

NA INTERSECCIONALIDADE QUE SE ACHA A QUESTÃO: RAÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS FEMININAS

IN THE "INTERSECTIONALITY" THAT THE QUESTION IS: RACE, GENDER AND EDUCATION IN THE PRODUCTION OF FEMININE BLACK IDENTITIES

Lívia Maria Terra¹

RESUMO

A *interseccionalidade* é uma ferramenta que permite ampliar a compreensão dos elementos produtores da desigualdade social. Considerando a desigualdade como fenômeno inerente ao modo de produção capitalista, a chave da *interseccionalidade* nos permite perceber como a raça, o gênero, a classe social e a geração agravam a condição de ser mulher negra no mundo contemporâneo. Este artigo objetiva uma revisão teórica dos marcadores sociais da diferença, passando pela abordagem histórica do conceito de raça e gênero no Brasil e seus impactos na produção e na reprodução da situação da mulher negra no país, bem como na produção e na reprodução de sua identidade social. Por fim, aborda como a Educação Para as Relações Étnicas-Raciais pode, através de uma série de políticas públicas materializadas legalmente, constituir instrumento de emancipação da condição e da identidade negra feminina.

PALAVRAS-CHAVE: Raça, Gênero, Classe Social, Educação, Emancipação, Mulher Negra.

ABSTRACT

Intersectionality is a tool that allows us to broaden the understanding of the elements that produce social inequality. Considering inequality as a phenomenon inherent in the capitalist mode of production, the key to intersectionality allows us to perceive how race, gender, social class and generation exacerbate the condition of being a black woman in the contemporary world. This article aims at a theoretical revision of the social markers of difference, passing through the historical approach of the concept of race and gender in Brazil and its impacts on the production and reproduction of the situation of black women in the country, as well as on the production and reproduction of their identity social. Finally, it discusses how Education for Ethnic-Racial Relations can, through a series of legally materialized public policies, constitute an instrument of emancipation of the condition and black female identity.

¹ Doutora em Ciências Sociais (UNESP). Desenvolveu pesquisa nas áreas de Pensamento Social Brasileiro com eixo temático em teorias étnico-raciais do século XIX e XX. Atualmente, desenvolve pesquisa na área de formação das identidades, trabalho e saúde. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Araraquara. E-mail: livia.mterra@gmail.com

KEYWORDS: Race, Gender, Social Class, Education, Emancipation, Black Woman.

INTRODUÇÃO

A produção e reprodução das desigualdades sociais frente ao acirramento das relações capitalistas mundiais e ao avanço do neoliberalismo lança inúmeros desafios a pensadoras e pensadores, bem como a movimentos sociais engajados nos debates acerca dos limites e alcances da democracia contemporânea. Pensar os padrões de dominação-exploração presentes na naturalização de hierarquias historicamente, socialmente e simbolicamente construídas, portanto, exige novas abordagens que permitam, a curto e a médio prazo, analisar o local e a visibilidade de mulheres negras nas relações de poder, na produção/reprodução de suas identidades, assim como na sua emancipação social.

Nesse sentido, cabe aqui construir uma reflexão que transcenda os limites categoriais da raça, mas que evidencie o papel desse instrumento na análise da produção e da reprodução das desigualdades ao longo do tempo, bem como evidencie a partir dos estudos já realizados, o papel da Educação – sobretudo diante do atual contexto político da sociedade brasileira – na construção de uma sociedade mais equânime do ponto de vista das relações étnico-raciais.

Reunimos aqui as principais discussões acerca do papel das teorias raciais na formação de um imaginário que contribui para a efetivação de estigmas sociais e para a discriminação racial, destacando seu processo de formação histórico-social. Além disso, buscamos demonstrar de que maneira a *interseccionalidade* de categorias como gênero e raça contribuem metodologicamente para visibilizar a situação da mulher negra no Brasil, principalmente a partir de dados constantes dos censos demográficos e nos relatórios de participação negra feminina na ocupação dos bancos escolares e do mercado de trabalho.

Por último apresentamos a importância da educação e das políticas públicas incorporadas pela lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003 como instrumento de reconfiguração das relações raciais e da identidade negra, visando à construção de uma sociedade com participação de vozes historicamente silenciadas, fundamentada no fato

Na *interseccionalidade* que se acha a questão – Livia Maria Terra – p. 150-171

indiscutível de que racismo e o sexismo são ideologias que produzem formas de violência diversas no cotidiano brasileiro sobre essas populações.

A FUNDAMENTAÇÃO RACIAL DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A constatação de que a sociedade brasileira é pluriétnica vem ganhando destaque nas últimas décadas, *pari passu* ao reconhecimento de que a população compreende um significativo contingente de descendentes africanos, dispersos através da diáspora negra, e presentes, ainda que em menor quantidade, em comunidades tradicionais como as comunidades quilombolas.

Os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, por meio da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) revelam que a população brasileira tinha alcançado naquele ano 191 milhões de habitantes dos quais, segundo a classificação por raça/cor, estavam divididos ou se classificavam como 91 milhões de brancos (47,7%), 15 milhões de pretos (7,6%), 82 milhões de pardos (43,1%), 2 milhões de amarelos (1,1%) e 817 mil indígenas (0,4%).

