
AS MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

BLACK WOMEN IN EDUCATION IN BRAZIL

Sandra Regina Martins de Oliveira 19
Gilson Xavier de Azevedo 20

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo discorrer sobre a presença de mulheres negras na educação brasileira. A desigualdade de gênero e raça, problema esse que afeta a mulher negra e que é consequente com a junção nada benéfica existente entre o sexismo (discriminação sexual) e o racismo. O mito de democracia racial no Brasil incrementa mais ainda a segregação racial não declarada. O racismo, temática essa que precisa ser discutida constantemente e no âmbito educacional diante da multiplicidade dos sujeitos que lida-se em nosso cotidiano. E assim, diante de tanta invisibilidade encontra-se justificativa para este estudo na perspectiva de dar relevância à conquista de negras no mundo acadêmico, no ingresso na educação superior pública brasileira e constatar como se dá também o acesso e permanência nos espaços educacionais. O problema em questão é como a mulher negra aparece na literatura consultada? Responde-se a essa questão com a hipótese de que tal literatura traz empoderamento ao feminino negro do contexto nacional. A metodologia adotada é a de um estudo exploratório de caráter bibliográfico. Espera-se com esse estudo, ampliar o debate acadêmico em torno do tema proposto, sobretudo em relação às falas negras como igualmente importantes no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação. Pluralidade cultural. Mulher negra.

ABSTRACT

This work aimed to discuss the presence of black women in Brazilian education. Inequality of gender and race, a problem that affects black women and is a consequence of the unbeneficial junction between sexism (sexual discrimination) and racism. The myth of racial democracy in Brazil further increases undeclared racial segregation. Racism, a theme that needs to be discussed constantly and in the educational sphere, given the multiplicity of subjects we deal with in our daily lives. And so, in view of so much invisibility, we found justification for this study from the perspective of giving relevance to the conquest of black women in the academic world, in entering Brazilian public higher education and verifying how access to and permanence in educational spaces also takes place. The problem in question is how do black women appear in the literature consulted? This question is answered with the hypothesis that such literature empowers the black female in the national context. The methodology adopted is that of an exploratory study of bibliographic character. It is hoped that this study will broaden the academic debate surrounding the proposed theme, especially in relation to black speeches as equally important in the educational context.

Key-words: Education. Cultural plurality. Black woman.

¹⁹ Graduanda em Pedagogia pela UEG UAB CEAR 2021 (zaanndra@hotmail.com).

²⁰ (Orientador) Graduado em Filosofia pela FAEME (2007), Ph.D. em Educação pela PUC GO (2020) (gilson.azevedo@ueg.br).

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de uma revisão bibliográfica com enfoque sobre o tema as mulheres negras na educação do Brasil, que trata de questões étnico-raciais que permeiam a educação e as escolas, fazendo o recorte sobre as mulheres negras, uma vez que estas são em geral vítimas do machismo e do racismo que sofrem ora por serem mulheres, ora por ser negras. Mais especialmente aqui, se abordará a questão do racismo.

Tal pesquisa se justifica pelo fato que dados oficiais do governo brasileiro apontam que somos um país de maioria negra, mas pouco se debatem as questões étnico-raciais de forma efetiva. Certamente, ao falar do contexto brasileiro, o mito da democracia racial (HOLANDA, 1936) que foi criado a fim de se acreditar que aqui não existia racismo e a visão de que racismo é o que existe nos Estados Unidos ou na África do Sul, porque lá haviam instrumentos legais que apoiavam as diversas formas de racismo, enquanto aqui no Brasil não existia, não reconhecendo que aqui tem-se racismo velado e que seus efeitos ainda se perpetuam na sociedade brasileira até hoje. institucional.

Entende-se que: “O racismo por um lado é um comportamento, por outro, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial visível por meio de sinais, como por exemplo: cor da pele ou tipo de cabelo. Pode-se dizer que o racismo é um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, é também resultado da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (BRASIL, 2005).

E assim, essa análise bibliográfica tem o objetivo de dar visibilidade às professoras negras na educação brasileira, acreditando que por meio da educação seja possível protagonizar um ativismo étnico-racial nos espaços educacionais.

Vislumbra-se que essa pesquisa demonstre como a educação antirracista pode apresentar-se como alternativa de discursão das questões étnico-raciais e apresentação arcabouço teórico tendo em vista que às pesquisas que quantificam somente as mazelas, que a população de negros e negras estão sujeitos.

Nota-se que “Todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo, seja nas relações de trabalho, seja nos casos de genocídio da população negra. A violência racial nas escolas é uma prática que atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro, por isso os educadores têm relevante participação no seu combate” (MUNANGA, 2005).

Ao se constatar que negros não chegavam à universidade, ainda assim houve muita resistência, pois, a tentativa de manter o status quo branco do mundo acadêmico, mantendo o viés etnocêntrico e racista. Dados apresentados pelo Gemma (UNE, 2014) em seu estudo: “O impacto da Lei 12.711 sobre as universidades federais”, de novembro de 2013, indica um crescimento no número de estudantes negros as universidades comandadas pela União. Em 2003, pretos representavam 5,9% dos educandos e pardos 28,3%, em 2010 esses números aumentaram para 8,72% e 32,08%, respectivamente”, aponta o documento”.

