar o pensamento conservador no âmbito escolar, a fim de fazer com que os(as) estudantes adotem correntes políticas e ideológicas bem específicas, especialmente aquelas que estão orientadas pelos valores éticos e morais conservadores e fundamentalistas. Além disso, o Programa Escola sem Partido vai de encontro aos princípios da Constituição de 1988, mais especificamente no que se refere ao texto do Art. 5º que estabelece: “[...] é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente de censura ou licença”. (BRASIL, 1988; GOMES, 2020: 229).

Ainda de acordo com Gomes (2020), a Reforma do Ensino Médio (2017) também é um exemplo da imposição dos parâmetros políticos hegemônicos no campo da educação em detrimento da promoção da equidade. A proposta da reforma prometia a modernização dos currículos e a garantia de liberdade aos(as) estudantes do Ensino Médio em relação às escolhas de suas áreas de interesse de estudo. A iniciativa apresenta contradições, pois pauta o desejo de igualdade e liberdade aos(as) estudantes de escolas públicas, mas não considera a ausência de condições e oportunidades que as mesmas oferecem às crianças e jovens brasileiros.

Outro ponto crítico da reforma foi a acusação que o Ministério da Educação recebeu por realizar uma Medida Provisória que dividia os conteúdos a serem repassados aos(as) estudantes de escolas de periferia – nas quais a juventude negra é maioria – e aos(as) jovens de escolas de classe média. A Medida Provisória não foi discutida em seu processo de elaboração. (GOMES, 2020: 230). Acontecimentos como esses evidenciam que a manutenção de grupos hegemônicos no processo de elaboração de políticas públicas e educacionais recrudesce as desigualdades sociais que, por sua vez, se relacionam à repercussão das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, faz-se oportuno pontuar as proposições de Lélia Gonzalez (2018c) que nos permitem compreender a sustentação do mito da democracia racial nos discursos de representantes de setores políticos conservadores. Quando as juventudes negras e periféricas conseguem se inserir e se manter no sistema de ensino básico ou universitário, podem adquirir uma maior compreensão do que significa fazer parte de um grupo social vulnerabilizado. O conhecimento crítico tem o potencial de desconstruir as narrativas que sugerem a homogeneização das diferenças mesmo

quando os textos constitucionais afirmam que “todos os brasileiros são iguais perante a lei”, pois na realidade prática as desigualdades se materializam, embora as diferenças e a diversidade sejam negadas. Quando os sujeitos se tornam “conscientes e assumidos, partem para a denúncia de tais arbitrariedades; se não, aceitam a situação tal como está e, aos poucos, para ‘subir na vida’, começam a pagar o seu preço, o do embranquecimento” ou da internalização da negação de suas diferenças. (GONZALEZ, 2018c: 80).

Diante do exposto, vale enfatizar que as problemáticas que impulsionam as lutas por igualdade no campo da educação não são apenas de ordem educacional, mas também se referem às desigualdades que incidem no âmbito social. Desse modo, as desigualdades educacionais são reprodutoras das desigualdades sociais e vice-versa. (ARROYO, 2018).

O sociólogo Miguel Arroyo (2018: 1100) também considera a hipótese de que, os estudos e políticas que mais repercutem para buscar a superação das desigualdades por meio da igualdade educacional são pensadas a partir de bases políticas hegemônicas. Consequentemente, o “paradigma-protótipo de igualdade” sistematizado pelos grupos dominantes possui um aspecto segregador, uma vez que pensa os “outros” – que está para os sujeitos subalternizados – a partir de uma diferença excludente em relação ao “nós” – que está para o sujeito universal.

As políticas educativas se alimentam de uma visão inferiorizante dos Outros como incultos, irracionais, sem valores, sem culturas, logo incapazes de superar a condição de desigualdade cognitiva, ética, cultural para a igualdade social, política, cidadã. Humana. Logo, educação para a igualdade social, cidadã. Os movimentos sociais põem em disputa essa visão tão negativa, inferiorizante com que o pensamento social, político, pedagógico, hegemônico os pensa-inferioriza. Rejeitam o paradigma de conhecimento, de valores, de consciência com que foram e continuam inferiorizados em nossa história. Sobretudo, na história da educação (ARROYO, 2018: 1111).

