

O EQUÍVOCO DO FRACASSO ESCOLAR: CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER A PARTIR DE PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS

THE MISTAKE OF SCHOOL FAILURE: CONSTRUCTION OF THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE FROM INTERSECTIONAL PERSPECTIVES

EL ERROR DEL FRACASO ESCOLAR: CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN CON EL SABER DESDE PERSPECTIVAS INTERSECCIONALES

Elisangela Venâncio Ananias ¹

Maria Julia Venâncio Ananias ²

Manuscrito recebido em: 14 de abril de 2021.

Aprovado em: 10 de dezembro de 2021.

Publicado em: 07 de janeiro de 2022.

Resumo

O presente ensaio discorre sobre a noção de Relação com o Saber e de Interseccionalidade, pelos estudos de Bernard Charlot e de intelectuais negras como Kimberlé Crenshaw, respectivamente. Como ponto inicial reconstruímos, brevemente, parte dos contextos nos quais estas categorias foram elaboradas. A partir destas referências, levantamos a problematização da produção das desigualdades sociais que interferem nas relações com o saber, estabelecidas por crianças e jovens periféricos, das classes populares e que têm suas trajetórias marcadas pelo “fracasso escolar”; posteriormente analisamos as ações de enfrentamento da população não branca articuladas pelas múltiplas diferenças e desigualdades; na sequência, buscamos identificar a relação entre a formação da memória social do Brasil contemporâneo e a abordagem interseccional que considera as interações entre gênero, raça e classe, no interior das instituições educacionais, como marcadores com implicações profundas na construção e argumentação epistêmica de jovens negras e negros no enfrentamento de situações de desigualdade social e discriminação racial e, concluímos com a centralidade dos grupos de organização coletiva de jovens negros e negras, que emergiram no presente século, a partir da efetivação de políticas de ações afirmativas, voltadas para o campo educacional, como estratégias de socialização e mobilização das pessoas negras, resistindo ao apagamento de nossa história e memórias.

Palavras-chaves: Relação com o saber; Interseccionalidade; Desigualdade social; Fracasso escolar; Memória social.

¹ Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista. Professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Núcleo de Pesquisas em Educação Física.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-9876> Contato: elisangelavenancio@hotmail.com

² Graduanda em Ciência Sociais na Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2127-4716> Contato: majuananias@usp.br

Abstract

This essay discusses the notion of Relation with Knowledge and Intersectionality, through the studies of Bernard Charlot and black intellectuals such as Kimberlé Crenshaw, respectively. As a starting point, we briefly reconstruct part of the contexts in which these categories were elaborated. Based on these references, we raise the problematization of the production of social inequalities that interfere in the relationships with knowledge, established by children and young people from the periphery, from lower income classes and whose trajectories are marked by “school failure”; later, we analyzed the actions of confrontation of the non-white population articulated by the multiple differences and inequalities; next, we seek to identify the relationship between the formation of social memory in contemporary Brazil and the intersectional approach that considers interactions between gender, race and class, within educational institutions, markers with profound implications for the construction and epistemic argumentation of black youth in confronting situations of social inequality and racial discrimination and, we conclude with the centrality of collective organization groups of black youth, which emerged in the present century, from the implementation of affirmative action policies, focused on the educational field, as strategies for socialization and mobilization of black people, resisting the erasure of our history and memories.

Keywords: Relation to knowledge; Intersectionality; Social inequality; School failure; Social memory.