Do ponto de vista das relações étnico-raciais, que agrega as categorias de identificação preto e pardo a partir da categoria histórico-social “negro”, o Brasil apresentava então 97 milhões de pessoas pertencentes à categoria, ou seja, 50,7% da população total do país.

Uma das justificativas para o expressivo número de declarantes pretos e pardos pode ser encontrada na promoção pelo Estado brasileiro de políticas públicas de positividade da identidade negra, a exemplo da própria consolidação da Secretaria Especial de Políticas Públicas de Inclusão Racial (SEPPIR), hoje com dezesseis anos de existência.

No entanto, é preciso reconhecer que os debates acerca do racismo no Brasil aparecem geralmente como um tabu (Guimarães, 2009). Aliás, o discurso da suposta cordialidade brasileira – carregado de eufemismos e jargões – escamoteia a profunda segregação racial e social sobre a qual se desenvolveram as relações étnico-raciais no país.

São os apelidos de “neguinho”, “tição”, “carvão”, “cafu”, “morena linda”, “mulata sensual” que mais dão a ilusão de que nestas terras haveria uma democracia racial. Das rodas de conversa nos bares às casas e das casas às escolas, esse imaginário reproduz não apenas uma identidade que se coloca enquanto nacional, própria do brasileiro, como também uma “identidade negra” forjada numa tensa socialização, bem como em uma estratificação social determinada por uma hierarquia racial, naturalizada ao longo de nossa constituição.

Assim, o brasileiro gaba-se do seu modelo racial, apontando em inúmeras ocasiões que o racismo aqui produzido foi essencialmente diverso daquele observado em outras partes do mundo, levando a cabo a ideia de que não haveríamos contaminado as instituições nacionais com a malignidade do racismo a *la apartheid sul-africano*.

Essa “voz brasileira”, que grita aos quatro cantos “não somos racistas”, é disseminada por meio de um processo educacional e de socialização, entendida aqui como um processo de formação da identidade e da personalidade que se inicia no âmbito familiar e se expande para outras instituições, como a escola, as igrejas e os ambientes de trabalho. Por outro lado, é certo que os esforços dos movimentos negros começaram a aparecer, refletindo inclusive na desconstrução de mitos que historicamente fundamentaram o que se chamou de nacionalidade brasileira. Nesse sentido, cabe o depoimento de Marcos Terena, quando das reuniões preparatórias para a III Conferência Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas:

Temos de levar adiante as conquistas necessárias para assegurar os direitos básicos: direito à vida, à dignidade e ao direito de sermos o que somos. Temos que reconhecer e ensinar que “os índios e os negros não desapareceram, apesar de todo massacre existente. Não desapareceram por causa da cultura e da espiritualidade. Temos de educar as futuras gerações, para que a gente passe, realmente, a construir uma sociedade com mais condições de a gente poder ter essas diferenças e que elas não possam significar separação, ódio (RELATÓRIO 2, CNE, 2011).

Embora as reflexões sobre as relações étnico-raciais e a luta histórica para o desmonte do “mito da democracia racial” no Brasil tenham ganhado maior visibilidade desde a década de 1960, a partir das constantes reivindicações do movimento negro e de

intelectuais engajados na superação do racismo, é possível afirmar que o negro – ou antes a denominada “raça negra” – ganhou peso científico como objeto de investigação teórica nas últimas décadas do século XIX.

Naquele momento, as ideias do médico e professor maranhense Raimundo Nina Rodrigues difundidas em obras como *“As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”* (1957) ou *“Os africanos no Brasil”* (2009) compuseram uma síntese que na objetivava explicar aquilo que chamava de “o problema da raça negra na América portuguesa” (Rodrigues, 2009). Nina Rodrigues – assim como outros de seu período – tinha enquanto meta definir as particularidades da nação e da população brasileira por meio da sua conformação racial e psicológica, entendida como mestiça e degenerada. A referência do autor consistia em uma série de novas teorias médico-legais advindas tanto da escola criminalista italiana, cujo principal expoente era Cesare Lombroso, quanto de pensadores como o abade Corneille de Paw (Schwarcz, 1993) cujas reflexões indicavam a existência de raças superiores e inferiores que, quando cruzadas no processo evolutivo, gerava um indivíduo intelectualmente degenerado, impróprio para o desenvolvimento da civilização.

A noção de “raça” empregada por estes “homens de ciência” desde o século XVIII é verdade, definia por meio de sistemas de comparação uma hierarquia racial naturalizada, justificada não apenas por meio da identificação de funções orgânicas e cerebrais, mas também pela observação de características culturais e fenotípicas dos grupos sociais. Obviamente que as sociedades modernas ocidentais, amparadas sobre um sistema industrial capitalista, foram aquelas eleitas como civilizadas e superiores, enquanto os demais grupos deliberadamente considerados “bárbaros” ou “selvagens”. Daí, inclusive, o levantamento de ideais que legitimaram o processo de colonização como uma missão civilizatória dos povos brancos e superiores sobre os demais socialmente inferiores incapazes de se desenvolver dentro da história natural do homem em função de sua carga bio-psicossocial.

