

Contribuições do pensamento feminista negro interseccional para a Educação em Direitos Humanos

Lucas Antunes Machado¹ 

Resumo

Este artigo reflete sobre as contribuições do feminismo negro interseccional à Educação em Direitos Humanos na escola. Argumenta-se que as análises e práticas feministas por direitos e justiça social, somadas à crítica do movimento feminista negro e à exclusão das Interseccionalidades entre opressões, têm contribuído para uma ética feminista na educação. A partir do referencial teórico do feminismo negro, compreende-se as contribuições que a perspectiva interseccional tem enquanto ferramenta analítica e de intervenção no combate às violações de direitos institucionalizados nas práticas escolares. Expõe-se a defesa de que os pressupostos da pedagogia feminista negra e interseccional devem estar mais próximos dos estudos e das práticas de Educação em Direitos Humanos. **Palavras-chave:** Feminismo; Interseccionalidades; Educação; Direitos Humanos.

Abstract

Contributions of intersectional black feminism thinking to human rights education

This essay reflects on the contributions of intersectional black feminism to human rights education at school. It is argued that feminist analyzes and practices for rights and social justice, added to the criticism of the black feminist movement to the exclusion of intersectionalities between oppressions, have contributed to a feminist ethics in education. Based on the theoretical reference of black feminism, it is possible to understand the intersectional perspective's contributions as an analytical and intervention tool in combating institutionalized rights violations in school practices. It concludes with the defense that the assumptions of black and intersectional feminist pedagogy must be closer to the studies and practices of Education in Human Rights.

Keywords: Feminism; Intersectionality; Education; Human Rights.

Resumen

Contribuciones del pensamiento interseccional del feminismo negro a la educación en derechos humanos

Este ensayo reflexiona sobre las contribuciones del feminismo negro interseccional a la Educación en Derechos Humanos en la escuela. Se argumenta que los análisis y prácticas feministas por derechos y justicia social, sumado a la crítica del movimiento feminista negro a la exclusión de las interseccionalidades entre opresiones, han contribuido a una ética feminista en la educación. A partir del referencial teórico del feminismo negro se comprenden las contribuciones que la perspectiva inter-

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

seccional tiene como herramienta analítica y de intervención en el combate a las violaciones de derechos institucionalizadas en las prácticas escolares. Se concluye com la defesa de que los presupuestos de la pedagogía feminista negra e interseccional deben estar más cerca de los estúdios y prácticas de Educaciós em Derechos Humanos.

Palabras clave: Feminismo; Interseccionalidad; Educación; Derechos Humanos.

Considerações iniciais

O problema começou quando alguém resolveu nos ensinar a como nos defendermos. Se um professor não sabe se comportar, nós que devemos nos privar?. Lugar machista, até aceitaríamos se não tivéssemos o entendimento dos nossos direitos. Agora tudo faz sentido (Postagem de uma aluna do ensino médio em uma rede social).

Algumas alunas foram mandadas embora da escola por estarem de short (não “extremamente curto” como elas mencionaram nas ligações para os responsáveis) e não estamos mais nos séculos antigos para aceitarmos caladas! (Postagem de uma aluna do 3º ano do ensino médio em uma rede social).

Além de ensinarmos conteúdo, o nosso papel é esse, mostrar o caminho da justiça social, da igualdade, dos direitos para todos, dentre tantos outros pontos que lutamos, somos uma geração de professores que queremos alunos pensantes, críticos e que saibam a realidade em que vivemos! (Postagem de uma professora do ensino médio em uma rede social).

Ao final do ano letivo de 2019, após uma aula em que tratei do tema das relações de gênero e contribuições do feminismo para análise das relações de opressão de gênero na sociedade, fui notificado em uma rede social sobre a postagem de uma aluna do ensino médio. À postagem das estudantes seguiram-se respostas de outra aluna da mesma turma e de uma ex-professora da escola, as quais iniciam a introdução do artigo.

Na mesma semana, outras estudantes juntaram-se à turma e fizeram um protesto na escola onde todas vestiam *shorts* e reivindicavam respeito e não violência de gênero naquele ambiente. A manifestação foi gerada a partir da fala de uma das supervisoras que justificava o assédio por parte dos meninos frente às roupas usadas pelas estudantes dentro do ambiente escolar. Em conversa informal na sala de aula, as discentes relataram muitas das diversas situações de assédio e do quanto estavam cansadas de ouvir falas como a da gestora. Além das exposições sobre situações de assédio, duas alunas se emocionaram ao ouvir os relatos das demais colegas.

A coragem de se posicionar e de reivindicar em redes sociais e na escola seus direitos e não se calar frente a opressão advinda de uma situação de assédio e violência institucional das alunas da escola básica nos remete ao que a intelectual e escritora

bell hooks² denomina “erguer a voz” e à potência do pensamento e postura feminista para o trabalho coletivo e colaborativo no enfrentamento às opressões de raça, classe e sexo como sistemas interligados de opressão. O engajamento de outras turmas e a inclusão de meninos na reivindicação *pró-short* reforçaram os rudimentos de uma solidariedade e o aprendizado de uma masculinidade feminista³ entre os estudantes.

