

Estudantes negras são mais que páginas em branco: pedagogias anti-discriminatórias para justiça social

CECILIA BARRETO DE ALMEIDA*

Resumo: Este artigo se propõe a refletir sobre as conquistas do movimento negro no campo da educação, mais detidamente com o advento da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e determinou a inclusão de estudos da história e cultura africanas e afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Verifica-se, contudo, que apenas a alteração de conteúdos programáticos não é suficiente para combater o racismo e a discriminação nas escolas e universidades. Deste modo, inicia-se a reflexão sobre a educação como caminho para mudança social, afastando-se de uma concepção bancária de ensino, na qual as estudantes são vistas como meras páginas em branco a serem preenchidas por conteúdo. Discute-se, ademais, diferentes pedagogias, destacando-se as multirraciais e decoloniais, como alternativas para a promoção da justiça social por meio da educação. O trabalho de pesquisa e redação tem a epistemologia feminista como pressuposto, o que se reflete no uso do feminino universal na escrita.

Palavras-chave: Educação; Lei 10.639/2003; Movimento Negro; Pedagogia para justiça social; Pedagogia decolonial e multirracial.

Black students are more than blank pages: anti-discriminatory pedagogies for social justice

Abstract: This article aims to reflect on the achievements of the black movement in the field of education, more closely with the advent of Law No. 10.639/2003, which amended Law No. 9.394/96 - Law of Guidelines and Bases of Education (LGB), and determined the inclusion of studies of African and Afro-Brazilian history and culture in public and private primary and secondary schools. It appears, however, that changing the syllabus alone is not enough to combat racism and discrimination in schools and universities. In this way, reflection on education as a path to social change begins moving away from a "banking" concept of teaching, in which students are seen as mere blank pages to be filled by content. Different pedagogies are also discussed, with emphasis on multiracial and decolonial ones, as alternatives for the promotion of social justice through education.

Key words: Education; Law 10.639/2003; Black Movement; Pedagogy for social justice; Decolonial and multiracial pedagogy.



* CECILIA BARRETO DE ALMEIDA é Doutoranda e Mestra (2020) em Direito Constitucional pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia (GPEIA) e do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD), vinculados à USP.

Introdução¹

A educação tem papel central na agenda do movimento negro no Brasil, uma vez que as pessoas negras têm maior dificuldade de acesso a esse direito e, quando conseguem exercê-lo, sofrem com o racismo nas escolas. Dados de 2009 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciam a desigualdade de acesso à educação entre diferentes grupos étnico-raciais, desde a educação infantil até o ensino superior.

Na Síntese de Indicadores Sociais de 2010 (SIS, 2010), observa-se que a taxa de analfabetismo entre as brancas² é de 5,9%; bem menor que entre a população negra – pretas (13,3%) e pardas (13,4%), segundo a classificação do IBGE. No ensino superior, a situação atual das pessoas negras é pior do que a situação das pessoas brancas em 1999. Cerca de 62,6% das estudantes brancas com idade entre 18 e 24 anos estão no ensino superior, contra 28,2% das pretas e 31,8% das pardas. Em 1999, eram 33,4% de brancas, contra 7,5% de pretas e 8,0% de pardas.

Verifica-se, então, o hiato existente entre brancas e negras no que se refere ao acesso à educação. E, para as pessoas negras que vencem essa barreira e acessam o sistema de ensino, surgem novos desafios. Esses desafios têm como base o preconceito em virtude de raça, que é entendida neste artigo como construção social e histórica. Segundo Nilma Gomes (2011), raça também pode ser compreendida em sentido político, por meio da ressignificação do termo a partir da luta política pela superação do

racismo na sociedade brasileira, reconhecendo-se uma diferença que remete à ancestralidade negra e africana. Para a autora, raça é “uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras” (GOMES, 2011, p. 110).

O racismo é comumente identificado quando colegas, professoras ou funcionárias dirigem palavras de ódio e desprezo, fazem piadas pejorativas, ou incidem em qualquer outra manifestação de discriminação contra pessoas negras. Mas não é só. Na educação, o racismo pode se manifestar também (i) *no conteúdo ensinado*, reproduzindo-se estereótipos no material didático ou silenciando quanto às histórias, culturas e epistemologias africanas e afro-brasileiras; e (ii) *na forma como se ensina*, isto é, na pedagogia adotada. É neste último aspecto que focarei este artigo.