Ainda que se reconheça a existência do racismo e que os negros sejam vítimas desse processo, há uma forte oposição de que a aplicação de políticas específicas para o combate dessas desigualdades, querendo universalizar os negros quanto apenas aos fatores econômicos. Em geral, desconsidera-se outros fatores como: psicológicos e de oportunidade que o mundo democrático e moderno”, procura indivíduos avaliados a partir do mérito dentro de padrões estéticos como um exemplo que nem sempre os negros se encaixam e sem considerar ainda que, as mulheres negras que são vítimas de racismo por sere mulher e negra, além de pobre é claro.

Esta investigação constituiu-se por uma pesquisa bibliográfica, de revisão de literatura, compreendendo: identificação, a localização e a consulta de fontes diversas de informação escrita de modo a se coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema.

O primeiro tópico abordará a questão da educação e a pluralidade cultural. O tópico dois discorre sobre a busca de uma educação e uma escola menos ou não racista. O tópico três trará a discussão sobre as relações raciais e a mulher negra.

1 A EDUCAÇÃO E A PLURALIDADE CULTURAL

A pluralidade cultural na formação de nosso país é notória. Conforme afirma Darcy Ribeiro (2006), tal pluralidade é oriunda da construção étnica dos indígenas que aqui já estavam, povos negros da diáspora africana e pelos imigrantes europeus. Embora a Constituição Federal de 1934 trouxe a garantia de educação para todos os brasileiros, estão então incluídos os afro-brasileiros, mesmo que o texto legal não aponte isso de forma explícita:

“Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. (CF, 1934).

Cabe lembrar que se trata de uma carta constitucional do final do século XIX, em meio a um governo influenciado por pensamentos fundamentados pelo Darwinismo social, quando

se acreditava que para dar qualidade e formar uma nação desenvolvida, era necessário incorporar os brancos à sociedade. E assim, com o fim do escravismo e substituição do trabalho escravo pelo assalariado, teve início a imigração europeia para o Brasil nessa época a população brasileira era composta majoritariamente por negros e mestiços. Lembrando que, com os incentivos da imigração, italianos foram seduzidos pela oportunidade de trabalhos assalariados, terras e prosperidade para vir para o Brasil e aos negos os navios negreiros e dominação eram as únicas opções. Como assinala Gimeno Sacristán (2007, p. 30):

“As políticas neoliberais [...] projetaram o economicismo em que se apoiam sobre os critérios acerca do que se entende por qualidade da educação. Deslocaram a política educacional do estado para o âmbito das decisões privadas desvalorizaram o sistema educacional como fator de integração e inclusão social em favor da iniciativa privada, da ideologia que busca a melhor passagem do sistema escolar [...] ao trabalhista e às necessidades da produtividade econômica, apoiando-se e acentuando as desigualdades sociais”.

A educação é proclamada como um direito, é reconhecida como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. E ao implantar o sistema nacional de educação, erguido sob a pretensão de se universalizar a escola básica, dando efetividade à bandeira da escola pública universal, adotou-se por lema que a escola fosse de afo: obrigatória, gratuita e laica.

“A formação e informação são vetores essenciais para o combate do racismo, o qual se instalou em todos os âmbitos de nossa sociedade, e especificamente no âmbito educacional, que tem sido tão prejudicial e nocivo à população negra. E estas informações trazidas á debate pelos teóricos acima citados são de vital importância para a construção de novas formas de combate ao racismo, onde pode-se visualizar de diversas formas no currículo, para que possa-se nos desafiar a fazer parte da luta para combater o racismo, preconceito e a discriminação, desta forma, respeitando as diferenças culturais, religiosas e raciais”. (MUNANGA, 2005).

E essa sem dúvida, não foi a melhor maneira de fortalecer as instâncias locais, necessariamente, conferir-lhes autonomia, deixando-as, de certo modo, à própria sorte. Na verdade, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverter as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema.

“Portanto, ainda que no direito à educação destaque-se as obrigações positivas e que, em função dessa característica, enquadra-se esse direito como um direito social, não seria difícil

perceber o quanto esse mesmo direito estará descaracterizado se despedido de algumas de suas dimensões relacionadas à liberdade e à autonomia. Assim, observa-se que dos componentes dos direitos sociais se extraem obrigações cuja forma de positivação jurídica se confunde com aquela que constitui a dimensão objetiva principal dos direitos de liberdade – um não fazer”. (XIMENES, 2014, p. 239).

Deste modo essa nacionalização dessa política pública torna-se equivocada, que municipaliza o ensino fundamental, tendo como efeito exacerbar as desigualdades de vez, o que leva ao seguinte resultado: municípios pobres têm uma educação pobre, municípios remediados, uma educação remediada e municípios ricos, uma educação de melhor qualidade.