Recentemente, temos nos deparado com discursos de ódio, discriminação e preconceito contra grupos minoritários⁴ em diversos contextos. Dentre estes discursos, a escola tem sido alvo de discussões e críticas, sobretudo no que se refere ao seu potencial político de discussões em torno de temas relativos à sexualidade, gênero, raça e etnia. De acordo com Flávia Biroli (2018), sob a rubrica de “ideologia de gênero”, vêm se intensificando no cenário político brasileiro movimentos e agendas políticas públicas conservadoras que “tem servido para caricaturar os avanços e justificar a recusa de políticas para igualdade de gênero e para a superação de preconceitos e violências” em defesa de um familismo⁵ que encarna no currículo escolar arranjos convencionais na perspectiva da moralidade e da economia (BIROLI, 2018, p. 163). Estes movimentos conservadores, em sua maioria, se recusam a reconhecer o sistema imperialista, patriarcal, machista, racista e supremacista branco nos quais se estruturam e sustentam as relações educacionais no país.

Este artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre as contribuições e as possíveis relações entre o pensamento feminista negro interseccional e a

² A grafia do nome bell hooks em letras minúsculas demarca o pseudônimo utilizado por Gloria Jean Watkins em homenagem a sua bisavó, Bell Blair Hooks, uma mulher conhecida por ter uma língua afiada que falava o que vinha à cabeça, sem medo de erguer a voz. A utilização da grafia minúscula é também uma opção política da autora a fim de reforçar o conteúdo de suas obras em detrimento da autoria.

³ Termo utilizado por bell hooks (2019) no livro “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”.

⁴ A referência que se faz neste texto ao termo “minoritário” ou “minorias” tem relação com como o conceito é utilizado sobretudo no âmbito sociológico. Giddens (2012) destaca que, no campo da sociologia, são considerados grupos minoritários aqueles em situação de desvantagem quando comparados aos grupos dominantes. A noção de dominância que o autor evoca tem relação com a posse de riqueza, poder e prestígio. Portanto, a noção de minoria no campo das Ciências Humanas e Sociais está relacionado mais com a força política de determinado grupo do que com sua representação numérica.

⁵ “Familismo” é um termo utilizado por Biroli (2018) que corresponde a uma concepção e defesa das bases familiares tradicionais e cristãs no Brasil. De acordo com a autora, essa concepção de família restringe outras possibilidades de arranjos familiares, condizente com uma visão de Estado neoliberal.

Educação para os Direitos Humanos na escola. Compreendemos que, embora o pensamento feminista e negro venha ganhando destaque na literatura acadêmica recente, a proposta de interseccionalidades como ferramenta teórico-prático-analítica das relações de sobreposição entre as opressões de classe, raça e gênero está em um momento de pleno vigor produtivo. Poucos trabalhos têm se dedicado a cotejar estas com a Educação em Direitos Humanos na escola, bem como propor discussões teóricas relacionadas ao campo da educação que se utilizem das contribuições de intelectuais negras, ainda pouco discutidos nos currículos da formação universitária brasileira.

Nesse interim, na primeira parte do texto, discorreremos sobre adotar uma postura calcada numa pedagogia engajada. Esse fato é de extrema relevância à práxis em currículos e salas de aula multiculturais preocupadas com práticas de Educação em Direitos Humanos. Apresentamos, a partir de um referencial teórico crítico e progressista, condições de possibilidade para se (re)pensar currículos e práticas pedagógicas localizadas, descolonizadas, antirracistas e concatenadas com e a partir das experiências de desigualdade e opressão de nossos próprios alunos(as). Num segundo momento do texto, recorreremos às contribuições, reflexões e críticas que o movimento feminista negro tem feito aos sistemas interligados de opressão, doravante denominados Interseccionalidades. A partir dessa crítica, proporemos algumas pistas ao avanço das discussões em torno das contribuições do pensamento interseccional enquanto ferramenta teórico-analítica das opressões entre raça, classe, sexualidade, gênero e outros, bem como as implicações que a compreensão sobre os sistemas interligados de opressão pode ter para intervenções mais descolonizadas e democráticas no campo da Educação em Direitos Humanos na escola.

Educação em Direitos Humanos e práticas curriculares

A defesa de um modo e postura de ensinar que colabore com a construção de práticas de ensino e aprendizagem alinhadas ao ideal de justiça e igualdade social vem sendo debatidas criticamente na literatura nacional e internacional (FREIRE, 2016; HOOKS, 2017). Bell hooks, escritora e educadora feminista norte-americana, propõe, à luz da educação como prática de liberdade de Paulo Freire, uma pedagogia engajada nas salas de aula.

A pedagogia engajada⁶ é uma forma de ensinar em que qualquer pessoa tem a possibilidade de aprender. O professor que adota esta perspectiva em sua sala de aula deve estar aberto para o compromisso ativo com o seu processo de autorrealização, a fim de manter o seu bem-estar ao mesmo tempo em que fortaleça e capacite seus alunos (HOOKS, 2017) em um processo de engajamento e compromisso ético-político constantes no ato de aprender em sala de aula. Ademais, uma sala de aula engajada presume, segundo a autora em tela, a produção de conhecimentos significativos que tratem das ligações entre o que se aprende e o que se experiencia pelos educandos. Portanto, “a sala de aula engajada é aquela em que se valoriza a expressão do aluno” (p. 34).