É importante considerar que as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, dentre outras, possuem caráter histórico, bem como os sujeitos que as experienciam. As ideias firmadas pelo currículo escolar hegemônico repercutem “por meio das relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo, pelo sistema patriarcal e forjam subjetividades” e práticas colonizadoras. (GOMES, 2020: 228). Portanto, para

que seja possível mobilizar ações efetivas no campo das políticas educacionais que torne a dimensão democrática da educação mais exequível, é fundamental considerar a reprodução das desigualdades em outras esferas da vida social, resguardando à coletividade o direito de experienciar suas diferenças que, com efeito, não são as causas de tais desigualdades.

Os processos de resistência conservadora/colonial a um currículo emancipador/decolonial também sinalizam que “o currículo é um território em disputa”, uma vez que representa o núcleo mais estruturante da escola e de suas funções. A proposta de descolonizar os currículos consiste em enunciar narrativas que versem sobre modos outros de viver e pensar, que subvertem as limitações impostas pelos parâmetros da racionalidade universal, restituindo a memória, a história e destacando as contribuições político-epistemológicas dos povos originários e em diáspora nas Américas. Portanto, o currículo é o campo mais cercado e normatizado, mas também “politizado, inovado e ressignificado.” (ARROYO 2011 apud GOMES, 2020: 228).

Nesse sentido, grupos sociais subalternizados vêm redefinindo e desconstruindo argumentos que apontam para a igualdade educacional esvaziada, ou seja, que não consideram as demandas de equiparação quanto às desigualdades sociais (ARROYO, 2018). Esses grupos lutam pela perspectiva de igualdade na educação não em seu sentido universalizante, mas em uma direção que lhes assegure o direito de se afirmarem conscientes diante das desigualdades que os vitimizam. Em outras palavras, esses sujeitos reivindicam a importância de afirmar as diferenças no campo da educação a fim de compreender os processos pelas quais as desigualdades se estruturam, para então, sistematizarem coletivamente possibilidades para superá-las. Diante disso, torna-se pertinente destacar o protagonismo desses sujeitos e de suas propostas político-epistemológicas.

3. O pensamento feminista e a intelectualidade negra como alternativa rumo a uma educação emancipadora

Dentre os sujeitos que constituem os grupos inferiorizados pelo projeto moderno-colonial, estão as mulheres negras. Desempenhando protagonismo e engajamento nos movimentos sociais como os movimentos negros e feministas, as mulheres negras vêm

propondo reflexões teóricas e políticas sobre o modo como o racismo, o sexismo, a desigualdade de classe e a intersecção entre as diferentes formas de opressão operam na realidade social e na construção da subjetividade dos sujeitos. Contudo, tais reflexões ainda não possuem um reconhecimento significativo, sobretudo no domínio do conhecimento.

Nesse sentido, a presente seção busca apresentar uma discussão sobre como o pensamento feminista negro vêm questionando as bases hegemônicas do conhecimento. A princípio, é relevante destacar alguns pressupostos teóricos e políticos que impulsionam a mobilização de intelectuais negras contra as formas de obliteração do conhecimento sistematizado e produzido a partir de suas experiências, bem como a partir das experiências de outros corpos diversos. Na sequência, buscamos enfatizar como a presença de mulheres negras em espaços como escolas e universidades potencializam a produção de epistemologias emancipadoras.

Pensamento feminista negro (des)mobilizando paradigmas

Patricia Hill Collins (2016) classifica a “natureza interligada das opressões” como um dos principais temas do pensamento feminista negro. Esse tema abrange o acúmulo teórico e político sistematizado por feministas negras sobre os efeitos que a intersecção entre classe, raça, gênero, sexualidade, condição física, dentre outros marcadores sociais produzem em realidades.

A “natureza interligada das opressões” promove o processo de subalternização de mulheres negras na estrutura social e nos permite desvelar como as diferenças são cooptadas pela dinâmica capitalista moderna-colonial para sustentar os eixos de poder pelos quais se estruturam as desigualdades.

A análise de Collins (2016) amplia ainda mais a compreensão dos mecanismos de dominação que a colonialidade imprime sobre os corpos inferiorizados, ainda que a autora não utilize a terminologia “colonialidade”. Suas proposições nos permitem especificar como as desigualdades estruturais repercutem na realidade social de sujeitos cujas identidades são constituídas por diferenças que não podem ser analisadas separadamente, pois se interseccionam – no caso de mulheres negras, a raça, a classe, o gênero e, eventualmente, outros marcadores sociais da diferença. Assim, o pensamento

feminista negro propõe uma abordagem holística do problema e capta as dinâmicas que derivam da interação entre múltiplos eixos de poder. (COLLINS, 2016: 107, 108).