Ainda que esse conteúdo apareça como resultado do colonialismo e das investidas para a expansão da dominação e exploração capitalista, não se limitam a ele, sendo com isso resultado de um projeto ideológico de produção de um imaginário coletivo, chamado por Oliveira e Candau (2010) de colonialidade do poder, do saber e

do ser. Em outras palavras, a colonialidade é fundada como a outra face do colonialismo, aquela responsável a partir do advento da modernidade pela construção do modelo ocidental de civilização como norma e universo cognitivo único, o último estágio a se chegar na “evolução da humanidade”. Esse processo eurocêntrico e, portanto, etnocêntrico, transformou o mundo branco industrializado no único projeto social, econômico e cultural possível, invadindo o imaginário do outro, colonizando-o, invisibilizando-o e subalternizando-o, ou seja, criando uma estrutura de poder na qual as subjetividades e identidades dos africanos e populações indígenas foram progressivamente negativadas e violadas, negando inclusive o estatuto de humanidade aos mesmos.

Observa-se no Brasil que o atraso econômico não era entendido enquanto resultado da subordinação imposta pelo próprio sistema econômico-social colonial, mas como uma particularidade dada pelo resultado “trágico” do cruzamento de raças cujo o aparato cerebral era insuficiente para a compreensão e adequação a uma ordem social específica.

O que estava posto ali eram as teorias raciais que identificavam os negros, os indígenas e os seus mestiços como indivíduos impróprios para a consolidação do projeto ideal de civilização. Resumidamente, tais ideias traziam implícito o fato de que naturalmente primitivos e não adaptados/afeitos ao trabalho (pois eram preguiçosos, apáticos e viciados), tais indivíduos inferiores agiam passionalmente sem a possibilidade de racionalizar moralmente os princípios que diferenciavam o certo e o errado. Na escala evolutiva desenhada por essas teorias, os não-brancos se aproximariam muito mais de um sistema de pensamento rudimentar, quase grotescamente animalesco. O desdobramento dessas características singulares seria sua tendência natural à promiscuidade manifesta nas degenerações sociais, associadas ao alcoolismo, à prostituição e à criminalidade.

Azevedo (2001), nos aponta que mesmo o discurso abolicionista estava impregnado de um recorte racializado e a “razão nacional” (Carvalho, 1999) para o advento da Abolição só se deu em virtude dos próprios interesses da classe latifundiária. Assim, para manter a propriedade agrícola, era necessária uma abolição pela lei, como

queria Nabuco, de modo a evitar os malefícios que o vício presente no sangue africano pudesse desencadear sobre a raça branca:

[...] Chamada para a escravidão, a raça negra, só pelo facto de viver e propagar-se, foi-se tornando um elemento cada vez mais considerável da população [...]. Foi essa a primeira vingança das victimas. Cada ventre escravo dava ao senhor tres e quatro crias que elle reduzia a dinheiro; essas por sua vez multiplicavam-se, e assim os vicios do sangue Africano acabavam por entrar na circulação geral do paiz (NABUCO, 1883, p.136 apud AZEVEDO, 2001, p. 91).

A questão é que as teorias racistas foram difundidas em larga escala, seja através de revistas científicas da época, seja pela ação propagandista do Estado, principalmente a partir das primeiras décadas do século XX. Este fato proporcionou o enraizamento das teorias raciais na compreensão social do país, integrando mais um elemento na formação da identidade nacional e na formação da identidade dos sujeitos aqui conviventes, esta, por sua vez, a partir do processo de socialização.

Se a princípio tal reflexão sobre a miscigenação da população brasileira levou os homens de ciência a pensar os malefícios sobre a perda de identidade racial dos povos que originariam o elemento nacional, fato que para intelectuais como Nina Rodrigues (1957) representava a principal incompatibilidade para a consolidação da Nação civilizada, nas décadas seguintes, principalmente a partir da publicação em 1933 de *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre (2006), a mesma miscigenação seria exaltada, e o negro e o indígena apareceriam no caldeamento/mistura. O fato não significou, contudo, uma positivação e uma emancipação da imagem desses elementos na configuração da sociedade da época.

A tentativa de positivação do elemento nacional, como sendo genuinamente o mestiço no século XX, não produziu algo distinto do essencialismo contido no “racismo científico” de fins do século XIX. A exaltação do mestiço, que viera substituir o indígena do romantismo na representação da identidade nacional, carregava a ideia de um possível escape ao determinismo negativo imposto pelas raças inferiores. Assim, através do constante fluxo de imigração e paulatina introdução do europeu no país – via substituição de mão-de-obra para a indústria e a lavoura – sustentava-se a crença na

possibilidade de embranquecimento não apenas físico, mas moral e cultural da população negra aqui existente (Dávila, 2006).