Deste modo, o presente artigo se divide em quatro partes: (i) a educação como agenda do movimento negro no Brasil; (ii) para além do conteúdo: repensando a forma de ensinar; (iii) educação: instrumento de dominação ou caminho para a mudança social?; e (iv) combatendo o racismo nas formas de se ensinar: as pedagogias para justiça social. Ao final, teço breves considerações sobre as reflexões propostas.

I. A educação como agenda do movimento negro no Brasil

O direito à educação é considerado um direito social pela Constituição Federal de 1988 (art. 6º), que o garante a todas as pessoas, “visando ao pleno

de 2016/2017, cujos materiais e debates estão aqui refletidos. Também agradeço à Profa. Gislene Aparecida dos Santos pelas reflexões na disciplina Direitos e Diversidades (2017), no âmbito da qual este artigo foi desenvolvido.

² Utilizarei o feminino universal neste artigo.

¹ Agradeço a todas as participantes do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD) da Universidade de São Paulo, e em especial à Clio Nudel Radomysler, ao Prof. Conrado Hübner Mendes e à Luiza Andrade Corrêa, pelas discussões coletivas que inspiraram este artigo e pela seleção de bibliografia para nossos encontros

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Contudo, conforme observado pelos dados anteriormente apresentados, este direito não é exercido de forma igual entre negras e brancas.

Por isso, a educação sempre teve papel central na agenda do movimento negro. O Congresso do Negro Brasileiro organizado em 1950 pelo Teatro Experimental do Negro já trazia como proposta a visibilidade da história e cultura da população negra no currículo escolar (CARREIRA, SILVA, 2015, p. 123). Nilma Gomes traça um panorama do processo de reivindicação do direito à educação pelas organizações políticas da população negra no Brasil, destacando a intensificação destas demandas nas décadas de 1970 e 1980. Ela ressalta a presença da militância negra na Constituinte e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), mas indica que suas demandas foram “inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais” (GOMES, 2011, p. 113).

Apesar dos avanços lentos, como resposta do Estado às reivindicações do movimento negro nesta época, pode-se ressaltar (i) a garantia constitucional da valorização da cultura afro-brasileira, indígena e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (art. 215, §1º, CF/88) e (ii) a garantia constitucional de que o ensino da história no Brasil considere as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (art. 242, §1º, CF/88). De todo modo, segundo Nilma Gomes, houve uma mudança no caráter das reivindicações da militância negra, que inicialmente demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, mas percebeu que elas não atendiam à maior

parte da população negra ao serem implementadas e não se comprometiam com a superação do racismo. Assim, no final dos anos 1990, as ações afirmativas, começaram a figurar como uma possibilidade e uma demanda política. Segundo Gomes, “as demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial” (GOMES, 2011, p. 113).

A Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), exigiu que suas regulamentações fossem implementadas “por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades” (GOMES, 2011, p. 116). Essa lei previu, pois, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (artigo 26-A), bem como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (20 de novembro), no calendário escolar (artigo 79-B). Em 2008, o texto do art. 26-A foi alterado pela Lei nº 11.645, para ampliar esta obrigatoriedade aos estudos dos povos indígenas. Assim, a atual redação da LDB é:

O art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas

contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, regulamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Finalmente, em 2009, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial lançaram o Plano Nacional de Implementação destas diretrizes. Todas essas medidas deveriam trazer mudanças para o campo da educação brasileira. Para Nilma Gomes, seriam “políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista” (2011, p. 116).

³ Eurocentrismo pode ser definido como “una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. (...) En otros términos, no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo”. (QUIJANO, 2000, p. 132).

Desde sua promulgação, a Lei nº 10.639/03 tem passado por muitos desafios para sua efetiva implementação, desde políticas de materiais didáticos até às de formação continuada, e seu cumprimento é acompanhado pelo Ministério Público (SILVA, CARREIRA, 2015, p. 23-32). De todo modo, chamou-me a atenção o fato de a lei focar essencialmente *no que deve ser ensinado*, sem mencionar o *como se deve ensinar*. Por isso, analisei a Resolução CNE/CP 01/2004 e, especialmente, o Parecer CNE/CP 03/2004, para verificar os passos que tais dispositivos regulamentares deram *para além do conteúdo programático*.