Outro aspecto importante para analisar a emergência da intelectualidade feminista negra contra os paradigmas hegemônicos do conhecimento está presente na discussão que Collins (2016) faz sobre o ato de assumir o *status* de *outsider within*. O termo *outsider* não possui uma tradução equivalente para língua portuguesa, mas no contexto da leitura proposta pela autora, *outsiders within* são como “estrangeiras(os) de dentro”. A autora atribui o referido *status* às intelectuais negras que, sobretudo, no campo da Sociologia, não se adequam aos padrões culturais das instituições e dos paradigmas universitários do campo. Embora ocupem tal espaço, essas intelectuais questionam paradigmas estabelecidos na área como sendo clássicos. Para melhor compreensão do sentido do termo, torna-se relevante contextualizar de que modo Collins o pensou.

Historicamente, as mulheres negras que vivenciaram as experiências do colonialismo, desempenharam trabalhos de cuidado aos ditos senhores/senhoras e, com isso, tornavam-se “membros” das famílias brancas. Esta suposta familiaridade não se dava em seu sentido pleno, pois as mulheres negras não desfrutavam das benesses que o poder colonial atribuía exclusivamente às pessoas brancas. Apesar de todo envolvimento com o cotidiano das famílias brancas, as mulheres negras tinham a noção de que não pertenceriam de fato a essas famílias e estavam condicionadas a ocupar a posição de *outsider*, ou seja, aquelas que estão “do lado de fora”, mesmo que inseridas (*within*) nos espaços onde as relações de poder acontecem.

Ao assumirem o *status* de *outsider within*, as mulheres negras encontram a possibilidade de adquirir um ponto de vista diferenciado quanto às suas posições nas instituições. Esta é a condição que permite que as mulheres negras construam uma visão mais apurada sobre realidade e sobre o modo como ela opera, tanto para aqueles que dela se privilegiam, quanto para aqueles que estão “excluídos” dos jogos de poder.

A partir de sua experiência enquanto viveu a infância em uma pequena cidade no Estado de Kentucky, bell hooks compreendeu e demonstrou a visão que o *status* de *outsider within* pode proporcionar: “ao viver como vivíamos, na margem, acabamos desenvolvendo uma forma particular de ver a realidade. **Olhávamos tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora... compreendíamos ambos.**” (hooks, 1984: 07 apud COLLINS, 2016: 100, grifo nosso).

Segundo Collins (2016), a literatura feminista contemporânea demonstra que muitas intelectuais, especialmente aquelas que experienciam a marginalização de suas epistemes nas universidades, exploram a condição de *outsider within* produzindo análises sobre as questões de classe, raça e de gênero distintas às leituras propostas pelos paradigmas hegemônicos. Importante salientar que o *status* de *outsider within* não se restringe apenas às pessoas que não se identificam com os paradigmas estabelecidos como clássicos e os questionam: trata-se de “estar dentro” dos espaços, mas não ser contemplado pelos contratos sociais que os regulamentam. Em outras palavras, embora ocupem os espaços, as *outsider within* não encontram representação significativa nos padrões de conhecimento e nos contratos sociais que predominam nas instituições, sobretudo de produção de conhecimento.

De fato, a condição de *outsider within* que compõe a experiência de mulheres negras – não somente na Sociologia, mas na sociedade a nível estrutural e histórico – promove tensões em função das relações de poder desproporcionais. Por isso, é importante enfatizar o potencial da *outsider within* que provém da condição de estar presente nesses espaços e compreender, a partir de uma perspectiva estratégica, o modo como as regras são estabelecidas. “As *outsiders within* ocupam um lugar especial – tornam-se pessoas diferentes, e suas diferenças as sensibilizam a padrões que podem ser mais difíceis de serem vistos pelos *insiders* sociológicos estabelecidos”, ou seja, aqueles que já estão incluídos, pois se beneficiam das regras que padronizam esses espaços. (COLLINS, 2016: 123).

Nesse ponto, identificamos uma possível interlocução entre o que Collins (2016) define por “ocupar o *status* de *outsider within*” – considerando o potencial criativo/transformador intrínseco a essa condição – e as reflexões teóricas e políticas mobilizadas por intelectuais negras brasileiras.