“Quando até mesmo amor e sexualidade, tanto na ciência quanto no cotidiano, são pensados cada vez mais como categorias econômicas e estimados segundo critérios econômicos, a "comercialização da alma parece irresistível". Não há mais, é lícito pensar, nenhum oásis emocional cultural ou comunitário alheio às garras econômicas: o cálculo orientado pelo lucro abstrato e a política empresarial de custos perfazem, no início do século XXI, todo o circuito da existência”. (KURZ, 2001, p. 14-5).

O perfil histórico da educação postulou autonomias artificiais, enunciando discursos que não correspondem à realidade efetiva, a educação, para ficar no nosso campo de interesse, o discurso da autonomia local ou regional com as normas decorrentes teve efeitos bem diferentes do proclamado, o que pode ser constatado tanto no plano diacrônico, isto é, historicamente, como no plano sincrônico, ou seja, nas condições atuais.

1.1 A escola e a pluralidade cultural

A Escola é uma instituição socializadora, que fez ou faz parte da vida de milhares de pessoas. Segundo Foucault (1979) “a escola é uma instituição de sequestro de corpos que exerce um micropoder e possui a capacidade de influenciar as atitudes humanas”. Além disso, a escola é um lugar onde crianças e adolescentes passam boa parte de seu dia e assim aprendem, de maneira formal ou informal, valores, conceitos, ideologias, saberes e ressignificam sua cultura.

Foucault (1979) define ainda que a escola “é uma instituição e também é um dispositivo de controle e punição”, sendo, portanto, um espaço de “perpetuação e de manutenção de ideologias e estruturas de poder”. Neste espaço, por meio de seus processos pedagógicos, com potencial político e transformador, pode-se silenciar a subjetividade do educando. O Estado não é o detentor central de poder, apesar de ser aquele que desempenha as funções políticas; existe, segundo o autor, uma teia de relações de poder dispersa em todas as dimensões em que há relações sociais, sendo a escola um desses poderes.

Foucault (1979) compreende que os modelos educacionais são historicamente construídos a partir das relações de poder e de saber, inseridos nela os educadores e o currículo, pode-se perceber que foi construído uma escola com um modelo no qual se privilegia a história e cultura eurocêntrica. E como consequência a escola que seria um espaço de socialização, onde deveria haver o ensino para a cidadania e para o respeito com a diversidade étnico-racial tornou-se local de silenciamento da diferença e com ele uma construção da identidade do alunado negro feita por meio da auto-rejeição para aceitação social.

“O educador para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos. Pois é impossível negar a existência do racismo, além deste ainda estar muito presente em nossa sociedade e principalmente no ambiente escolar, e sua superação só será possível quando medidas no ensino da educação como estas apresentadas na obra forem tomadas, já que a escola tem um papel muito importante na vida dos educandos que é ensinar, e de certa forma estes reproduzem o que lá aprendem”. (MUNANGA, 2005).

Na escola o poder de coerção é exercido por quem tem hegemonia, nesse caso os brancos, sua educação eurocêntrica, e conseqüentemente, a escola passa a ser o local em que surgem situações de racismo, preconceito e discriminação e dependem das práticas pedagógicas e da postura do educador saber lidar com esses casos que acontecem no cotidiano da sala de aula, a escola pode ser também um lugar para promoção da igualdade e da cidadania.

Diante desse panorama, Foucault define que é papel dos intelectuais lutar e resistir contra as formas de poder, nessa perspectiva a formação dos professores é uma forma de se opor as formas de poder hegemônicas presentes no discurso escolar em que há a negação, o silenciamento, o desprezo sobre as temáticas étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira, mesmo com a sua obrigatoriedade definida na Lei nº 10.639/03.

Nenhuma formação de professores é neutra (FREIRE, 1979), ela influencia e é influenciada por elementos políticos, legislativos e culturais, e assim como defende Arroyo (apud CUNHA, 2013) deve-se prezar por uma formação humana, na qual a inserção da diversidade étnico-racial, a discussão de racismo e de preconceito na formação docente diante da atual conjuntura se faz necessária.

Cunha (2013) afirma que o processo formativo docente é um continuum, ele se inicia no seio familiar e vai até o ensino formal da academia, por isso é comum que esses profissionais transmitam seus valores morais e culturais e, dessa maneira, executem concepções racistas, preconceituosas e discriminatórias sobre a temática étnico-racial em sala de aula.

E daí, a necessidade de formação dos professores para lidar com o problema do racismo, considerando que nem todos tiveram formação sobre isso e que o racismo faz parte da estrutura social de nossa sociedade, isso se dá por uma educação antirracista. Educação antirracista é considerada por Troyna e Carrington (1990, apud FERREIRA, 2012, p. 276) como: “uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional”.

Essa mudança no fazer educacional envolve uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. Dessa maneira, a educação antirracista é aquela que está relacionada com o ensino das relações étnico-raciais, promoção de valores que promovam a igualdade na sociedade, a qual aborda temas como preconceito, discriminação, racismo e diversidades culturais. O professor deve contribuir para que as relações étnico-raciais do Brasil tenham novos significados e interpretações pelos seus educandos, romper com o mito da democracia racial (HOLANDA, 1936) que nega a desigualdade racial no país, buscando uma educação que ensine a convivência com as diferenças. Para pensar tal empreita de maneira mais aprofundada, propõe-se a seguir uma reflexão sobre a educação não racista.