Frente ao contexto atual de avanços de discursos neoliberais, conservadores, machistas, homofóbicos, racistas, transfóbicos e xenofóbicos, surge a necessidade de reavivarmos, no campo da educação, a discussão sobre os direitos civis e humanos constantes, inclusive, na Constituição Federal do Brasil (1988). Defendemos neste trabalho, no formato de artigo de revisão, através de um referencial teórico pautado no pensamento feminista negro interseccional de Kimberlé Crenshaw, Patrícia Hill Collins e bell hooks, a partir de uma perspectiva em que discussões e reflexões sobre os temas vinculados à Educação em Direitos Humanos devem englobar a práxis do professor e dos alunos no dia a dia da prática escolar em que as intersecções entre raça, gênero, sexualidade e outros sejam contemplados.

A escola não se constitui um campo neutro, livre de ideologias e relações de poder. Pelo contrário, é nas escolas e nas salas de aula que o currículo acontece na

⁶ É importante destacar que a autora não reivindica um novo conceito ou definição com a utilização do termo “pedagogia engajada”. Comprometida sobretudo com uma ética e política feminista nas salas de aula, propõe a pedagogia engajada muito mais como um saber-fazer que coloca educadores e educandos comprometidos com uma educação como prática de liberdade em constante relação e no compromisso de tornar a sala de aula um espaço de autorrealização e cuidado. A proposta de uma pedagogia engajada em bell hooks constitui mais um fazer-refazer das práticas e experiências pedagógicas e de si mesmo do que uma teoria/conceito a ser empregada em sala de aula. Inspirada pelos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire e do budista Thich Nhat Hanh, propõe uma práxis que tenha na relação corpo-mente-espírito a referência para a produção de conhecimentos situados em sala de aula. Embora sua pedagogia engajada seja inspirada na Pedagogia libertadora de Freire, adverte que seu encontro com o autor não se deu sem pensamento crítico, sobretudo as “políticas de dominação, o impacto do racismo, o sexismo, a exploração de classe” (HOOKS, 1998, p. 121) que subjazem as produções intelectuais deste e outros intelectuais progressistas de seu tempo. Levando à cabo a ideia do educador de que não se pode entrar na luta como objeto para, depois, se tornar sujeito, considera que uma prática progressista, crítica e descolonizada em educação deve considerar as experiências de raça, classe social, gênero e outras opressões sofridas por educandos e educadores. Nesse interim, a pedagogia engajada de bell hooks está muito mais próxima de uma práxis do que de uma teoria.

prática. A despeito das reflexões e denúncias que as teorias críticas e pós-críticas do currículo têm feito com relação ao compromisso histórico e político do currículo tradicional com a manutenção do *status quo* e das relações de poder verticalizadas e hierárquicas, compreende-se a importância e necessidade de que o currículo das escolas coloque em tela para seus alunos discussões e reflexões em torno de temas que estejam relacionados ou que tangenciam os direitos humanos. Parte-se da compreensão, também, de que os temas ligados aos direitos humanos na escola não devem estar restritos a datas comemorativas.

A reflexão mais profunda sobre os temas de direitos humanos na escola e sua relação com o currículo nos aponta que temas como racismo, xenofobia, direitos da mulher, relações de gênero, sexualidade, homossexualidade, transfobia e relações de classe têm ocorrido em uma perspectiva eminentemente de tolerância e aceitação com a diferença. Ou seja, ao invés de trabalhar com a educação *em/com/para* os direitos humanos, a escola insiste em propor uma prática eminentemente expositiva da situação de grupos vulneráveis, quando muito, apresentando algumas das violações aos seus direitos ou como sujeitos passivos frente a sua realidade. Em suma, aprendemos em nossas práticas escolares coloniais e eurocêntricas que existem as diferenças e que devemos celebrá-las, mas que elas pertencem aos outros, que são diferentes de nós.

Sobre a questão da invisibilidade dada ao tema da Educação em Direitos Humanos na escola, o educador e pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, no livro “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais”, nos traz algumas pistas e confirmações de nossa hipótese inicial – de que os currículos escolares apenas ensinam uma postura de benevolência e tolerância com as questões dos direitos humanos e não uma formação teórico-prática que implique em uma educação *em/com/para* os direitos humanos. Para Silva (2014), embora as questões do multiculturalismo e da diferença tenham ganhado destaque nas pedagogias oficiais e teoria educacional crítica dos últimos anos, ainda se observa a “forma marginal” (p. 73) com que temas vinculados ao multiculturalismo e as minorias é tratado no currículo oficial. Em suma, percebe-se que, quando trabalhado no currículo oficial, o tema do multiculturalismo apoia-se na perspectiva da benevolência, da tolerância e do respeito para com a diversidade e diferença (SILVA, 2014).