Somos aproximadamente cinquenta milhões de brasileiras vivendo um quadro opressivo que restringe nossa possibilidade de viver de forma confortável em sociedade, demandando de nós ampliação de nossa capacidade de agenciamento para superarmos as infundáveis barreiras interpostas. Para, desse modo, atingirmos patamares de dignidade e de melhoria das condições de vida individuais e coletivas. E são estes agenciamentos, estas voltas por cima, que o livro expõe, ao lado das experiências difíceis e de nossas análises sobre elas (WERNECK *et al.*, 2012: 15 apud PEREIRA, 2016: 158)

É possível inferir que as noções de intelectuais negras são potencializadas na união com os movimentos sociais que pautam a equidade racial e de gênero. Ao passo que mulheres negras são tensionadas para as margens, se organizam para mobilizar movimentos de luta pela emancipação coletiva. (WHITE, 1984 apud COLLINS, 2016: 100)⁵. Nesse processo, mulheres negras têm se organizado para resistir aos efeitos da natureza interligada das opressões e, desse modo, constroem visões de mundo diferentes sobre a realidade delineada pelos paradigmas clássicos; visões de mundo estas que informam não apenas sobre como uma opressão pode determinar fenômenos sociais, mas como os elos entre múltiplos sistemas de opressão podem produzir efeitos distintos a determinados grupos.

Lélia Gonzalez, intelectual negra, antropóloga e personalidade pioneira do Movimento Negro Unificado (MNU) sistematizou relevantes contribuições para o campo do pensamento social brasileiro, no que se refere à análise dos efeitos produzidos pela articulação entre o racismo e o sexismo na cultura brasileira. Lélia se propôs a questionar os paradigmas hegemônicos das Ciências Sociais, e dentre outras problematizações, buscou desvelar como a mulher negra é situada nos discursos que reiteram a suposta democracia racial.

Lélia identificou a necessidade de explicar esse debate com protagonismo, ao invés simplesmente reproduzir os paradigmas considerados clássicos pelas Ciências Sociais. Tais paradigmas geralmente abordam a questão das mulheres negras em uma perspectiva socioeconômica, em detrimento de uma compreensão mais ampla sobre os efeitos dos múltiplos sistemas de opressão interligados na dinâmica moldada pelo colonialismo, patriarcalismo e capitalismo.

O lugar que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, vemos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falamos põe um outro, aquele que nós habitualmente vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva (GONZALEZ, 2018a: 191, 192).

⁵ Collins (2016) utiliza a referência de E. Francis White (1984), intitulada *Listening to the voices of Black feminism* (traduzido para o português como “Ouvindo as vozes do feminismo negro”). *Radical America*, n. 18, p. 7-25.

Lélia apresentou tais proposições na reunião do grupo de trabalho “Temas e problemas da população negra no Brasil”, realizado no IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais (ANPOCS), em 1980. Segundo Ana Cláudia Pereira (2016), o texto nos permite perceber a padronização de discursos que indicam o exercício da agência de superação, “volta por cima”. A princípio, a autora desvela o lugar subalternizado – social e epistêmico – que o racismo e o sexismo atribuem a mulheres, homens e jovens negros(as). Posteriormente, sua narrativa se altera, dando ênfase não mais às condições que geram a subalternização dos(as) afro-brasileiros, mas às ações dos grupos dominados para “reverter a condição desfavorável”. (PEREIRA, 2016: 157). Para Pereira, a citação subsequente expressa o ato criativo e insurgente sobre o poder hegemônico:

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. É justamente a partir da perspectiva proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (“infantis” é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1984b: 17-18).⁶

Os textos denotam contrastes entre posições de “inferiorização” e “superação”. Termos como “resistência”, “enfrentamento” e “coragem” aparecem e transformam posições de isolamento, “discriminação”, “violência”, “subordinação” e “opressão”. A subalternização a que as mulheres negras foram submetidas expressa a dificuldade de abordagem das questões de gênero e raça no campo político. Esse processo promove a construção de um Estado-nação desatento a diversidade de sujeitos que o compõem e, além disso, nega a condição de sujeito político às mulheres negras. Em contrapartida, essas mulheres rompem o isolamento e empreendem esforços coletivos para

⁶ Ana Cláudia Jaquetto Pereira (2016) utilizou a seguinte edição do texto: GONZALEZ, Lélia (1984). Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Ciências Sociais Hoje*: 223-244 p. Utilizamos o mesmo texto para o desenvolvimento do artigo, porém publicado no livro “Primavera para as rosas negras”, conforme consta nas referências.

construírem melhores condições de vida para a população negra. (AMNB, 2001⁷; PEREIRA, 2016: 157, 158).