2 UMA EDUCAÇÃO MENOS RACISTA E MAIS REFLEXIVA

Em sentido amplo, a educação pressupõe que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transmitidos de geração a geração. Para Durkheim (1978), a educação pode ser compreendida como o conjunto de ações exercidas das gerações adultas sobre as que ainda não alcançaram o estatuto de maturidade para a vida social. Tal prática vai se formando por meio de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida.

A sociedade é uma determinante, e exige que o indivíduo se adapte totalmente aos seus objetivos. A educação é o principal instrumento dessa adaptação. É a educação que transforma a criança, desprovida de um senso social, em uma peça ativa da sociedade. O trabalho dos adultos sobre as "falhas" da criança, contribui para a incorporação dos princípios da sociedade da qual essa criança faz parte. Desta maneira, pode-se entender, pelo prisma, que a história tem um papel fundamental, ou melhor, a história nos mostra como foram educados os indivíduos para a vida social. Por isso, pressupõe ser indispensável à observação histórica para termos uma noção preliminar da educação e suas aplicações. (RODRIGUEZ, 2000, s.p.).

Vive-se em um momento complexo denominado "pós-modernidade", que pode ser entendido como uma crise que está desencadeando uma mudança paradigmática em todos os níveis de compreensão. O mundo moderno, de certeza e ordem, tem sido substituído por uma

cultura de incertezas e indeterminações. Corroborando Bauman (2003), preferiu o termo de "modernidade líquida" ao conceito de pós-modernidade, mas nestes tempos em que mesmo os menos "pós-modernos" aprenderam a prestar muita atenção nas palavras e nas coisas (BARRETT, 1999), uma indagação sobre o que pode haver de significativo no apego ou na rejeição de um termo como este poderia ser muito revelador.

Metáforas e visões de degeneração social permeiam boa parte dos discursos sobre a vida social contemporânea, tanto desde o campo das teorias críticas, quanto dos argumentos neoconservadores que aparecem dentro, mas particularmente fora da Academia (permeando também o "senso comum"). De fato, desde os anos 80, o argumento de estar vivendo um momento de crise nas relações sociais e na "cultura" apareceu entre os neoconservadores preocupados com a crise de legitimidade pela qual passavam as "democracias ocidentais", surgindo, por exemplo, na polêmica que surgiu nos EUA nos anos 80, sobre currículo e cânone, com sua grande ansiedade em relação à crescente voz das "culturas minoritárias". (ADELMAN, 2009, s.p.).

Esse momento atinge a sociedade na totalidade, a educação não teve como se furtar a essa leitura da realidade de crise na área da educação, constata-se que a racionalidade técnica que se trata de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo e, segundo a qual, a atividade profissional é sobretudo instrumental, para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas - que ainda predomina na maioria das escolas, já não atende às reais necessidades para a adequada formação dos jovens da cultura pós-moderna, com os quais tem-se nos deparado no desempenho de nossa função docente.

“Volta-se a uma espécie de dicotomia sociológica clássica tradição/modernidade, sendo a "reflexividade" - dos agentes e das instituições - traço fundamental desta última, que também irá possibilitar a democratização paulatina das próprias relações sociais de hierarquias de poder e desigualdade social. Prefere o termo "modernidade radicalizada" ao de "pós-modernidade", exatamente porque prefere enfatizar a continuidade entre os diversos momentos da "sociedade pós-tradicional" que se sobreporia às suas aparentes diferenças. As mudanças, contudo, são bem-vindas: no século XX, e especialmente na sua segunda metade, completa-se a transformação de certas instituições sociais que promovem transformações da família, da sexualidade, das relações de gênero, e da vida política, e a incorporação de novos atores e novas formas (legítimas) de atividade política as relações de poder e desigualdades em acesso a poder e recursos são cada vez mais negociáveis e negociadas“. (ADELMAN, 2009, s.p.).

As emergentes transformações filosóficas e pedagógicas precisam adentrar a educação e a escola por conseguinte visando atender às expectativas da cultura pós-moderna, pode ser

representada, no Brasil pela revolução educacional desencadeada oficialmente com a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Nessa nova L.D.B. (Lei das Diretrizes Básicas): “A educação superior tem, como finalidades principais, formar indivíduos aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. (LDB 9394/96).

Na educação a origem da "cultura reflexiva" no ensino tem, como marco, a Teoria da Indagação, de John Dewey (1952), que foi um filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo. Em suas obras foram fundamentais para que o movimento da Escola Nova tomasse impulso e se propagasse por quase todo o mundo, sendo citado, por muitos, como o pai da educação progressista. Com o enfoque que dava à pedagogia voltada à experiência prática, sendo, por isso, às vezes, chamada de fazendo e aprendendo. E assim a CF em 1988 propugna: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Corroborando assim com Dewey, que preconiza que a educação surge sempre ao se deparar com problemas, enfrentando-os com uma atitude ponderada, cuidadosa, persistente e ativa, para garantir o melhor desenvolvimento do educando. Segundo ele, diante de algum problema, o ato de pensar deve ancorar-se nos seguintes pontos: “1) uma necessidade sentida, ou seja, o problema; 2) a análise da dificuldade; 3) as alternativas de solução do problema; 4) a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas, e 5) a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica”. (apud GOMES, CASAGRANDE, 2002). No mesmo aspecto:

“O processo de reflexão inicia-se no enfrentamento de dificuldades de difícil superação, e a instabilidade gerada perante essas situações leva o indivíduo a analisar as experiências anteriores. Sendo uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apoia” (GOMES, CASAGRANDE, 2002).