A superação dos males nacionais passava significativamente pela construção constante de uma raça singular que não mais preta, era ao menos quase branca, ou seja, capaz – dada a estrutura racial do branco, elemento mais forte segundo o darwinismo social – de modelar outra identidade para o país, não mais conspurcada pela indolência, apatia, morosidade e periculosidade do negro africanizado.

Ao passo que ocorria essa desafricanização dos negros, Gilberto Freyre (2006) dava nova roupagem para as antigas relações entre escravizados e senhores proprietários, atribuindo uma espécie de harmonia entre os grupos étnicos-raciais, sobretudo, ao observar os escravos da casa grande, adaptados à rotina do cuidado com as crianças e a casa, omitindo assim as relações que se construíam no eito, sob a ordem da chibata.

A questão é que, racializada, a identidade do negro foi pouco a pouco transformando-se em “estigma” (Goffman, 1981) tanto em suas representações individuais (do eu), quanto nas representações externas e coletivas (do outro). Como a identidade se constrói por meio da relação dialógica que estabelecemos com nossos outros significantes e significativos (Silva, 2002), é preciso reconhecer os danos da dimensão psicológica e social do fenômeno do racismo, perpetuado seja a partir das reflexões do século XIX, seja pela exaltação do branqueamento o século XX.

Se retomarmos Goffman (1981) e suas elaborações teóricas sobre o “estigma”² temos que os falsos reconhecimentos ou o não reconhecimento dos grupos lançados à subalternidade provoca uma identidade deteriorada. Essa consciência racial resulta em situações de discriminação, exclusão social, exploração e opressão, as quais contribuem para a efetivação de uma identidade que não é apenas pessoal, mas também social.

As situações de injustiça social, decorrentes de práticas discriminatórias, criam condições para que os afetados internalizem as expectativas da sociedade sobre suas condutas. O fenômeno foi observado em inúmeros casos, sendo referido como “identidade bandida” (Terra, 2010) ao tratar das visões sobre a suspeição do negro

² Palavra que em sua obra denota um indivíduo ao qual se atribui ser portador de um grande mal, seja em âmbito físico, seja em âmbito moral.

reproduzida pela polícia militar, ou observado como o fez Gomes (2003) e Oliveira (1994) ao tratar das crianças negras nas escolas de educação básica.

Como uma das consequências da propagação dessa ideologia, é preciso lembrar ainda, sobre a progressiva exclusão de crianças negras dos bancos escolares. A educação nas primeiras décadas do século XX, ao ser racializada, funcionou por meio de sistema de recompensas para brancos e castigos para negros, caracterizados estes últimos como aqueles com menor capacidade intelectual de aprendizagem. A educação, naquele momento, era entendida como um instrumento para solucionar o “problema racial brasileiro”, e tinha como função o branqueamento não apenas do corpo dos sujeitos negros, mas o branqueamento dos seus costumes, da sua higiene, e da sua cultura. Além disso, ainda como política pública de Estado, foi responsável por justificar a progressiva exclusão de docentes e demais agentes educacionais negros e negras de suas funções (Dávila, 2006), bem como pela insistente negação do próprio meio acadêmico da inexistência de segregação racial (Carvalho, J., 2005/2006).

Para a teoria sociológica contemporânea, a diferença cultural e fenotípica foi transformada, pela adoção da ideia de raça, em dispositivo de subordinação, pois naturaliza as hierarquias sociais e limita, portanto, o acesso a bens materiais e simbólicos, que constituem a própria cidadania.

DA RAÇA AO GÊNERO E À CLASSE SOCIAL: A INTERSECCIONALIDADE COMO CHAVE DE ANÁLISE

O apelo à ordem natural das hierarquias enquanto estratégia de dominação e subordinação, no entanto, não se resume exclusivamente às elaborações sobre a raça. Pode-se dizer que “gênero”, “classe social” e “geração” são também utilizados para produção da subalternidade e que as diferenças aí naturalizadas, servem para justificar as desigualdades socialmente constituídas. A operação desses elementos não se dá de maneira dissociada, mas como sendo o resultado de um processo imbricado gerador de estratificação social e de mecanismos de produção e reprodução de desigualdades básicas e posições desprivilegiadas.

Para a efetivação dessa conclusão foram fundamentais os estudos e as contribuições do feminismo negro norte americano. Judit Grant, Patrícia Collins e Katherine Crenshaw são referências ao estabelecerem a “interseccionalidade” de marcadores sociais da diferença. Para além de análises centradas na categoria de gênero, as autoras preocupam-se com a composição de identidades e a produção de condições diversas de classe, vivência de situações de pobreza, educação e acesso a recursos simbólicos que, grosso modo, poderiam contribuir para a consolidação de estratégias políticas de reivindicação e autonomia social. Desse modo, suas análises estendem-se para diversos eixos de opressão.