II. Para além do conteúdo: repensando a forma de ensinar

Para se combater o racismo dentro das escolas é preciso garantir a implementação de ações afirmativas na educação básica e superior, sendo que essa necessidade pode ser considerada consenso entre as entidades do Movimento Negro (GOMES, 2011, p. 114-115). Também é fundamental romper com a lógica de uma educação eurocêntrica³ e acabar com o epistemicídio contra intelectuais negras⁴. A educação eurocentrada baseia-se na

⁴ Segundo Boaventura de Souza Santos, “o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-

construção de conhecimento a partir do ponto de vista europeu, colonizando e sobrepondo-se às demais formas de conhecimento, além de servir como justificativa para a prática do epistemicídio intelectual enquanto apagamento de outros saberes e sujeitos do conhecimento.

É relevante, ainda, alterar o conteúdo das aulas e dos materiais didáticos, de modo a retirar pontos reprodutores de preconceitos e estereótipos, bem como recuperar e incluir as contribuições dos grupos africanos e afro-brasileiros, suas histórias e culturas⁵. Além de todas essas medidas, para combater o racismo nas escolas é essencial que se altere a forma de se ensinar. Com relação a este último aspecto, foco do presente trabalho, cabe recuperar as disposições do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, que complementam as obrigações impostas pela Lei nº 10.639/03.

No Parecer CNE/CP 03/2004 (p. 6), reflete-se a necessidade de que as escolas e as professoras busquem se “desfazer da mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. Especialmente no que se refere aos processos pedagógicos, ele informa que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações

étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 03/2004, p. 7).

O Parecer indica que, para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e as professoras devem ter como referência alguns princípios, quais sejam: (i) consciência política e histórica da diversidade; (ii) fortalecimento de identidades e de direitos e (iii) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. O primeiro e, em especial, o terceiro princípio abordam pontos que, para sua concretização, implicam em reavaliar as formas como o ensino tem sido conduzido, considerando-se a necessidade de questionamento e análise crítica pelas alunas. O Parecer indica que “estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (Parecer CNE/CP 03/2004, p. 11).

americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).” (SANTOS, B. S., 1996, p. 104). Especificamente sobre o epistemicídio na população negra, cf. Sueli Carneiro (2005, p. 97).

⁵ Para Milene Santos é importante, “(ii) no âmbito da história da África e afro-brasileira, (...) construir uma história das vencidas, dos grupos subalternizados, especialmente das mulheres, sem negar sua agência na luta contra todas as

formas de opressão; na história do Brasil, imprescindível conhecer as personalidades históricas que lutaram contra a escravização de africanos, e das que ainda lutam pela libertação do povo negro; (iii) no âmbito da cultura afro-brasileira, a valorização do pensamento e protagonismo político das ialorixás das religiões de matrizes africanas, bem como de escritoras negras do Brasil, da África e da diáspora, cujas obras questionam o racismo, o sexismo e o eurocentrismo”. (SANTOS, M., 2017, p. 9).

Gostaria de realçar a determinação do documento que diz respeito à inclusão, nos programas de concursos públicos para admissão de professoras, de bibliografia relativa (i) à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, (ii) aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, e (iii) à *pedagogia anti-racista* (Parecer CNE/CP 03/2004, p. 14). Nesta perspectiva, o Parecer demonstra a preocupação de que as professoras tomem contato com a literatura concernente às pedagogias anti-discriminatórias. Além disso, o Parecer sugere a incorporação da educação das relações étnico-raciais e conhecimentos relativos à população negra no Ensino Superior. Segundo ele, deve haver:

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade. (Parecer CNE/CP 03/2004, p. 14).

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, concretiza esta determinação em seu art. 1º, § 1º. Nessa perspectiva, considera-se a relevância da reformulação do ensino não só nas escolas, como também em âmbito universitário. Milene Santos (2017) tem analisado esta previsão de aplicação da Lei nº 10.639/2003 no Ensino Superior, mais detidamente na graduação em Direito. Segundo a autora:

A importância de transformar conteúdos e metodologias no ensino do Direito em geral, e dos direitos humanos em especial, está na reprodução diária do racismo e do sexismo nas práticas sociais e institucionais. Daí a necessidade de transformar a educação em Direitos Humanos, através da aplicação da Lei 10.639/03 nos cursos de direito, de maneira interdisciplinar e interseccional, a fim de contribuir para a transformação da realidade social. (SANTOS, M., 2017, p. 10).