Nesse sentido, a reflexão possui outros elementos envolvidos, com a mesma intensidade, a mesma intuição, a mesma emoção, a mesma paixão e a mesma lógica da razão e da emoção que são atreladas entre si e se caracterizam pela visão mais ampla de perceber os problemas.

Quanto à educação a cultura reflexiva parte dos pressupostos definidos por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) que traz como temática central a questão da formação docente sobre uma ótica da prática educativa progressista em favor da autonomia de ser dos educandos. Cabendo assim ao educador o exercício da docência fundamentado em uma pedagogia histórico-crítica, alicerçada em princípios de respeito e dignidade a própria autonomia do educando tomando o saber profissional como ponto de partida da reflexão-nação, que será realizada ao se defrontar com a situações de incerteza, singularidade e conflito.

2.1 A necessidade de uma escola e de uma educação antirracista

Ainda que a escola e a educação antirracista estejam focadas na ideia de raça e suas intersecções e diferenças sociais (classe, gênero, raça e etnia) necessitem de espaços que questionem as relações de poder na escola e na sociedade, reconhece-se a importância da experiência pessoal e as realidades vividas como sendo fonte de conhecimento, exploração das mais diferentes perspectivas dentre os mais diferentes grupos na sociedade.

“A educação antirracista vai muito além de aplicar a lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. A lei é muito importante, mas é preciso reconhecer que o racismo estrutural existe, inclusive, no ambiente escolar. No caso da rede particular, vale a gestão refletir sobre a quantidade de negros nas turmas, criando debates entre famílias, comunidade e educandos. Afinal, a escravidão durou cerca de 300 anos, só que os brasileiros convivem oficialmente sem ela a 132 anos”. (RACHID, 2020, s.p.).

Todavia o multiculturalismo crítico se baseia na ideia de classe, orientada pelo neomarxismo, e da mesma forma que as perspectivas do multiculturalismo crítico, a educação antirracista objetiva fornecer aos educandos espaços nos quais eles possam adquirir/desenvolver agência política, capacitando-os para desafiar a distribuição econômica e social iníqua de recursos (FLERAS; ELLIOT, 1994). Logo o multiculturalismo crítico se apresenta como uma ferramenta analítica, e na perspectiva da educação antirracista que empunha a noção de raça como um conceito analítico e explanatório.

O racismo por um lado é um comportamento, por outro, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial visível por meio de sinais, como por exemplo: cor da pele ou tipo de cabelo. Pode-se dizer que o racismo é um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, é também resultado da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (BRASIL, 2005, s.p.).

É importante destacar que esta perspectiva compreende o racismo não apenas como um preconceito pessoal. A educação antirracista toma o racismo como estrutural, institucional, incorporado e conceitual. Para os pesquisadores dessa tradição, a educação não deve apenas fornecer explicações alternativas, mas ajudar a procurar meios alternativos para realizar mudanças sociais.

Assim, buscou-se evidenciar nesse capítulo a urgência e a necessidade de se construir reflexivamente escolas anti ou não racistas. Tal necessidade emana de uma emancipação social, educacional e afetiva de acolhimento. Busca-se a seguir, discutir a questão das relações étnico-raciais e a questão da mulher.

3 AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS, A DISCRIMINAÇÃO E O PRECONCEITO

O Brasil sempre foi visto como um paraíso racial (HOLANDA, 1936), uma terra onde as relações entre negros e brancos eram harmoniosas e sem nenhum tipo de discriminação entre eles. Organismos internacionais promoveram pesquisas com fim de reafirmar essas máximas, mas as mesmas pesquisas contrariam essas expectativas.

“[...] o preconceito e a discriminação atuam fundamentalmente no sentido de reconduzir ao seu lugar o negro que historicamente sai desse lugar, o lugar que tradicionalmente ocupava no sistema de relações sociais, lugar que a ideologia do grupo socialmente dirigente e etnicamente diferenciado considera próprio, natural, biologicamente justificado - tão próprio, natural e biologicamente justificado quanto o seu de grupo dominante”. (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 153).

Diante de tal realidade, não foi possível fazer com que cor deixasse de ser vista como símbolo de posição social e referência com o poder de gerar expectativas de comportamento ou de promoção de direitos e deveres recíprocos nas relações sociais. Exacerbando a persistência dessas expectativas e de um comportamento negativo em relação ao negro, Silva e Tobias (2016, p. 155) mostram que há uma negação no Brasil da existência de preconceito em relação ao negro:

“Nós brasileiros”, dizia-nos um branco, "tem-se o preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social”. Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por essa fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. [...] É verdade que esse ideal de democracia impede as manifestações demasiado brutais, disfarça a raça sob a classe, limita os perigos de um conflito aberto. Se a isso acrescentar certa bondade natural do brasileiro, o hábito adquirido há séculos de viver com os negros e, mesmo, por vezes, uma certa displicência,

compreende-se melhor que o preconceito não se exprima abertamente, mas de um modo sutil ou encoberto”.