Esse reconhecimento permite compreender que as iniquidades sociais não são vividas apenas quanto a raça, ainda que pese sua determinação na produção das identidades sociais. Para elas, as injustiças sociais também são computadas em relação ao gênero, a geração e a classe social dos sujeitos, revelando a exemplo o que é ser mulher negra com “desvantagens histórico-sociais cumulativas” em sociedades cujo racismo e discriminação orientam as relações sociais estabelecidas. Para Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Assim, como apontado por Heleieth Saffioti (2004) em suas análises sobre a raça, o gênero e a classe na composição das identidades e das relações de dominação-exploração, o princípio da interseccionalidade ultrapassa a somatória de atributos sociais desvantajosos, estando a experiência do ser mulher assentada no entrecruzamento da raça, gênero, classe social e geração.

Aproveitando as definições da autora, como categoria histórica e associado à raça, o gênero poderia ser entendido aqui “[...] como os símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretações de significados, de organizações e instituições, identidade subjetiva; como divisões e atribuições

assimétricas de características e potencialidades [...]” fundamentados pela naturalização da dominação patriarcal (Saffioti, 2004, p.45).

Considerados de maneira interseccional, os dados sobre a situação das mulheres negras no Brasil revelam desigualdades significativas quando comparadas às condições das mulheres brancas. Estas, por seu turno, apresentam maiores níveis de escolaridade, o que permite um ingresso no mercado de trabalho mais valorizado, ainda que em carreiras socialmente desprivilegiadas. Nessa linha que marca a posição social e os mecanismos de acesso a melhores condições de vida, as mulheres negras ingressam com maior frequência no mercado de trabalho através de trabalhos manuais (como empregadas domésticas e prestadoras de serviços) levando muito mais tempo para a conclusão do ensino superior em relação ao tempo demonstrado pelas mulheres brancas.

Apesar das mulheres terem apresentado uma inserção maior no ensino superior entre os anos pesquisados, a estrutura de distribuição diferencial dos benefícios escolares tende a ser mantida em sua essência, um fenômeno que poderia ser explicado pelo acesso desigual aos capitais culturais que permitem galgar melhores profissões, bem como pela reprodução de estereótipos que determinam papéis sociais mais vinculados aos cuidados (no caso das mulheres, à educação e à saúde) ou refletem supostas incapacidades intelectuais compositoras do ser mulher.

Conforme os dados apresentados pelo “Dossiê Mulheres Negras”, de 2013 e recolhidos pelo censo do IBGE de 2010, a taxa bruta de escolarização no ensino superior, por cor/raça e sexo (1998 e 2008) apresentou certa variação. Em outras palavras, a porcentagem de mulheres negras nas universidades passou da marca dos 5% em 1998 para 20% em 2008. No entanto, quando comparada ao percentual de mulheres brancas (de cerca de 18% em 1998 para 40% em 2008) e homens brancos (de 15% em 1998 para cerca de 31% em 2008), a taxa de escolarização de mulheres negras se mostra inferior, o que reflete a persistência das desigualdades educacionais no país.

No que diz respeito à taxa líquida de escolarização, por sexo, cor/raça e nível de ensino entre os anos de 1995 e 2009 (Ipea, et. al., 2011), a escolarização de mulheres brancas cresceu da casa dos 9,92% em 1995 para 23,81% em 2009, enquanto a taxa de escolarização líquida das mulheres negras cresceu de 2,37% em 1995 para 9,91% em 2009. A passos pequenos observa-se que a escolarização das mulheres negras cresceu,

Na *interseccionalidade* que se acha a questão – Livia Maria Terra – p. 150-171

mas para atingir em 2009 o mesmo percentual acumulado pelas mulheres brancas dez anos antes.

Dessa maneira, quando consideradas a taxa de escolarização e acesso a melhores oportunidades de emprego, a população negra feminina apresenta sérias desvantagens quando comparadas à população declarante branca. Os dados demonstram ainda que quando considerada a situação de exclusão dessas mulheres, principalmente em relação ao mercado de trabalho e ao acesso a melhores rendas, o peso da sua identidade racial e de gênero é ainda maior.

A acumulação dessas desvantagens históricas e sociais que se integram a partir da raça e do gênero delineiam o binômio adscrição (características naturais herdadas) e aquisição (características conquistadas pelos indivíduos a partir de sua inserção social). Os problemas advindos daí constituem problemas tanto de reconhecimento e quanto de redistribuição da justiça social (Fraser, 1995). Tais desigualdades aparecem nos retornos sobre aquilo que mulheres investiram em educação, tendo rendimentos inferiores e pouca participação em postos de comando, além de terem acesso – principalmente a partir de ações públicas de inserção na universidade – a profissões majoritariamente menos reconhecidas e valorizadas, como aquelas vinculadas à educação e à saúde.

A explicação para os dados apresentados reside na própria conformação das estruturas de pensamento da sociedade brasileira, resultante de um paulatino mecanismo de exclusão fundado tanto por um elite intelectual branca, presente nos bancos das universidades, quanto por uma elite economicamente privilegiada que, ao passo que tentava consolidar o desenvolvimento capitalista nacional, produzia um imaginário no qual a estrutura social permanecesse a mesma, sem maiores revoluções na hierarquia social e na distribuição de recursos aqui existentes. Do mesmo modo, é preciso considerar a dominação-exploração patriarcal (Saffioti, 2004) presentes na conformação da estrutura social brasileira.