Conforme exposto neste tópico, é preciso ir além do conteúdo e reformular, também, a forma de se ensinar – inclusive no Ensino Superior. Essa perspectiva é compartilhada por Nilma Gomes, segundo quem “a lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 precisam ser compreendidos dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem” (GOMES, 2011, p. 117). Para ela:

Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as) de forma mais contundente (GOMES, 2011, p. 116).

Se a necessidade de se reestruturar a educação transcende o conteúdo, abarcando também suas práticas pedagógicas, na linha do quanto reconhecido pelas normas e regulações acima apresentadas, interessa-me saber *como isto pode ser feito*. Em outras palavras: *em que consiste uma educação problematizadora e libertadora e como*

ela pode ser alcançada? Estas questões serão abordadas nos itens subsequentes.

III. Educação: instrumento de dominação ou caminho para a mudança social?

Conforme já exposto, a educação é primordial na pauta do movimento negro, em virtude de seu papel estratégico na sociedade. Contudo, é importante diferenciar a educação como instrumento de dominação e a educação como prática da liberdade. Numa educação instrumentalizada para a dominação, como ocorre, por exemplo, com a prática bancária identificada por Paulo Freire, tudo o que as alunas precisam fazer é consumir a informação dada por uma professora, sem criticá-la, e ser capazes de memorizá-la e armazená-la:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1987, p. 33).

Assim, a educação como instrumento de dominação busca manter a ingenuidade das educandas, pretendendo, “em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”

(FREIRE, 1987, p. 38). É o que ocorre quando o modelo de educação atual é eurocêntrico, mantendo estereótipos negativos acerca da população negra e enaltecendo uma suposta supremacia branca. Neste processo de acomodação ao mundo da opressão, as educandas negras são vistas como marginalizadas, sendo que a solução para elas seria sua “integração” ou “incorporação” à sociedade e à estrutura que as oprime.

Por outro lado, na prática problematizadora sugerida por Freire as educandas desenvolvem o seu poder de captação e de compreensão do mundo, como uma realidade não estática, mas em transformação (FREIRE, 1987, p. 41). Também preocupada com uma prática problematizadora no ensino, bell hooks indica que o trabalho das educadoras não pode ser o de meramente transmitir informações, “mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (HOOKS, 2013, p. 25). Para hooks, não deve haver o distanciamento entre mente e corpo, pois tal compartimentalização e a negação da integridade das alunas e das professoras contribuem para uma prática de dominação na educação⁶. O corpo, assim, retorna ao seu lugar de importância na formação dos indivíduos e no processo de conhecimento, como uma dimensão importante para a educação como prática da liberdade.

Paulo Freire e bell hooks defendem que uma educação problematizadora não é centrada na figura da professora. Ao contrário, toda a comunidade acadêmica se reconhece enquanto detentora de conhecimentos localizados – nenhuma pessoa é vista como uma “página em branco” – e capaz de produzir

⁶ Nesse sentido, Patricia Hill Collins também trabalha a noção de que a dominação não está apenas na mente. Segundo ela: “*Oppression is not*

simply understood in the mind — it is felt in the body in myriad ways”. (COLLINS, 2002, p. 274).

conhecimento a partir da troca e da construção coletiva. Ou seja:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. (...) Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (HOOKS, 2013, p. 35).

Portanto, as reflexões propostas por Paulo Freire e bell hooks são importantes para se pensar o papel da educação na transformação social. Observo, assim, que alterar o conteúdo ministrado e incluir o estudo da história e da cultura afro-brasileira, como fez o art. 26-A da Lei 10.639/2003 ao alterar a LDB, é de extrema relevância, mas ainda insuficiente para combater o racismo nas escolas. Há dimensões do preconceito racial que estão impregnadas no modelo de ensino bancário, posto que ele é voltado a manter dicotomia educadora e educanda, pressupondo a ignorância desta, seu silenciamento, seu papel de objeto no processo de ensino, além de sua disciplina e obediência. Isto é, objetiva-se a acomodação e a integração das educandas ao mundo da opressão, mas não a transformação deste. Avalio ser necessário, então, aliar a mudança no conteúdo do ensino com a revolução da forma de ensinar, conforme será exposto no tópico a seguir.