Embora a persistência do passado, que se consubstanciaria por meio de uma representação negativa da personalidade e do status do negro, que dificultaria sua ascensão social, ele acreditava que se tratava de fenômeno transitório. Complementando essa ideia no livro *Negritude sem etnicidade*, o antropólogo italiano Lívio Sansone (2003, s.p.) diz que,

Se a democracia racial é um mito - como sem dúvida é -, esta lida com um mito fundador das relações sociorraciais brasileiras, cujas origens se inspiram na fábula da mistura mágica de três raças: branco, negro e índio. Esse mito é aceito por uma grande parte da sociedade, que o reproduz nas relações cotidianas, articulando-o numa série de discursos populares. Nesses discursos [...] a democracia racial, em vez de ser uma situação concreta da sociedade contemporânea, é transformada num valor, no sonho com uma sociedade melhor, mais justa e menos discriminatória, na qual todos sejam gente.

Caso essa tendência perpetuasse no regime de trabalho livre e de dominação capitalista, a antiga correspondência entre cor e posição social perderia significado e ponto de apoio estrutural. E com isso, ocorreria um processo de incorporação dos negros às classes sociais mais altas, que produziria efeitos que refletiriam diretamente na própria constituição do sistema de relações raciais. Ou seja, a discriminação racial era vista como prática social característica da ordem escravocrata, que desapareceria com a consolidação da sociedade de classes capitalista.

Com opinião semelhante a essa tem Pinto (1953, s.p.) afirma que mesmo dentro do sistema de estratificação e de valores da época, havia uma lenta ascensão social de negros, as dificuldades que a situação encerra, é possível a ascensão de uma elite negra, mas não de uma massa de negros na sociedade brasileira que ocorreria somente no âmbito da ascensão social da massa de brasileiros, das quais os negros já fazem parte. Cabe lembrar que essa ideia foi bastante criticada pelo movimento negro da época, que não acreditava que somente a consolidação da sociedade de classes seria suficiente para acabar com preconceitos e discriminações.

Corroborando, outro trabalho que até hoje serve de referência nos estudos sobre relações raciais foi realizado pelo sociólogo Oracy Nogueira (1985-9), chamado “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”. Ao fazer nesse estudo uma reflexão sobre os trabalhos patrocinados pela Unesco, Nogueira (1985, p. 67-9) diz que:

“Ao contrário do que ocorria anteriormente, houve um explícito reconhecimento da existência de preconceito racial no Brasil. Porém, o autor pondera que essa constatação não

seria suficiente se ignorásse-se as diferenças entre o tipo de relações entre negros e brancos no Brasil e nos Estados Unidos. Com isso, ele questiona se as relações raciais nesses dois países diferem em intensidade ou se há uma diferença qualitativa”.

No âmbito restrito, o preconceito racial, desdobra-se em dois tipos: quando o preconceito se exerce em relação à aparência, aos gestos, ao sotaque, o autor diz que esse tipo é de marca, que seria o predominante no Brasil; quando o preconceito se exerce pelo fato de um indivíduo ser descendente de certo grupo étnico ou racial, afirma que é de origem, que seria o tipo de preconceito dominante nos Estados Unidos. Isso faz com que o tipo de preconceito vigente em uma dada sociedade determine o modo como se dão as relações entre os diversos grupos étnicos e raciais.

Observa-se que nos lugares onde o preconceito é frequente, a probabilidade de ascensão social está relacionada com a intensidade e a quantidade de características fenotípicas que o indivíduo venha a possuir, assim o preconceito racial fica disfarçado sob o preconceito de classe, com o qual tende a coincidir. Ou seja, a maior presença ou a ausência de traços fenotípicos negros podem determinar maior dificuldade ou não na ascensão social dos indivíduos. E nos lugares onde vige o preconceito de origem, os grupos discriminadores e discriminados permanecem rigidamente separados, como se fossem duas sociedades totalmente distintas, e não se confundem.

“No Brasil, a classificação com base na cor possui relação muito próxima com o conceito de raça, sendo que, para alguns autores, esta é utilizada como um substituto popular para raça. Ainda que a genética de populações enfatize que o conceito de raça não se aplica à espécie humana raça e conceitos correlatos são constructos de relevância no plano sociocultural. Por sua vez, o conceito de etnia confere maior peso às características socioculturais. No Brasil, a classificação étnico-racial oficialmente adotada corresponde ao quesito "raça/cor" do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual os indivíduos se classificam em cinco categorias: branca, preta, parda, amarela e indígena” (OSÓRIO, 2003, s.p.).