A EDUCAÇÃO E A LUTA PELA EQUIDADE DE RAÇA E GÊNERO

Quando transferida para as reflexões sobre a educação e o papel da escola, percebe-se que as teorias raciais e a dominação-exploração de gênero aparecem ativas

Na *interseccionalidade* que se acha a questão – Livia Maria Terra – p. 150-171

desde a formação docente até as práticas cotidianas da escola. Como afirma Nilma Lino Gomes (1996), a escola e a educação não são campos neutros, mas espaços socioculturais onde convivem os conflitos e as contradições, sendo muitas vezes responsável pela disseminação e reprodução das desigualdades sistêmicas ou de princípios não democráticos e estigmatizantes. Portanto, a escola constitui elemento fundamental na formação de identidades, uma vez que parte do processo de socialização dos indivíduos ocorre neste ambiente.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que direitos como a vida, a dignidade, a diferença de crenças e nacionalidades, posições políticas e pertencimento étnico, bem como a promoção de uma educação capaz de consolidar a existência e o reconhecimento da pluralidade humana vem sendo discutidos enquanto dever das sociedades e dos Estados signatários ao pressuposto. Além de compor marco histórico fundante de uma nova racionalidade, que eleva o sujeito humano à condição de indivíduo histórico detentor de direitos inalienáveis, esse conjunto de referências demonstram a disposição para a consolidação de um novo modelo de desenvolvimento social pautado no reconhecimento da diversidade e na busca contínua da chamada justiça social.

O documento citado, universalmente estimulado, integrou a realidade brasileira num processo tardio, mas marcado pela ação da própria sociedade civil. Em outras palavras, coube ao processo de redemocratização do Brasil, bem como a promulgação da Constituição Federal de 1988 – não irrelevantemente chamada de Constituição Cidadã – amparar os dispositivos e pactos internacionais, assim como as lutas e reivindicações dos movimentos sociais do país na composição do seu repertório legal e institucional. Nesse sentido, o artigo 5º da Constituição Federal traz em seu bojo os princípios da igualdade, da liberdade e da dignidade enquanto não apenas responsabilidade de todos para todos, mas como dever do Estado nacional para com todos os cidadãos.

No que tange a promoção do bem comum, a Constituição de 1988, em seu Artigo 3º, § 4 estabeleceu ainda o compromisso em promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de

discriminação. Além disso, em seu Artigo 4º § 8 enfatizou o repúdio ao terrorismo e ao racismo.

Reconhecidamente, um dos caminhos possíveis para a emancipação dos seres humanos e a conquista de sociedades pautadas na convivência múltipla e no respeito às diferenças, como aponta a Declaração dos Direitos Humanos e a Constituição Federal Brasileira de 1988, refere-se à educação. A educação de qualidade, portanto, aparece não apenas como um direito da criança e do adolescente (responsabilidade do Estado, pais e sociedade civil) no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1991, mas também como um bem cujo direito deve atingir adultos em todas as faixas etárias de modo a reconfigurar suas relações em sociedade.

O desafio imposto para a Educação no século XXI é oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos, homens e mulheres, a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, do mesmo modo que as relações de dominação impostas pelo patriarcado, introjetado pela disseminação desse aspecto da cultura dominante (Munanga, 2008), principalmente quando tratamos de uma perspectiva pedagógica decolonial, que denuncia a construção de um currículo etnocêntrico e patriarcal.

O resgate da memória coletiva e da história negra feminina, incluindo aí em perspectiva interseccional as lutas e conquistas destas, portanto, não interessa apenas aos alunos e alunas de ascendência negra, mas àqueles de ascendência branca que, conforme Kabengele Munanga (2008), receberam uma educação “envenenada” pelos preconceitos e tiveram sua estrutura psíquica afetada pelos séculos de construção de estereótipos hierarquizantes.

A Lei nº.10.639/03³ que altera a Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) constitui marco legal e histórico no sentido de uma mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, bem como representa a potencialidade em romper a estrutura de opressão de maneira interseccional. Embora sejam tratados transversalmente em algumas disciplinas da educação básica, os debates

³ Passa a instituir a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino médio e fundamental (Artigo 26A). Posteriormente, é complementada pela Lei n. 11.645/08 que estabelece a mesma obrigatoriedade para a educação das relações étnico-raciais indígenas.

dedicados à discussão de gênero e à temática racial, abordam as desigualdades sociais entre homens e mulheres tanto na sociedade quanto na educação, fato que corrobora para autonomia crítica na formação do cidadão e para a inserção de indivíduos não só mais conscientes de suas particularidades históricas e sociais, mas fundamentalmente reordenadores de uma estrutura que se projeta mais equânime para o futuro.

No limite, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº. 10.639/03 não significa apenas uma nova política-postura curricular. Ela insinde, na verdade, sobre a potencialidade de transformação social através de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Em suma, o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira engajado no reconhecimento positivo da participação da população negra e, acrescentaríamos, da participação das mulheres negras na história do Brasil, deve alterar de maneira significativa e significativa a percepção sobre formação da sociedade brasileira, valorizando assim a contribuição de negros e negras, brancos e brancas, indígenas e não indígenas. Destaca-se, portanto, por corrigir uma situação histórico-social relegada aos africanos e a seus descendentes e potencializada pelas estruturas consolidadas a partir da disseminação das teorias raciais e de uma estrutura social patriarcal e sexista.