De acordo com T. T. da Silva (2014), a questão de se trabalhar o multiculturalismo e a diferença na escola a partir de um olhar eminentemente benevolente ou de respeito é problemático, pois faz perder a potência e o alcance que essas questões

podem ter no campo da pedagogia e do currículo. A representação que se tem do trabalho com o multiculturalismo, com a diferença e com a própria questão da Educação em Direitos Humanos na escola fica evidente quando estes temas são propostos no formato de “temas transversais” do currículo. E essa tendência a pensar os temas da Educação em Direitos Humanos como transversais está ligada a uma perspectiva que compreende a diversidade, a diferença e a identidade como naturalizadas, cristalizadas e essencializadas. Por isso, continua Silva (2014), é comum no campo da pedagogia a posição socialmente aceita de respeito e tolerância com a diversidade e diferença e não sua problematização.

É no campo social, inclusive, que se forjam as perspectivas e representações da identidade e da diferença como pertencentes ao âmbito de uma essência pura e cristalizada no indivíduo. A acadêmica e professora Kathryn Woodward (2014), em um artigo teórico e conceitual a respeito da identidade e da diferença, aponta que o essencialismo se fundamenta tanto na história quanto na biologia. Ela nos explica o seguinte:

Por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à “verdade” fixa de um passado partilhado seja a “verdades” biológicas. O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento de fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual (p. 15).

Portanto, a intelectual define que a construção da identidade sempre ocorrerá em relação⁷ à diferença (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014), estando uma condicionada à outra; ocorrendo sempre no interior uma dada sociedade e marcada por meio de símbolos que denotam o sentido das construções sociais em torno do que é identidade e sua respectiva diferença. A linguagem e os sistemas simbólicos são os principais mediadores da produção social da identidade e diferença, segundo a autora (WOODWARD, 2014). Embora nossa discussão aqui tenha relação mais direta com a questão da Educação em Direitos Humanos e sua presença nos currículos através

⁷ Sobre a condição relacional entre identidade e diferença, T. T. da Silva (2014) e K. Woodward (2014) aludem a dois exemplos simples para explicar a relação próxima entre identidade e diferença. Woodward lança mão de um exemplo que narra a divisão ocorrida, na ocasião da guerra na Iugoslávia, entre a identidade nacional de croatas e sérvios. Embora com identidades nacionais muito bem definidas, fica claro que a existência de ambas as identidades nacionais está condicionada pela existência das diferenças que os próprios cidadãos croatas e sérvios relatam ter um em relação ao outro. Por sua vez, T. T. da Silva exemplifica a partir da afirmação de que “ser brasileiro” carrega uma extensa cadeia de negações a respeito de outras nacionalidades. Neste sentido, a afirmação “sou brasileiro”, segundo o educador, denota, implicitamente, em dizer que não se é argentino, chinês ou japonês, ou seja, a afirmação da identidade se dá a partir da afirmação da existência da diferença em relação ao outro. No caso dos exemplos citados pelos dois intelectuais, em relação à nacionalidade.

dos temas do multiculturalismo, da identidade e da diferença, achamos importante demonstrar como a teoria social vem compreendendo a produção política, cultura e social da identidade e da diferença. Essa incursão, mesmo que breve, pode nos ajudar a compreender o porquê do tema dos direitos humanos e seus correlatos (multiculturalismo, identidade, diferença), além de ocuparem uma posição marginal nos currículos, quando são apresentados na escola vêm carregados de um discurso representacional, demasiado expositivo, assistencialista e pouco problematizador de seus condicionantes sociais, políticos, culturais e econômicos.

Sem embargo, em “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, T. T. da Silva, nos dá pistas para compreender o atual estado de coisas em que se encontra o currículo e, sobretudo, para fins de compreensão que intentamos realizar sobre a relação do currículo com os temas de Educação em Direitos Humanos. Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, podemos entender que as decisões que envolvem o currículo têm a ver com questões de poder e que as próprias teorias a respeito de como deve ser o currículo ou quais conhecimentos devem ser privilegiados em detrimento de outros nas escolas já denota as questões de poder que envolvem os currículos (SILVA, 2000). Nesta acepção, currículo é poder! Neste âmbito, o autor classifica as teorias do currículo em dois grandes blocos, comprometidos em seus projetos políticos, respectivamente, a saber: teorias tradicionais e teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Nas teorias tradicionais do currículo, as quais já estamos habituados a praticar em nossas experiências escolares como docentes e discentes, encontramos a aceitação sem crítica e reflexão do *status quo*, em que a transmissão técnica de conhecimentos e saberes dominantes constitui um dado óbvio na constituição do sujeito escolar. Na contramão, as teorias críticas e pós-críticas argumentam as relações de poder implicadas no contexto educacional. Ademais, advogam que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada” (p. 16).

Não obstante, Silva (2014) nega a abordagem do multiculturalismo na educação como simples comportamento de respeito e tolerância para com a diversidade. O pesquisador nos convida a ter uma outra postura:

Gostaria de argumentar em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção (SILVA, 2014, p. 99).

O educador e pesquisador ainda nos lembra que, antes da tolerância, respeito e admissão, precisamos explicar como a diferença é ativamente produzida em nossa sociedade. Neste sentido, “uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença” (SILVA, 2014, p. 100).