A posição de Lélia nos movimentos sociais e no contexto acadêmico sinalizam uma aproximação com o *status* de *outsider within* definido por Collins, uma vez que, ao ocupar os referidos espaços de poder, percebia como as relações e os paradigmas hegemônicos se consolidavam e assim, construía bases para questionar tais padrões, evidenciando outras perspectivas.

Nessa perspectiva, é oportuno mensurar a perspectiva de Grosfoguel e Bernardino-Costa (2016) a respeito da “diferença colonial” relacionada à experiência de mulheres negras. Tal diferença é estabelecida pelas fronteiras físicas e imaginárias que a modernidade-colonial determina, mas também podem fazer emergir o “pensamento de fronteira”. Este pensamento elabora um diálogo crítico sobre a modernidade a partir de narrativas e perspectivas teórico-metodológicas mobilizadas por aqueles sujeitos que, historicamente, estiveram situados do lado subalternizado da fronteira e da diferença. “O pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade” e pode ser notado nas proposições das intelectuais negras. (GROSFOGUEL, 2009: 19).

Importante ressaltar que, o fato de ocupar o lugar subalternizado socialmente não induz os sujeitos a se posicionem com base em epistemes condizentes com suas realidades. O sistema-mundo moderno-colonial também se sustenta na medida em que conduz os sujeitos situados no lugar social oprimido a pensarem a partir de epistemes dominantes. “O que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético em elaborar um conhecimento contra-hegemônico”. (GROSFOGUEL, 2009, 2020; BERNARDINO-COSTA, 2020).

Mulheres negras intelectuais e pensadoras em diferentes contextos globais, atuantes em campos do conhecimentos cujos paradigmas clássicos são, majoritariamente, estabelecidos por/para sujeitos universais, trazem à tona elementos fundamentais para aprofundar a leitura crítica da realidade e tensionam os padrões hegemônicos. Suas proposições evidenciam a importância de considerarmos os efeitos da intersecção

⁷ Pereira (2016) utiliza a referência do manifesto intitulado “Nunca mais desconheça... Diga NÃO às múltiplas faces do RACISMO – Diagnóstico e Propostas da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras rumo à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”. O documento foi elaborado pela Articulação de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB) em 2001.

múltiplas diferenças, redefinindo as fronteiras geopolíticas e ideológicas, transformando as limitações em potências criativas.

Intelectuais negras ocupando espaços e construindo epistemologias emancipadoras: breve análise da legislação educacional brasileira

Nesta seção, buscamos destacar como a presença de mulheres negras nos espaços políticos e de circulação de conhecimentos contribui para a produção de propostas político-epistemológicas que nos permitem repensar a dimensão democrática da educação. Em caráter introdutório, procuramos discutir como a legislação brasileira assegura que o ensino sobre as diferenças e as diversidades estejam presentes nos currículos escolares e como as intelectuais do campo da educação contribuem para essa ação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, enquanto um dos principais documentos que regulamentam a educação no Brasil, estabeleceu que um dos princípios da educação é considerar a diversidade étnico-racial (trecho incluído pela lei 11.645/2008). Ao longo do texto da referida lei não há mais nenhuma especificação sobre as questões raciais. Sobre a diversidade, a LDB estabelece como princípio o respeito à diversidade cultural, linguística e de condições físicas e, a fim de inserir o respeito à diversidade religiosa, estabelece a matrícula facultativa no conteúdo de ensino religioso.

Quando os documentos oficiais do sistema educacional brasileiro como a LDB reiteram em seus textos a defesa de uma formação cidadã, entendemos que assegurar o exercício pleno da cidadania consiste em possibilitar que os(as) cidadãos(ãs) acessem seus direitos sociais, civis e políticos, independente das diferenças étnico-raciais, culturais, de gênero, de classe, e quaisquer outras que possam vir a constituir suas identidades e realidades sociais.