Os estudos patrocinados pela Unesco que se detiveram na análise das relações raciais nas regiões mais industrializadas do país, ao invés de confirmarem a visão até então mundialmente conhecida de que o Brasil é um país onde não há discriminação racial, mostraram exatamente o contrário: o racismo e a discriminação racial são fenômenos presentes na sociedade brasileira, e a cor, ao contrário do senso comum da época, é critério que fundamenta o tratamento desigual entre negros e brancos.

“A discriminação e o preconceito existentes na sociedade não têm origem em supostas diferenças no genótipo humano. Baseiam-se, ao revés, em elementos fenotípicos de indivíduos e grupos sociais. São esses traços objetivamente identificáveis que informam e alimentam as práticas insidiosas de hierarquização racial ainda existentes no Brasil”. (OSÓRIO, 2003, s.p.).

Esses trabalhos foram extremamente importantes para questionar a visão então hegemônica de que o Brasil seria uma sociedade livre de racismo e a partir deles, começaram a surgir outras investigações sobre o contexto da discriminação racial. Dessa maneira, tais trabalhos ajudam a contrapor algumas das narrativas que sustentam a democracia racial brasileira, que considera a escravidão, a mais benévola que em outros países, nos quais, negros e brancos seriam tratados da mesma maneira.

3.1 A mulher negra e o contexto analisado

Uma análise das políticas educacionais brasileiras contemporâneas em relação à questão gênero, deveria se debruçar sobre as reformas educacionais praticadas desde a década de 1990. Essas reformas enquadram-se no modelo atual de políticas sociais neoliberais, procurando responder a um enorme desafio: “obter ganhos de qualidade e ao mesmo tempo procurar restringir o uso dos recursos públicos. Tais reformas não são particulares ao Brasil e à América Latina, configurando, ao contrário, um movimento internacional que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução de desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais. (ROSEMBERG, 2001).

"No Brasil, como em outros países latino-americanos, "elas incidiram sobre várias dimensões do sistema: legislação, financiamento, organização das redes, currículo, material didático, formas de participação da comunidade, maior autonomia das unidades escolares, treinamento de professores, informatização, introdução de sistemas de avaliação, e assim por diante". Todas essas dimensões poderiam oferecer um rico repertório para pesquisas, ensaios, perguntas, propostas se olhadas por meio de um enfoque de gênero, que resumo aqui na relação de dominação do masculino sobre o feminino, no privilegiamento da produção e administração de riquezas sobre a produção da vida, como um dos eixos para compreender essa dinâmica social". (ROSEMBERG, 2001, s.p.).

“A mulher negra em sua luta diária durante e após a escravidão no Brasil, foi contemplada como mão de obra, na maioria das vezes não qualificada. Num país em que só nas últimas décadas desse século, o trabalho passou a ter o significado dignificante, o que não acontecia antes, devido ao estigma da escravatura, reproduz-se na mulher negra “um destino histórico”. É ela quem desempenha, em sua maioria, os serviços domésticos, os serviços em

empresas públicas e privadas recompensadas por baixíssimas remunerações. São de fato empregos onde as relações de trabalho evocam as mesmas da escravocracia”. (NASCIMENTO, 2007, p. 128): Para Lemos: “As necessidades das mulheres negras de estabelecer novos territórios e autorrepresentações de si próprias as levou a armar e reafirmar as diferenças étnicas e a denunciar a existência do racismo na sociedade brasileira” (LEMOS, 1997, p. 123).

Vive-se em um país de tradição escravocrata, ou seja, onde o legado da escravidão se traduz em posturas e modos de viver a vida, racistas. Esta é uma questão complexa, pois não é assim que o país se vê. Se perguntar para qualquer pessoa, não negra, próxima a nós se ela é racista, com toda a certeza, a resposta será: não! Porém, o que se vê cotidianamente é que a trama do racismo, velado e silencioso, se estende a todos os espaços sociais em que se está inserido. Fecho este ponto com a fala de Beatriz Nascimento (2007): “A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão”.

Segundo Carneiro (2003, p. 129): “Pensar a contribuição do feminismo negro na luta anti racista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Esse pensamento orquestrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes. E tem sido a partir desta mudança de paradigma que o movimento de mulheres negras tem conseguido visibilidade e alcançado mudanças importantes na questão dos direitos e de uma construção mais positiva sobre ser mulher e ser negra. Sendo necessário, cada vez mais, pensar em ações que valorizem seu papel e as permita, ocupar espaços que lhes foram historicamente negados”.

A perspectiva racial de gênero está intimamente vinculada à natureza dos objetos de luta das ONGs de mulheres negras e se estabelece com a emergência e o desenvolvimento desse movimento no Brasil. Tal perspectiva tem demarcado um campo peculiar no que se refere à construção da identidade política e da estrutura social dessas organizações e ainda as tem distinguido de outros grupos da sociedade civil no país (ABONG, 2005, s.p.).

Todavia, promover acréscimo da participação das mulheres negras na educação, seja como docente ou como discente, talvez seja uma variável preponderante, quando nos propormos a analisar os processos de ascensão, ainda assim diversos outros fatores contribuirão com níveis diferenciados para o alcance do sucesso.