Por esta razão que tomamos como base para pensar a Educação em Direitos Humanos a partir da proposta da escritora e feminista bell hooks (2017; 2020). Ao propor a concepção de uma pedagogia engajada, discutida anteriormente, a autora afirma que professores progressistas que têm o compromisso de transformar o currículo oficial, propondo uma redefinição e crítica dos conteúdos e temas dominantes, precisam ser indivíduos dispostos a correr os riscos que uma postura engajada implica para a prática de ensino com foco na resistência (HOOKS, 2017). Além disso, ao propor um ensino engajado, a autora dá visibilidade para o tema dos marcadores sociais da diferença em sala de aula e suas possibilidades de manifestação no currículo, seja na forma de tema e conteúdo a ser trabalhado, seja na própria relação entre professor-aluno ou aluno-aluno na escola. Sobre sua concepção de pedagogia engajada a autora continua:

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (HOOKS, 2020, p. 51).

O professor que trabalhe na perspectiva de uma pedagogia engajada precisa estar atento às suas próprias convicções e concepções sobre o que é o conhecimento e a inteligência de seus alunos. Isto porque, num ensino engajado, a inteligência é concebida como um recurso que pode fortalecer o bem comum e as experiências em comunidade pedagógica (HOOKS, 2020), sendo consideradas as inteligências emocionais, corporais e espirituais partícipes importantes do processo de construção e condução da comunidade pedagógica. Em síntese, a pedagogia engajada se propõe como estratégia de ensino que visa recuperar a vontade dos estudantes de pensar e alcançar sua autorrealização (HOOKS, 2020) e, por isso, rejeita a ideia pela qual se compreende que ensino e aprendizagem só ocorrem através da cognição e do processamento de informações que vem de fora da experiência do aluno.

Nesta perspectiva, a pedagogia engajada pode levar ao que bell hooks (2020, p. 33) denomina pensamento crítico. Concebendo a ideia de que pensar é uma ação,

o pensamento crítico é o anseio e a paixão que as crianças demonstram por saber, conhecer e compreender os fatos da vida. É justamente essa paixão das crianças pelo saber que a vida adulta elimina pela busca de uma educação conformista e obediente (HOOKS, 2020). Porém, a educadora não é pessimista quanto às possibilidades do pensamento crítico nas salas de aula, pois há professores comprometidos com a educação como prática de liberdade e que podem envolver seus estudantes com questões sobre “o quem, o quê, o quando, o onde e o como das coisas” abrindo condições de possibilidade de se “utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante” (p. 33).

Em linhas gerais, podemos afirmar que a pedagogia engajada, enquanto uma estratégia de ensino, possibilita condições de possibilidade para professores e alunos exercitarem o pensamento enquanto ação na sala de aula; este pensamento leva em consideração não só os aspectos teóricos do aprender, mas as experiências de vida de ambos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico (professor e aluno), culminando no exercício constante de compartilhamento de ideias que, associadas às leituras e textos da aula, engendram pensamentos e pedagogias críticas entre os educandos e educadores dentro de uma comunidade pedagógica. Sobre comunidade pedagógica, bell hooks (2020) ainda nos ensina que: “quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade” (p. 36).

Feminismo negro e interseccionalidades na educação

Na esteira da contribuição do pensamento negro e feminista para se refletir sobre uma educação e currículo menos opressores e mais abertos à diferença e multiculturalismo, a filósofa e escritora Ângela Davis, em “Mulheres, raça e classe”, retrata com nítida lucidez a contribuição de mulheres negras e brancas para a construção e o delineamento de uma educação pública para homens e mulheres negros. Relatar a contribuição das mulheres na defesa da educação na égide da escravidão, mesmo que no contexto estadunidense, ao qual a escritora refere, nos ajuda a compreender a própria contribuição dos movimentos feminista e negro para uma educação decolonial.

Davis (2016) reporta que a sororidade entre mulheres no período de escravidão se mostrou importante, culminando em importantes transformações e realizações para escravos e escravas negras no âmbito da educação. Nesse contexto, o

acesso ao conhecimento negado aos negros já se mostrava, naquele período, como um projeto de envergadura política, pois concebia a educação como promotora de crítica e emancipação que poderia fragilizar a estrutura escravocrata que subjetivava homens e mulheres negras a um processo de servidão voluntária. Na contramão deste estado de coisas, foi no desenvolvimento de uma profunda e intensa admiração mútua entre professoras brancas e negras e nas condições de possibilidade de alianças possíveis que negros e negras na condição de escravos viam, na educação, possibilidade de libertação de sua condição. Trata-se, portanto, de um pensamento, não obstante, pois: “as pessoas negras que recebiam instrução acadêmica inevitavelmente associavam o conhecimento à batalha coletiva de seu povo por liberdade” (DAVIS, 2016, p. 121). Nesse sentido, percebe-se, pois, uma fé no poder da educação e do conhecimento por parte do povo negro.