Além disso, compreendemos que o direito ao acesso à memória da diversidade de atores/atrizes sociais que constituíram a história do país também é algo fundamental para a criação de pertencimento por parte dos sujeitos, também diversos, que integram o contexto educacional. Quando os currículos e políticas educacionais não contemplam

conteúdos e práticas que propiciem aos(às) educandos(as) a construção de uma consciência histórica e política que demonstrem o quão as diversas racionalidades e formas de ser são relevantes, o aspecto democrático da educação torna-se comprometido.

Nesse sentido, é importante destacar que, com relação à inserção da diversidade étnico-racial como princípio na LDB, as contribuições dos movimentos sociais foram fundamentais. O documento foi alterado pela Lei 10.639/2003 que, partir de mobilizações do Movimento Negro, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Cinco anos depois, a Lei 11.645/2008 alterou novamente a LDB para incluir o ensino da cultura e história indígena nos conteúdos e práticas escolares. Contudo, apesar da existência de um aparato legal que regulamenta a inserção de conteúdos que versem sobre as diversidades no campo educacional, na prática, as diferenças estão mais associadas às desigualdades do que à afirmação positiva das diferenças.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁸, mulher, negra, educadora consagrada e uma das figuras mais proeminentes para a implementação da Lei nº. 10.639/2003, afirma que o ensino das relações étnico-raciais é fundamental para a formação de cidadãs e cidadãos comprometidos com a promoção da justiça social por meio do acesso aos direitos sociais, civis, políticos e econômicos, seguindo ao encontro do desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem capazes de viabilizar a participação dos sujeitos nos espaços políticos públicos. (SILVA, 2007: 490). Sua participação e, sobretudo, seu posicionamento crítico na elaboração e implementação do parecer que regulamentou a alteração da LDB pela Lei 10.639/2003, demonstram como o engajamento de intelectuais negras(os) é uma das principais vias para a democratização da educação.

Petronilha é uma intelectual consagrada no Movimento Negro brasileiro, sobretudo no que se refere à defesa dos princípios éticos e democráticos que constituem o ensino das relações étnico-raciais. Sua trajetória também é marcada pela luta que esse movimento empreendeu para que as questões raciais passassem a integrar as produções acadêmicas de modo a situar as pessoas negras como sujeitos de pesquisa e construtores de conhecimento e não mais como meros objetos.

⁸ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi relatora do parecer CNE/CP 003/2004 redigido para regulamentar a alteração da Lei 10.639/2003 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O parecer foi direcionado ao Conselho Nacional da Educação e reúne as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao realizarem suas pesquisas e tematizarem a questão racial nas mais diversas áreas do conhecimento, com ênfase nas ciências sociais e humanas, esses sujeitos [intelectuais negros(as)] produzem um conhecimento pautado não mais no olhar do “outro”, do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta antirracista, mas pelo olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática racial. Não mais um olhar distanciado e neutro sobre o fenômeno do racismo, das desigualdades sociais, mas, sim, uma análise e leitura crítica de alguém que os vivencia na sua trajetória e coletiva, inclusive nos meios acadêmicos (GOMES, 2009: 422).

Com a inserção de militantes e intelectuais negros(as) nas universidades, a partir dos anos 90, houve uma mudança de direção nas pesquisas acadêmicas. Estas passaram a admitir outros aspectos da realidade social da população negra além das questões socioeconômicas, marcando uma fase de mudança do olhar científico para a realidade. Por esse motivo, Gomes define os(as) intelectuais negros(as) como “intelectuais engajados”, pois não se limitam apenas ao campo acadêmico de produção do conhecimento, mas extrapolam os muros da universidade – em sentido figurado – desafiando os órgãos do Estado a implementarem políticas e afirmativas. (GOMES, 2009: 423).

Outro exemplo das contribuições de intelectuais negras para a proposições de epistemologias emancipadoras pode ser encontrado nas contribuições de bell hooks. Apesar das resistências colonialistas com as quais se deparou ao lecionar em universidades norte-americanas, hooks (2013: 10) identificou na educação, especialmente nos conhecimentos contidos no pensamento feminista negro, elementos fundamentais para a prática de uma pedagogia anticolonial e revolucionária. Em função do letramento racial crítico adquirido por meio do conhecimento teórico e da trajetória de vida, professoras negras possuem uma tendência de assumir a educação emancipadora dos(as) como um compromisso ético, de modo que o ato de educar assume um caráter político, baseado no interesse de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Para a autora, é preciso radicalizar as bases epistemológicas da pedagogia. A “pedagogia radical” é constituída a partir de referenciais feministas e críticos e defende que a presença de todas e todos seja reconhecida nos espaços de construção de conhecimento. No entanto, não basta apenas reafirmar essa necessidade, é preciso consolidar práticas que demonstrem essa intencionalidade. Nesse sentido, o ato de

educar assume, fundamentalmente, um aspecto político enraizado na luta antirracista. (HOOKS, 2013: 10).