A exemplo de tais potencialidades, poderíamos citar o ensino de histórias e contribuições de personagens femininos como Maria Felipa que, negra, pobre e marisqueira da Ilha de Itaparica, liderou um grupo de mulheres e homens de diferentes classes e etnias na resistência ao processo de desocupação de suas terras pelo governo de Cachoeira na Bahia. Ou Tereza de Benguela, também chamada de “Rainha Tereza” que, após a morte de seu marido José Piolho, morto por soldados, liderou o Quilombo de Quariterê (com aproximadamente 79 negros e 30 indígenas) no Vale do Guaporé, no Mato Grosso, durante o século XVIII. São muitas as histórias que precisam emergir nos livros, museus e na memória social.

A alteração da Lei nº. 9394/96 pela Lei nº. 10639/03 significa, ao mesmo tempo que um ponto de chegada na luta histórica da população negra – principalmente aquela desencadeada pelo debate e embate do movimento negro - um ponto de partida rumo à mudança social à ruptura de uma estrutura pedagógica, social e educacional

eurocêntrica e patriarcal, epistemologicamente marcada pela racialização e não reconhecimento da diversidade étnico-cultural e de gênero na sociedade brasileira.

No tocante ao Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais propriamente ditas, há que se reconhecer que oferecem uma resposta às demandas sociais por equidade através de políticas públicas de reparação, sendo a questão racial associada a questão de gênero, eixos essenciais para a garantia de uma educação de qualidade desde a educação básica até o ensino superior e pós-graduação, princípios presentes também nos acordos internacionais travados pelo país quanto ao combate às formas de discriminação, preconceito e xenofobia (Conferência de Durban, África do Sul, 2001).

É necessário citar também que o Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº. 03/2004), em diálogo com tais demandas, reafirma que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial, qualquer que seja este, com direitos garantidos e as identidades valorizadas, estabelecendo a urgência de aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças e projetos conjuntos para uma sociedade mais justa, igual e equânime. Ainda estabelecendo a legalidade do debate, a Resolução CNE/CP nº. 01/2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana já mencionadas.

Em seu artigo primeiro, a Resolução nº. 01/2004 determina que a educação para as relações étnico-raciais, bem como as suas diretrizes nacionais, devem ser observadas pelas instituições de ensino em todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira, demonstrando com especial atenção, que as Instituições de Ensino Superior e os programas de formação inicial e continuada de professores, devem incluir em seus currículos e conteúdos disciplinas e atividades que tenham como objetivo o trato de questões e temáticas étnico-raciais.

Assim, a Resolução CNE/CP nº. 01/2004 (Artigo 2º § 1º) entende e faz entender que:

Na *interseccionalidade* que se acha a questão – Livia Maria Terra – p. 150-171

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de um conhecimento, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização das identidades, na busca da consolidação da democracia brasileira.

A legislação exerce então o suposto democrático de consolidação de uma pedagogia antirracista e de equidade em combate direto a uma pedagogia que valoriza exclusivamente a história do ocidente, construída por homens, brancos e europeus.

Essas mudanças em curso, que tem o movimento negro e o movimento negro feminista como protagonistas, nos permite apontar para um momento histórico no qual a representação monocultural construída e cristalizada pelas elites (intelectuais e políticas) está se transformando. A Constituição de 1988 e a LDB, alterada pela Lei nº. 10.639/03, expressam a transição de uma sociedade que se representava como homogênea, harmônica e cordial para uma sociedade que se pensa como diversa, dissonante e conflituosa na sua constituição e no seu pacto social (Silverio, 2005 apud Gomes, 2010).

CONCLUSÃO

Para Heleieth Saffioti (2004), o poder é algo que não pode ser definitivamente apropriado, uma vez que funciona em cadeia e é exercido em rede. Nas redes de poder, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a sua ação. No que tange o sexismo, o portador de preconceito está investido de poder pela própria sociedade, ou seja, está autorizado a discriminar categorias sociais, marginalizando-as do convívio social comum e dos locais onde poderia haver possibilidade de justiça social como a educação, os postos de comando e a participação política. Assim, a dimensão material das ideias ou da ideologia sexista e racista, historicamente erigida no Brasil também pelo viés das teorias raciais, atinge a potencialidade de elevação de mulheres negras a patamares sociais superiores e mais reconhecidos em sociedade.

Na *interseccionalidade* que se acha a questão – Livia Maria Terra – p. 150-171

Mas o poder pode ser democraticamente partilhado, gerando liberdade e empoderando grupos historicamente excluídos e subalternizados na relação de dominação-exploração perpetrada pela lógica patriarcal. Dispor de alternativas de empoderamento, segundo ainda Saffioti (2004), pressupõe saberes a respeito de si próprio e dos outros enquanto categorias que partilham e disputam o poder. Dessa forma, não se trata da mera somatória de racismo, gênero e classe social, mas da percepção de uma realidade que resulta dessa fusão, uma vez que a discriminação no Brasil além de ser quantitativa, é também qualitativa.