A despeito da luta histórica do movimento negro pela educação, não se pode deixar de mencionar a contribuição do pensamento feminista para se pensar nas possibilidades de um currículo decolonial. Bell hooks (2020) menciona que, no contexto norte-americano, de lutas por justiça social, os movimentos favoráveis a direitos civis e feminista se destacam por causar mudanças tanto em aspectos culturais como em pequenas, mas consideráveis, revoluções na educação. Tendo como principal lema o *slogan* “libertação”, grupos estadunidenses privados de direitos articularam-se em torno de uma nova linguagem com a qual pudessem manifestar novos modos de reivindicar e criticar o pensamento colonial, assim como salientar a contribuição substancial destes movimentos para o (re)pensar a cultura e a educação do período a partir de uma perspectiva decolonial:

Albert Memmi explorou o relacionamento entre o “colonizador e o colonizado” e Frantz Fanon observou a descolonização. Walter Rodney nos mostrou “como a Europa subdesenvolveu a África”. Léopold Sédar Senghor nos deu a “negritude” e Amílcar Cabral falou sobre a “descolonização da mentalidade”. Todo mundo estava lendo Marx. Algumas pessoas batalhavam para reunir raça, gênero e classe de maneira que pudessemos realmente examinar nosso mundo a partir da compreensão de como a diferença se articulava politicamente em nossa vida diária (HOOKS, 2020, p. 55).

Destarte, se no período de escravidão à educação já era dada relevância por seu caráter político de desmantelamento dos processos de subjetivação que enfraqueciam, em homens e mulheres negras, a potência do pensamento crítico e libertador, o crescimento do movimento feminista faz aumentar os questionamentos ao patriarcado e acrescenta às críticas de preconceito de classe social e raça, o gênero e todas as outras

formas de preconceito (HOOKS, 2020). Das contribuições dos movimentos feminista e de direitos civis, bell hooks ainda menciona a crítica que os movimentos fazem à educação, esta vista como ferramenta do processo de colonização das mentes. Porém, continua a acreditar que é a partir da formação de pensadores críticos e cientes de que o processo de libertação é contínuo que “[...] devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes” (p. 59).

Na perspectiva de Santiago e Faria (2021), o feminismo negro contribui de forma decisiva para o rompimento com o legado eurocêntrico, pois o ponto de partida das feministas é exatamente o alerta em assumir posições que representem ideias de totalidade e generalidade. Desta forma, o movimento feminista negro entende que, ao assumir qualquer postura de generalização sobre algum dado, corre-se o risco de “reproduzir inúmeras vezes epistemologias que policiam qualquer posição que se desvie da experiência oficial do que seja mulher, branca, cis, heterossexual” (SANTIAGO, FARIA, 2021, p. 4).

Ainda sobre a contribuição do pensamento feminista para o campo da educação, Araldi (2017) acredita que a perspectiva feminista tem contribuições em pelo menos três âmbitos. No primeiro, haveria a necessidade de desconstrução do sujeito do conhecimento forjado pelo pensamento colonial do homem branco, universal e dominante; no segundo, com forte contribuição do pensamento feminista, a ênfase na ação corpórea e coletiva na produção de saberes e conhecimentos. Por fim, a denúncia aos mecanismos de opressão e dominação presentes em nossas relações com a ciência, teorias e conceitos científicos fundamentalmente produzidos e inculcados pelo colonizador. A autora finaliza que são esses processos que organizam os nossos dispositivos educacionais e científicos. Não obstante, deve-se creditar às mulheres negras o avanço nas discussões em torno das dos direitos das mulheres e de outros grupos minoritários uma vez que:

ao questionarem a lógica de pensamento até então legitimada dentro do feminismo branco, cisgênico e eurocentrado, revolucionaram o modo com o qual o próprio movimento construía sua agenda política e compartilhava suas experiências no que tange a ser mulher e às suas lutas pela desconstrução do patriarcado e do machismo (SANTIAGO, FARIA, 2021, p. 4).

Outro ponto que merece destaque é a contribuição do pensamento feminista negro a se colocar as interseccionalidades como ferramenta analítica dos processos de interdependência entre as opressões. Por isso, diversos trabalhos (CRENSHAW, 2002; COLLINS, 2017; COLLINS, BILGE, 2021; HERTZOG, MELLO, 2020;

HOOKS, 2015; 2020) vêm apontando para a importância e relevância do pensamento interseccional como ferramenta teórico-analítica de compreensão da dinâmica relacional entre opressões de raça, classe social, gênero, capacidade, etnia, nacionalidade e orientação sexual.

bell hooks (2020) aponta que, no início do movimento feminista contemporâneo, era comum falar que mulheres negras vivenciavam um “risco duplo”, fazendo referência ao machismo e racismo a que estavam expostas. Com o avanço das discussões e análises do movimento, equaciona-se ao machismo e racismo a questão da classe social, o que leva as mulheres ao que se denominou “risco triplo”. Na acepção adotada pela autora, ambas as definições são inadequadas, pois as mulheres ficam expostas a tamanha desumanização que seria impossível os termos acima abarcarem com clareza a complexidade das explorações e opressões que vitimizam mulheres.