hooks (2013) destacou a potencialidade da presença de professoras negras na educação, enquanto sujeitos que assumem o compromisso moral de conscientização coletiva que envolve processos de “negação, vergonha, culpa, reconhecimento e reparação” das marcas que a história colonial engendrou na estrutura e nas relações sociais. Estabelecendo um diálogo com Grada Kilomba (2019), ressaltamos o quão é fundamental assumir um percurso de “conscientização coletiva” em uma sociedade que reitera a perspectiva da negação e do enaltecimento da história colonial, de modo a impedir que outras narrativas, paradigmas ou visões de mundo acerca da realidade sejam criadas para além dos vieses produzidos pelos sujeitos universais. Assim, somente “quando se reconfiguram as estruturas de poder é que muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento”. (KILOMBA, 2019: 12).

Nesse sentido, bell hooks (2013) estabeleceu grande proximidade com pedagogia libertadora de Paulo Freire, tendo reconhecido e divulgado as contribuições do autor em suas obras. No pensamento freireano é explícito como o ato de pensar criticamente sobre nós mesmos(as) e as circunstâncias políticas as quais estamos submetidos(as) corresponde ao estágio inicial da transformação. Freire (1987) aponta para a necessidade de a educação ser uma alternativa para humanizar a própria humanidade, tendo em vista que este aspecto se encontra corrompido pelas diversas formas de dominação e exploração que emergem a medida em que essas desigualdades se recrudescem.

Outro aspecto relevante da presença de intelectuais negras no campo do conhecimento pode ser notado no estudo de Cláudia Pons Cardoso (2012). A autora demonstra que a educação possui um valor significativo para as famílias negras. Principalmente mães e avós, empreendem esforços para garantir o acesso e permanência dos(as) filhos(as) nos sistemas de ensino, por conceberem a educação como um elemento substancial para a ascensão social de pessoas negras. Em entrevista com Makota Valdina⁹, educadora, também referência no Movimento Negro Brasileiro, a autora registra como a ativista almejava que a filha ingressasse no “universo do

⁹ Valdina de Oliveira Pinto (1943 – 2019), utiliza o nome Makota, pois era seu nome enquanto conselheira da mãe de santo, no terreiro de Candomblé Tanuri Jusara. Makota também foi ativista contra a intolerância religiosa.

letramento”, majoritariamente partilhado pelos brancos. (CARDOSO, 2012: 149). Diante do depoimento, torna-se perceptível como a educação pode ser um elemento reparador das desigualdades, contanto que as demais esferas institucionais e os currículos também estejam atentos a elas.

Conforme salientou Petronilha Silva, os currículos escolares devem levar professores(as) e alunos(as) a reconhecerem as desigualdades que operam na realidade social de mulheres negras, mas também devem enunciar as formas de organização e resistência dessas mulheres. Não consideramos que enfatizar as experiências de violência contribui para a conscientização da sociedade. Mas há a esperança de que professores(as) e estudantes de todos os níveis de ensino que apurem com criticidade os problemas sociais calcados do racismo patriarcal, se tornem cidadãos(ãs) comprometidos com a construção de uma sociedade justa para todos(as). Ponderamos que a coletividade possui uma contribuição singular, considerando cada grupo que constitui a nação brasileira. Portanto, romper com a invisibilidade dos grupos marginalizados, dentre eles as mulheres negras, possibilita o exercício pleno da cidadania por meio da educação, inclusive a educação escolar. (SILVA, 1998).

Considerações finais

Os referenciais teóricos abordados no texto evidenciam como o racismo e o sexismo acometem mulheres negras e demais minorias sociais em diversos aspectos, inclusive, de modo a subjugar o acúmulo teórico e político produzido a partir das estratégias de resistência empreendidas pelas mesmas.

Ainda hoje o campo do conhecimento não contempla significativamente as contribuições político-epistemológicas sistematizadas pelos grupos subalternizados. Contudo, esse âmbito também abrange de contradições e disputas, nas quais os grupos subalternizados apresentam suas demandas na medida em que ocupam esses espaços e questionam seus os paradigmas.