IV. Combatendo o racismo na forma de ensinar: pedagogias para justiça social

Existem muitas possibilidades de pedagogias voltadas para uma educação libertadora e engajadas em mudança social, como as pedagogias críticas, as pedagogias feministas, as pedagogias decoloniais, as pedagogias multirraciais, dentre outras (ADAMS, 2010). Aliás,

afirmar que existem outras *pedagogias*, no plural, por si só desestabiliza as teorias pedagógicas dominadoras. Nesse sentido, Miguel Arroyo enfatiza que:

[Movimentos sociais e pessoas] foram vítimas de ocultamentos, inferiorizações até de sua sofrida história de afirmação de seus saberes, culturas, identidades. De suas pedagogias. Ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas. Qual a intenção dessas ignorâncias? Perpetuar uma das funções da autoridade das teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, afirmar a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização e a maioria (ARROYO, 2012, p. 30).

Maurianne Adams reflete sobre pedagogias voltadas para a justiça social (*Social Justice Education – SJE*) e indica seis princípios que seriam comuns a pedagogias deste tipo (ADAMS, 2010, pp.59-60; 75-76). Em primeiro lugar, ela indica ser necessário o (i) equilíbrio entre razão e emoção, sendo que a pedagogia balanceia componentes emocionais e cognitivos do processo de conhecimento. Ainda, uma pedagogia voltada para a justiça social (ii) faz uso da experiência pessoal, valorizando-se as experiências das estudantes e desafiando-as a conectarem suas experiências aos padrões históricos ou sistemas de experiência social. Ademais, Adams afirma que essa pedagogia (iii) utiliza reflexão e experiência como ferramentas para o aprendizado centrado na estudante, isto é, usam a visão de mundo e experiência da estudante como ponto de partida para o diálogo ou apresentação de problemas. A autora também indica que se (iv) valoriza a consciência, o crescimento pessoal e a mudança como resultados do processo de aprendizado.

Ainda, esse tipo de pedagogia (v) reconhece e procura transformar as múltiplas maneiras nas quais posições e poderes, privilégios e desvantagens, baseados em identidade, moldam as interações das participantes na sala de aula e o contexto cotidiano. Por fim, essa pedagogia (vi) presta atenção a relações sociais e dinâmicas dentro da sala de aula. Esta prática pedagógica ajuda participantes a nomear comportamentos que surgem em dinâmicas de grupo, compreendem o aqui e agora de processos de grupos, e melhoram comunicações interpessoais e interculturais, sem culpar ou julgar indivíduos por desinformação ou estilos de interação culturalmente diferentes.

Portanto, a autora busca analisar diferentes vertentes pedagógicas, como as feministas, as multirraciais e decoloniais, entre outras, para identificar o que seria similar em todas elas, traçando os princípios comuns às pedagogias para justiça social. Considerando o contexto anteriormente exposto da Lei nº 10.639/03 e suas regulamentações posteriores, irei me deter em breves exemplificações a respeito das pedagogias multirraciais e decoloniais, as quais dialogam, complementam-se e flertam entre si, e que seriam úteis para implementar mudanças *na forma de se ensinar*.

Miguel Arroyo (2012), por exemplo, provoca-nos para a necessidade de a pedagogia multirracial influenciar o sistema escolar. Isso porque, esta pedagogia tem como papel desconstruir imagens racistas, inclusive na produção do material didático, bem como tem o potencial de intervir nas estruturas e na lógica do sistema escolar. Ademais, reflete sobre a necessidade de superação de lógicas de mercado dentro do sistema de ensino, tais como mérito, sucesso, competências e competição, passando-se

para uma lógica de direitos (ARROYO, 2012, pp. 59-86). Para Arroyo, a pedagogia multirracial teria um horizonte emancipatório e seria igualmente importante na valorização de outros saberes, além de criticar a crença de que os saberes escolares seriam os únicos legítimos, porque universais.

Por sua vez, falar em pedagogias decoloniais significa refletir sobre processos de (des)colonização e (des)humanização. Em lugar de se assumir o conhecimento a partir da perspectiva eurocêntrica, questiona-se tal premissa. Na pedagogia decolonial, os saberes são localizados historicamente e geograficamente, considerando-se seus contextos, especialmente no que se refere à construção de hierarquia entre os povos. Para Catherine Walsh (2009), por exemplo, a decolonialidade desafia e derruba as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. Segundo ela, a pedagogia vai além do sistema educativo, do ensino e da transmissão do saber, constituindo processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, dentro de um mundo regido pela estrutura colonial. Por isso, propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica para questionar a racialização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder. Assim, seriam viabilizadas diferentes formas de ser, viver, saber e buscar conhecimento, de tal modo que haveria condições para que as diferenças se articulassem e dialogassem. As pedagogias deveriam permitir um “pensar a partir” da condição dos colonizados e um “pensar com” os diferentes setores da população,

estimulando a autoconsciência e a libertação (WALSH, 2009, p. 38).