Porém, a equação de outras opressões ao universo relacional de mulheres negras pelo movimento feminista não se deu sem dilemas e controvérsias. No texto “Mulheres negras: moldando a teoria feminista” (HOOKS, 2015), observa-se que o feminismo não surgiu das demandas e necessidades de mulheres vítimas da opressão patriarcal, sexista, classista e racista da época, mas do movimento de mulheres brancas de classe média e formação universitária inspiradas, sobretudo, pela obra “A mística feminina”, de Betty Friedan. Para bell hooks (2015), esta obra, além de desviar a atenção do classicismo, racismo e sexismo que imperavam sobre a grande massa de mulheres do período, criou uma perspectiva “unidimensional da realidade das mulheres” (p. 195). Ao criticar o preceito feminista moderno de que “todas as mulheres são oprimidas”, afirmação esta que sugere que todas as mulheres passam pela mesma opressão e nega a estruturas de classe, raça, religião e outros, a autora adere aos termos exploração e discriminação para se referir a condição das mulheres negras que tem ausente a possibilidade de exercício de poder.

No campo da educação, esta forma de análise pode se mostrar fortuita, sobretudo por considerar e incluir as experiências sociais de opressão e violência vivenciadas por alunos e alunas, homens e mulheres, ao currículo corporificado em sala de aula. A primeira contribuição para uma definição sistemática de interseccionalidade foi da advogada e jurista Kimberlé Crenshaw. O conceito, nascido no campo das ciências jurídicas, é proposto inicialmente pela autora como uma metodologia a ser utilizada no enfrentamento à violência contra mulheres nas comunidades negras emergindo dos movimentos sociais e da academia na convergência de estudos sobre

raça, classe e gênero como iniciativa para mudanças sociais, legais e de justiça social (ASSIS, 2019; COLLINS, 2017).

De acordo com Crenshaw (2002), ainda que da existência de uma garantia formal na Declaração Universal do Direitos Humanos que garantisse a aplicação dos direitos humanos a todos, sem distinção de gênero, a proteção aos direitos humanos da mulher estava comprometida na medida em que era garantida somente a partir da perspectiva e das experiências de homens. A autora refere que não se levaram em conta as especificidades das violações de direitos vivenciadas especificamente por mulheres como, por exemplo, violência no âmbito doméstico e estupro. Sendo assim, haveria necessidade de compreender que os direitos humanos das mulheres não poderiam estar limitados somente aos problemas, dificuldades e vulnerabilidades sob o nome de “universais”, quando estes se assemelhariam somente às violações vivenciadas pelos homens.

Portanto, é importante que se identifique a discriminação interseccional como mediada por forças econômicas, culturais e sociais que moldam silenciosamente o pano de fundo das relações sociais (CRENSHAW, 2002). A autora refere esse pano de fundo como uma estrutura invisível que tem como efeito a percepção de que somente o aspecto imediato da discriminação seja considerado, invisibilizando o todo da estrutura que contribui para o processo de opressão vivenciado pelas mulheres. É por isso que hooks (2019), quando se refere ao movimento feminista, faz menção ao processo de conscientização justamente para enfatizar o fato de que, para se mudar o sistema de dominação patriarcal, é imperativo aprender sobre como ele se estrutura, se institucionaliza, se dissemina e se mantém vivo no corpo social. Por isto, é premente que “antes que as mulheres pudessem mudar o patriarcado, era necessário mudar a nós mesmas; precisávamos criar consciência” (HOOKS, 2019, p. 25).

Esta consciência que bell hooks refere é presente na análise que Kimberlé Crenshaw faz dos sistemas interligados de opressão em “Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero” (CRENSHAW, 2002). Neste trabalho, além de denunciar a negligência dos aspectos de gênero da discriminação racial e dos aspectos raciais da discriminação de gênero em documentos oficiais de direitos humanos, a autora procede a uma sistematização sobre os sistemas interligados de pressão experienciados sobretudo por mulheres. Para explicar sua noção de sistemas interligados de opressão, utiliza a metáfora da

intersecção, se referindo aos eixos de poder raça, etnia, classe e gênero como “avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos” (p. 177).

A fim de superar as visões unitárias de poder e opressão, aponta que os sistemas de dominação frequentemente se sobrepõem e se cruzam “criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. Pensando em uma mulher racializada, posicionada neste tráfego em que se entrecruzam os diversos tipos de poder, é possível que ela seja atingida por um intenso fluxo de tráfego em que opressões de raça, xenofóbicas e de gênero se encontrem. A definição inicial de interseccionalidade conforme a autora supracita pode ser definida da seguinte forma:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da 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 (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), no livro “Interseccionalidades”, por sua vez, compreendem a interseccionalidade como ferramenta analítica que pode ser utilizada por qualquer pessoa que esteja disposta a investigar e entender que as formas de poder em um determinado período e sociedade, não se manifestam como entidades separadas e excludentes. Pelo contrário, essas relações de poder constituem um universo de modos relacionais e contextuais em que as opressões acontecem. As autoras definem interseccionalidade como modo de investigar:

como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionais e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (p. 35).