Como visto, se por um lado o colonialismo denotava a relação de dominação-exploração tendo como pano de fundo a política e a economia, a colonialidade, por sua vez, estabeleceu um padrão de poder cristalizado no racismo, no sexismo e no classismo. A modernidade, fundamental à Europa para a produção das ciências humanas como modelo único, universal e objetivo do conhecimento, trouxe como sua outra face o homem branco, responsável pela transformação do eurocentrismo em perspectiva cognitiva do colonizador e do colonizado.

Esse processo resultou em naturalização de desigualdades raciais e de gênero produzidas, é verdade, pela própria institucionalização da modernidade capitalista. A exclusão de negros e negras dos bancos escolares, das salas de aula enquanto docentes, da história oficial, das universidades, das esferas do poder público, correspondeu a uma estratégia via políticas públicas nacionais para a invisibilização tanto da mulher negra quanto do homem negro, ideologicamente orientado para a efetivação da dominação-exploração deste grupo.

Apagar identidades ou mesmo subalternizar o outro a partir da sua negação histórica, evidenciando como verdades absolutas caracteres adscritos e adstritos como sinônimos de inferioridade moral e intelectual, introjetando valores que na perspectiva do próprio colonizado sejam verdadeiros ao passo destes preferirem máscaras brancas (FANON, 2008), certamente constitui violência simbólica e física. Esse estigma, que no processo de socialização constrói, relacionalmente, a imagem do eu e do outro, desdobra-se não apenas em restrição de oportunidades para melhores condições de vida e humanidade, mas também em índices assustadores para qualquer sociedade que se queira democrática, tanto na educação – em todos os seus níveis – quanto na busca por

empregos e profissões de prestígio, ou mesmo, na violência estatal e familiar que vitima mulheres negras.

Em resposta a esse paradigma e a crescente demanda da população negra por uma educação de qualidade e igualitária, bem como diante da pluralidade racial e étnica da população, o movimento negro trouxe o debate e o embate político que culminou na promulgação de uma série de normativas legalmente instituídas para a educação das relações étnico-raciais e para a diversidade. Os documentos legais, dentre os quais a Lei nº. 10.639/03 e Lei nº. 11.645/08 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº. 9.394/96, e que refletem o comprometimento do Estado brasileiro na promoção de ações afirmativas e combate a todas as formas de discriminação, asseguram metas e objetivos na perspectiva de uma ruptura radical com um modelo de sociedade fundamentado na democracia racial e no branqueamento nacional.

Tais mecanismos diretos de intervenção caminham no sentido de garantir o que Fraser (1995) chamou “remédios afirmativos” e, portanto, de reconhecimento, e “remédios de distribuição” da justiça social. Ou seja, políticas públicas que possibilitam não apenas o reconhecimento cultural dos povos afrodescendentes e indígenas, com seu direito de existência, mas que permitam também a redistribuição à medida que gera oportunidades para o educando alcançar melhores condições sociais, evidenciados na saúde, na educação, na segurança individual e social, e na integração justa da mulher negra na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia. Maria. Marinho. de. Quem precisa de São Nabuco? **Estudos Afro-Asiáticos**, vol.23 n.1, Rio de Janeiro: Janeiro/Junho, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

Na *interseccionalidade* que se acha a questão – Livia Maria Terra – p. 150-171

_____. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9394, 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, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Brasília. MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3**, de 17 de junho de 2004. Brasília. MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, [s.d]. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei nº 10639/2003: proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10639/2003,** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional de 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Escravidão e razão nacional.** In: **Pontos e Bordados: escritos de história e política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista da USP**, São Paulo, n.68, dez/fev. 2005-2006.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945).** São Paulo: Unesp, 2006.

Na *interseccionalidade* que se acha a questão – Livia Maria Terra – p. 150-171

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRASER, Nancy. From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Postsocialist' Age. **New Left Review**, n. 1/212, p. 68-93, July-Aug./1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, janeiro/junho de 2003, pp. 167-182.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7), 1996. Pp. 67-82.

_____. Diversidade Étnico-Racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____ (org.) **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Pp. 97-110.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

IPEA. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.]. Brasília: Ipea, 2013.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea; ONU Mulheres; SPM; SEPPPIR, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, vol.26 n.1, Belo Horizonte: Abril, 2010. Pp. 15-40.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957.

_____. **Os africanos do Brasil**. São Paulo: Madras, 2008.

Na *interseccionalidade* que se acha a questão – Livia Maria Terra – p. 150-171

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de “diferenças e desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX. In: **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Maria Palmira da. Identidade e consciência racial brasileira. In: ABONG (Ed.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, ABONG, 2002. Pp. 53-64.

TERRA, Livia Maria. **Negro suspeito, negro bandido: um estudo sobre o discurso policial**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

Recebido em: 05/04/2019 Aprovado em: 26/07/2019
--