Neste cenário de pedagogias para justiça social há, até mesmo, quem afirme a existência de “pedagoginga”, como Allan de Rosa (2013). Este autor propõe uma efetiva valorização de outros saberes, que não apenas aqueles tidos como “científicos”, o que incluiria o respeito às ancestralidades, às sensibilidades e ao corpo:

Penso nas vias que o povo negro no Brasil criou, recriou, encontrou e lapidou para transmitir seus conhecimentos e suas cosmovisões após e durante a experiência da diáspora. Formas de resistência profundas, que não deixam de privilegiar as aparências sinestésicas, em profundas educações de sensibilidades. Formas que estimam as alternativas apresentadas por um respeito à ancestralidade, reforçando intenções que se posicionam frente a propostas desumanizadoras e hegemônicas, ratificadas e carimbadas em tantas escolas, centros de formação, museus, etc. Lugares que, se estão mofados em suas arquiteturas mentais, ao mesmo tempo parecem poder ainda abrir morada ao potencial de uma educação que não despreza a função intelectual, o pensamento crítico, mas que abrange o encanto e a mítica das sensibilidades, do corpo, desconfiando do deslumbramento ingênuo e do entusiasmo populista (ROSA, 2013, pp. 100-113).

Por fim, é importante se pensar na pedagogia para as pessoas privilegiadas, isto é, em estratégias para lidar com a branquitude e privilégio em sala de aula. O próprio Parecer CNE/CP 03/2004 reconhece essa necessidade, ao indicar que as pessoas brancas têm uma responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e

de (re)construir as relações étnico-raciais. Portanto, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Parecer CNE/CP 03/2004, p. 6).

As autoras Kim Case e Tim Wise (2013), bem como Dean Spade (2012), escrevem sobre o processo de *como ensinar* pessoas brancas a refletirem sobre sua condição racializada e sobre os privilégios que usufruem. Em síntese, as autoras asseveram que seria necessário primeiro (i) compreender os obstáculos ao aprendizado sobre privilégio para, então, (ii) traçar estratégias para discutir privilégio branco com estudantes brancas. Com relação ao primeiro passo, diagnosticam que algumas pessoas brancas ficam defensivas, sentem-se pessoalmente julgadas, com culpa ou vergonha pelo sofrimento de outras pessoas, ou desesperançadas em face das injustiças. Outras, por sua vez, acreditam no mito da meritocracia e que são detentoras de “direitos”, tendo medo de perdê-los. Ademais, uma maneira utilizada para evitar a discussão de raça ou o reconhecimento do privilégio de branquitude consiste em focar em outras identidades marginalizadas, como ser mulher ou pessoa não-heterossexual.

Essas autoras, então, sugerem estratégias para discutir privilégio branco com estudantes brancas, como dividir as alunas em grupos de debates conforme seus papéis raciais. Além disso, a educadora pode focar no privilégio cotidiano em lugar de vantagens econômicas advindas da branquitude. Neste caso, a estudante branca desperta para sua condição racializada a partir do reconhecimento de pequenos privilégios vivenciados no dia a dia. Além disso,

indicam a necessidade de traçar paralelos e discutir interseccionalidade⁷. A noção de interseccionalidade contribui para esta prática pedagógica na medida em que evita que as estudantes se refugiem em outras identidades marginalizadas, incentivando-as a pensar nas opressões de forma integral. Uma visão interseccional permite identificar que não há hierarquias de opressões e que o jogo de privilégio-desprivilégio está em constante negociação entre os diferentes sujeitos. Indicam, também, a importância do reconhecimento de exceções, sendo que algumas pessoas negras que ascendem socialmente não demonstram a validade da meritocracia ou a inexistência de preconceitos em virtude de raça e classe. É importante contextualizar as situações descritas, destacar privilégios institucionais e explorar seus custos. A educadora deve, ainda, atuar como modelo de autorreflexão sobre privilégios (reconhecer seus privilégios, para que as alunas se sintam estimuladas a reconhecer os delas). Finalmente, para combater um eventual sentimento de desesperança ao perceber a presença totalizante de opressões estruturais, a educadora deve trabalhar o empoderamento das estudantes, para que se reconheçam enquanto agentes de mudança.