Como modo de entender e explicar a complexidade das relações entre as pessoas, compreendemos que o uso das interseccionalidade no campo da educação se faz potente na medida em que gera condições de possibilidade de análise, reflexão e intervenção mais crítica por parte do docente. A inclusão de categorias como gênero, raça, geração, nacionalidade e capacidade com suas conseqüentes intersecções faz emergir no próprio docente, em sua prática diária de sala de aula, condições de refletir não só em torno da produção material de desigualdades na escola, mas também nos modos como o pensamento colonial subjetiva os corpos escolares. Nesse sentido,

o pensamento interseccional pode ser utilizado não só como ferramenta teórica, mas também de intervenção para todos aqueles educadores comprometidos com uma educação libertadora, antirracista e defensora dos direitos humanos e justiça social.

À guisa de conclusão: por um feminismo interseccional na educação

Os avanços em relação aos direitos humanos são tributários da luta e do movimento feminista por direitos civis e justiça social. Ainda assim, observa-se, ao longo da história dos direitos humanos, que os direitos das mulheres só eram contemplados quando fizessem eco aos direitos e/ou violações cometidos contra os homens. Portanto, mesmo em documentos oficiais de garantia e manutenção dos direitos, as vicissitudes da experiência das mulheres não foram contempladas na garantia de direitos “universais”.

As análises e práticas feministas por direitos e justiça social, somadas à crítica do movimento feminista negro à exclusão das categorias classe e raça do processo de opressão e exclusão das mulheres, têm contribuído para uma postura ético-política feminista emancipatória, libertária e engajada no campo da educação. Sem embargo, o trabalho com o conceito de interseccionalidades como ferramenta analítica das opressões entre raça, gênero e classe tem potencial para contribuir com intervenções mais engajadas e críticas nos contextos escolares, sobretudo na atual conjuntura em que se intensificam e reaviam discursos de ódio, preconceito e discriminação contra as minorias sociais.

Nossa hipótese é de que o avanço das discussões em torno dos direitos humanos, do multiculturalismo e da diferença nos espaços de educação formal, em conjunto com avanço de pesquisas históricas, sociais e políticas sobre os grupos minoritários e seu acesso e permanência no campo educacional, somado às análises sociopolíticas do pensamento feminista negro e interseccional, possui potencial para produzir novos olhares e práticas sobre as tendências e concepções pedagógicas dominantes nas teorias e práticas em educação. De modo geral, as teorias e práticas da educação privilegiam métodos de ensinar e aprender generalizantes, concepção esta derivada do modelo de educação patriarcal imperialista capitalista supremacista branco.

A despeito das contribuições e dos avanços obtidos pelas tendências e pedagogias progressistas, compreendemos que a emergência dos estudos e das reflexões propostas pelos movimentos sociais feministas negros tem proporcionado não só outras possibilidades analíticas para o contexto social, mas também contribuído

como uma práxis mais localizada desde a perspectiva dos grupos oprimidos. Portanto, consideramos que há a necessidade de avanços do ponto de vista teórico e de pesquisas sobre a relação do pensamento feminista negro e interseccional e a Educação em Direitos Humanos.

Por fim, defendemos o avanço e a utilização cada vez maior de pedagogias feministas calcadas em uma ética-política interseccional para a construção de comunidades pedagógicas cada vez mais plurais, onde a educação *em/com/para* os direitos humanos aconteça não em uma perspectiva conteudista ou representacional de conteúdos sobre a diferença, mas através de narrativas da diferença na qual os sujeitos da educação possam ser partícipes ativos da construção do seu próprio conhecimento. Ademais, uma pedagogia feminista interseccional – proposta aventada no presente trabalho – se inspira sobretudo em uma concepção de educação calcada em uma relação ativa entre teoria e prática em salas de aula multiculturais. Para isso, questões de raça, gênero, classe social, religião, saúde, capacitismo e outros devem ser considerados tanto no processo de produção de conhecimento, quanto nas experiências docentes e discentes de educadores e educandos em sala de aula.

Referências

- ARALDI, E. Contribuições do pensamento feminista para uma explicação localizada da educação e da aprendizagem. *Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 170-83, mar./jun. 2017. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29532>
- ASSIS, D. N. C. *Interseccionalidades*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- BIROLI, F. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia*. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.
- COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, Interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, jan./jun. 2017.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidades*. São Paulo, SP: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-88, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro, SP: Paz e Terra, 2016.
- GIDDENS, A. *Sociologia*. 6. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.
- HOOKS, B. Bell hooks fala sobre Paulo Freire: o homem, seu trabalho. In: MCLAUREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 121-29
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo, SP: Elefante, 2020.
- HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 16, p. 193-201, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: política arrebatadoras*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 2019.
- HERTZOG, L.; MELLO, L. G. de. Por uma abordagem interseccional das desigualdades: rupturas com visões hierarquizadas. *Contemporânea*, v. 10, n. 1, p. 229-247, 2020. <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.135>
- SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para pesquisas das culturas infantis. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.239933>
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

Submetido em: 12/07/2021

Aceito em: 01/10/2021

Sobre os autores

Lucas Antunes Machado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS– Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Professor de Psicologia na Educação Profissional e Sociologia no Ensino Médio da rede estadual do Estado do RS.

E-mail: lucas.machado@outlook.com.br