Por terem suas experiências atravessadas, simultaneamente, pelo racismo, sexismo, desigualdade econômica, dentre outros eixos de poder, intelectuais negras não priorizam a análise de uma opressão em detrimento de outras. Desse modo, assumem uma perspectiva mais abrangente para compreender os efeitos da interação entre os múltiplos sistemas de opressão, que indicam estratégias de transformação não apenas de suas

realidades, mas da realidade de outros sujeitos desprivilegiados na dinâmica de poder imposta na modernidade colonial.

Apesar dos entraves do racismo patriarcal, as mulheres negras vêm ocupando os sistemas de ensino de forma contundente, tanto por diversificarem um contexto hegemônico e universalizado, quanto por mobilizarem teorias e práticas que permitem vislumbrar uma dimensão efetivamente democrática para a educação, em termos de epistemologias, currículos e ações afirmativas.

As lutas por emancipação protagonizadas por corpos diversos em diferentes contextos ressaltam a potencialidade que suas contribuições políticas, culturais e teóricas podem ter para a sociedade em seu sentido mais amplo. Portanto, esperamos ter sinalizado que o reconhecimento dessas contribuições pode fortalecer a construção de uma educação mais emancipadora à coletividade.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel Gonzalez (2018). Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educação & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, dez. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868> Acesso em: 05 jul. 2022.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 05 jul. 2022.
- _____. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 08 jul. 2022.
- _____. (2003). Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 08 jul. 2022.
- _____. (2008). Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 08 jul. 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

_____; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramon. (2020). Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 09-26.

CARDOSO, Cláudia Pons (2012). *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. 2012. 383 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/7297> . Acesso em: 01 jul. 2022.

COLLINS, Patricia Hill (2016). Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, Brasília, vol. 31, n. 1, p. 99-127. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 14 fev. 2022.

DUSSEL, Enrique (1994). 1492: *el encubrimiento del otro*: hacia el origen del mito de la modernidade. La Paz: Plural Editores.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOMES, Nilma Lino (2009). Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA. p. 419-442.

_____. (2020). O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 233-246.

GONZALEZ, Lélia (2018a). Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Primavera para as Rosas Negras*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África. p. 190-214.

_____. (2018b). Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos políticos e linguísticos da exploração da mulher. In: *Primavera para as Rosas Negras*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África. p. 54-75.

_____. (2018c). Juventude negra brasileira e a questão do desemprego. In: *Primavera para as Rosas Negras*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África. p. 76-81.

GROSGUÉL, Ramón (2009). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.

_____. (2020). Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 55-79.

- HOOKS, Bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.
- KILOMBA, Grada (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó. Tradução de Jess Oliveira.
- LIMA, João Francisco Lopes (2002). O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico na modernidade. *Interações*, São Paulo, vol. 6, n. 14, p. 59-84. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200004 Acesso em: 16 fev. 2022.
- LUGONES, María (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, México, n. 25, p. 61-76. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/592/59202503.pdf> Acesso em: 08 jul. 2022.
- _____. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, dez. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501> Acesso em: 09 jul. 2022.
- MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (org.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores: 127-167.
- MARTINS, José Ricardo (2015). Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* (V), p. 95-108. Disponível em: <http://iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundouma-teoria-ainda-atual/> . Acesso em: 02 julho 2022.
- PEREIRA, Ana Claudia Jaquetto. *Pensamento social e político do movimento de mulheres negras: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social*. 2016. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/06/Tese_Ana-Claudia-Jaquetto-Pereira.pdf . Acesso em: 01 jul. 2022.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter (2009). Entre América e *Abya Yala* – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Paraná, v. 20, p. 25-30, 21 dez. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v20i0.16231>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231> Acesso em: 30 jun. 2022.
- QUIJANO, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO: 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 05 mar. 2021.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (1998). "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 45, p. 7-23, jul. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000200002> Acesso em: 01 jul. 2022.
- _____. (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, dez. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> Acesso em: 03 maio 2022.

NASCIMENTO, Abdias do (1978). O embranquecimento da cultura: uma outra estratégia de genocídio. In: NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A. p. 93-100.

WALLERSTEIN, Immanuel (2007). *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo. 127 p.

Artigo recebido em 09 de março de 2022.

Aprovado em 09 de julho de 2022.

DOI: 10.12957/intellectus.2022.65877