A partir do acima exposto, acredito que as pedagogias para a justiça social, como as decoloniais e multirraciais, exerçam

papel fundamental na superação do racismo nas escolas e nas universidades. É importante compreender a validade de outros saberes e outras formas de se aprender, a fim de subverter a lógica dominante e branca.

Considerações finais

Neste artigo, eu tinha a intenção de discutir a educação, com especial enfoque nas relações étnico-raciais. As alterações à LDB propostas pela Lei nº 10.639/2003 foram conquistas do movimento negro, mas não podem se restringir à inclusão de conteúdos curriculares. As regulamentações posteriores à lei trazem pistas sobre a importância de se refletir sobre a *forma de se ensinar*, inclusive no ensino superior.

Considero ser preciso, então, refletir não só sobre o conteúdo programático e a bibliografia, como também sobre método de ensino. Assim, busquei ressaltar que a educação pode ser instrumento de dominação ou de mudança social. Contudo, para que seja libertadora, na linha do quanto discutido por Paulo Freire e bell hooks, é preciso superar a contradição educadora vs. educanda, voltando-se a uma prática em que todas se percebam como educadoras e educandas simultaneamente.

Além disso, as pedagogias para a justiça social demandam consciência e engajamento críticos, bem como uma visão holística dos indivíduos, incluindo

⁷ Os estudos sobre interseccionalidades buscam analisar e compreender as interações, articulações e sobreposições de trajetórias entre discriminações diversas, tais como classe, raça, gênero, orientação sexual, deficiências, religião, etc. Kimberlé Crenshaw afirma que 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 posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, pp. 174-177).

corpo, mente e espírito como espaços de saber. Por fim, considero que cabe às educadoras-educandas refletirem sobre seus papéis no processo de ensino e aprendizagem. Acredito ser imprescindível reconhecer as diferenças e dinâmicas presentes na sala de aula, investir na presença e no protagonismo das alunas e, principalmente, valorizar as vozes das diferentes atrizes e suas experiências. Afinal, as estudantes negras não são meras páginas em branco.

Referências

- ADAMS, Maurianne. Roots for Social Justice Pedagogies in Social Movements. In *Social Justice Pedagogy Across the Curriculum: The Practice of Freedom*. Routledge, 2010, pp. 59-86.
- ARROYO, Miguel González. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2005.
- CARREIRA, Denise (Org.); SILVA, Allyne Andrade e. (Org.). Educação das Relações Raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10.639/2003. São Paulo: AÇÃO EDUCATIVA, 2015.
- CASE, Kim A.; WISE, Tim. Pedagogy for the Privileged: Addressing Inequality and Injustice Without Shame or Blame. In: Case, Kim A. (edit), *Deconstructing Privilege. Teaching and Learning as Allies in the Classroom*. Routledge, NY, 2013.
- COLLINS, Patricia Hill. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Routledge, New York, 2ª ed., 2002.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos feministas, Ano 10, 1º semestre de 2002, pp 174-177.
- ELENES, C. Neplanta, Spiritual Activism, New Tribalism: Chicana Feminist Transformative Pedagogies and Social Justice Education. *Journal of Latino/Latin American Studies*. 2013, vol. 5, nº 3, pp. 132-141.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE, v. 27, n. 1, pp. 109-121, jan./abr., 2011.
- HOOKS, bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. WMF Martins Fontes, 2013.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: Lander (Comp.) *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, 2000.
- ROSA, Allan de. Pedagogia, Autonomia e Moçambagem. Aeroplano, Rio de Janeiro, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Campinas: Cortez, 1996.
- SANTOS, Milene. O ensino da história e da cultura africana e afrobrasileira como promoção de saberes e práticas feministas e descolonizadoras. In: *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11*. Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.
- SILVA, Allyne Andrade e.; CARREIRA, Denise. O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação? Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. 1. ed. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Educativa, 2015.
- SIS 2010. Síntese de Indicadores Sociais de 2020. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45700.pdf>. Acesso em 01.10.2018.
- SPADE, Dean. Chapter 13: Notes toward racial and gender justice ally practice in legal academia. In: Muhs, Gabriella Guitierrez (org.). *Presumed Incompetent: the Intersections of race and class for women in academia*. University Press of Colorado, 2012. pp. 186-197.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: Candau, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 2009. pp. 12-42.

Recebido em 2020-05-31
Publicado em 2021-03-06