Assim, procurou-se mostrar no texto a questão das relações ético-raciais no viés das mulheres negras como apogeu de uma revolução seguida de uma transformação social, necessária, urgente e que demandará um empenho social intenso e prolongado, de modo a se eliminar os muitos estigmas sociais.

CONCLUSÃO

A educação no Brasil, por meio do multiculturalismo crítico desvela a necessidade de uma escola e de uma educação antirracista diante da pluraridade cultural nela existente. Diante da realidade da mulher negra, na escola é onde se vivencia o contexto analisado de desigualdade de gênero e raça, problema esse que afeta a mulher negra e que é consequente com a junção nada benéfica existente entre o sexismo (discriminação sexual) e o racismo.

A segregação racial não declarada é incrementada pelo mito da democracia racial no Brasil; o racismo, temática essa que precisa ser discutida constantemente e no âmbito educacional diante da multiplicidade cultural dos sujeitos que se lida no cotidiano. A escassez de referencial bibliográfico sobre a temática confirma a invisibilidade da mulher negra. E assim, essa pesquisa bibliográfica se pauta na justificativa de dar relevância às negras seja no mundo acadêmico, ou docência.

Precisa-se de mudanças urgentes e emergentes visando construir uma escola cidadã, que se situa na contramão do projeto hegemônico representado pela escola. Nossa tarefa é árdua, ora superando a escola tradicional, ora contrapondo à escola como mercadoria. Sendo necessário um conjunto de mudanças estruturais e conceituais que gerarão processos de concretização da qualidade para educação pública que tanto se almeja.

Sabe-se que situações de preconceito e discriminação racial não envolvem somente professoras negras, mas também educandos, e que isso não ocorre somente no interior da escola, mas em outros espaços sociais que não sejam apenas o espaço escolar, mas que é possível mudar enfim se erigir uma sociedade digna de respeito ao “outro”.

Nota-se que tem havido uma ampla discussão e reconhecimento acerca da discriminação de gênero e questões étnico-raciais nos meios acadêmicos. Mas a escola e a educação, e claro, nós enquanto educadores precisamos ainda buscar estratégias de ação e políticas públicas nos processos socioeconômicos que têm reproduzido desigualdades raciais e de gênero no país e no mundo.

Espera-se que esta análise contribua para um melhor embasamento bibliográfico da questão racial que envolve as mulheres negras no Brasil e, em especial, os reconhecimentos das multiplicidades de papéis que a mulher e negra têm desempenhado para garantir a cidadania plena da população negra, no país e no mundo no tocante a serem crianças, adolescentes, jovens e idosos pretos.

REFERÊNCIAS

- ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais). Cadernos ABONG, n. 32 (A Abong na 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial), 2005.
- ADELMAN, Miriam. **Visões da Pós-modernidade: discursos e perspectivas teóricas.** Sociologias [online]. 2009, n. 21 [Acessado 24 Junho 2021], pp. 184-217. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100009>>. Epub 28 Maio 2009.
- BARRETT, Michelle. **Imagination in Theory: Culture, Writing, Words and Things.** New York: New York University Press, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1934.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Brasília, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento.** In: Estudos avançados, São Paulo, vol.17, nº49, p. 117-132, 2003.
- CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educação e Pesquisa. [online]. Vol.39, n.3, p. 609-626. 2013.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos. 1978.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores.** Ver. Educ. Públ. Cuiabá. v. 21 n. 46. maio/ago., 2012. (p. 275-288).
- FLERAS, Augie; ELLIOTT, Jean Leonard. **Unequal Relations: An Introduction to Race, Ethnic, and Aboriginal Dynamics in Canada.** Toronto: Pearson, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE P. **Pedagogia da autonomia.** 11ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra; 1996.
- GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. **A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica.** Revista Latino-Americana de Enfermagem [online]. 2002, v. 10, n. 5 [Acessado 24 Junho 2021], pp. 696-703. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692002000500011>>. Epub 26 Ago 2003.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, (1936) 1995.
- KURZ, R. **A comercialização da alma.** Trad. José Marcos Macedo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11 de fev. 2001. Caderno Mais!
- LEMOS, R. O. **Feminismo Negro em Construção: a organização do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro.** 1997. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20>
- NASCIMENTO, B. **A mulher negra no mercado de trabalho.** In: RATTTS, Alex (Org). *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem (sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil)**. In: _____. Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1985, p. 67-9.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE IPEA**. Brasília. 2003.

PINTO, Luis Aguiar Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

RACHID, Laura. **Entenda o que é uma educação antirracista e como construí-la**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/23/educacao-antirracista/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUEZ, Vicente. **Durkheim e a educação para a sociedade**. 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep340/t2.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.515-540.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**. Salvador: Editora da UFBA, 2003.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. **A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros [online]. 2016, n. 65 [Acessado 24 Junho 2021] , pp. 177-199.

XIMENES, S. B. **Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica**. 2014. 424f. Tese [Doutorado em Direito do Estado] – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Enviado em: 06/12/2021.

Aceito em: 09/12/2021 (Artigo pré-aprovado nas bancas de TCC da UEG UAB 2021/1).