Resumen

Este ensayo analiza la noción de Relación con el Conocimiento y la Interseccionalidad, a través de los estudios de Bernard Charlot e intelectuales negros como Kimberlé Crenshaw, respectivamente. Como punto de partida, reconstruimos brevemente parte de los contextos en los que se elaboraron estas categorías. A partir de estas referencias, planteamos la problematización de la producción de desigualdades sociales que interfieren en las relaciones con el conocimiento, establecidas por niños y jóvenes de la periferia, de las clases populares y cuyas trayectorias están marcadas por el “fracaso escolar”; posteriormente, analizamos las acciones de confrontación de la población no blanca articuladas por las múltiples diferencias y desigualdades; A continuación, buscamos identificar la relación entre la formación de la memoria social en el Brasil contemporáneo y el enfoque interseccional que considera las interacciones entre género, raza y clase, dentro de las instituciones educativas, como marcadores con profundas implicaciones en la construcción y argumentación epistémica de la juventud negra. y negros en el enfrentamiento de situaciones de desigualdad social y discriminación racial y, concluimos con la centralidad de los grupos de organización colectiva de jóvenes negros y negros, surgidos en el presente siglo, a partir de la implementación de políticas de acción afirmativa, dirigidas al ámbito educativo, como estrategias de socialización y movilización de los negros, resistiendo el borrado de nuestra historia y recuerdos.

Palabras clave: Relación con el conocimiento; Interseccionalidad; Desigualdad social; Fracaso escolar; Memoria social.

Introdução

Adentramos a terceira década do século XXI, em posição de luta contra os sistemas, sujeitos e práticas opressoras. Nesta pequena batalha, aqui ensaiada por duas mulheres negras, mãe e filha, buscamos compartilhar um modo singular de capturar a representatividade do campo educacional, a partir dos entendimentos de interseccionalidade e relação com o saber.

Nesta direção, reconhecemos que vivemos sob o imperativo de tomada de posição social objetiva e de posição social subjetiva³, diante de elementos situados em pólos extremos, isto no campo político, social, econômico e cultural. Assim, por vezes de forma precoce, tendemos a ocupar espaços em um ou outro pólo/campo e, no percurso, não nos damos conta dos perigos, desafios e complexidades que constituem os cruzamentos e as bifurcações. Segundo Charlot, a sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, pois é preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e atividades que ele realiza (CHARLOT, 2005, p. 40).

Nestes escritos, deteremo-nos no cruzamento em que ocorre a interseccionalidade das categorias raça, gênero e classe de sujeitos que ocupam espaços distintos no interior do campo educacional, e as múltiplas formas pelas que se relacionam com o saber produzido neste campo.

O termo interseccionalidade emergiu nos limites entre movimentos sociais e a academia, forjado entre lugares que, do ponto de vista epistêmico, ajustou-se bem ao campo de estudos dos anos noventa do século passado, em cujo espaço os modelos acadêmicos de formação profissional atendiam a certas demandas por cientificismo.

³ Para Charlot, o sujeito, ao pertencer a um grupo, ocupa o que chama de uma posição social objetiva, mas cada um interpreta singularmente essa posição, a fim de dar sentido ao mundo e a si mesmo, o que o autor chama de posição social subjetiva (CHARLOT, 2005, p. 40).

Segundo Collins (2017), a importância da ideia de interseccionalidade e solidariedade política que sustentava o trabalho de feministas e ativistas negras ⁴, em solo estadunidense, como June Jordan - que tinha como objetivo, tornar a liberdade significativa, para pessoas cujas experiências de vida estavam marcadas por relações de opressão. Ao se deslocarem do movimento social para o âmbito acadêmico, estas intelectuais e ativistas dos anos 1950 a 80, enfrentaram lutas árduas. No entanto, acadêmicas-ativistas contemporâneas enfrentam o desafio de terem seus estudos (das mulheres, estudos negros, estudos pós-coloniais, estudos culturais e projetos similares, de perspectiva crítica) reconhecidos e legitimados nas faculdades e universidades. Pelo rigor da norma, e caráter mandatório de políticas curriculares, nos anos 2000, algumas temáticas passaram a compor o currículo das instituições de educação básica e ensino superior, como é o caso da educação para as relações étnico-raciais, de populações quilombolas e dos povos indígenas.

Nesta direção, a produção do conhecimento a partir da contribuição dos estudos de intelectuais pós-coloniais, pós-modernas ou mesmo de estudos pós-coloniais descoloniais, representou, no caso dos primeiros, “críticas contundentes a toda forma de colonialismo, mantendo um diálogo profícuo com o pensamento crítico hegemônico”, já “os segundos detêm o mérito de priorizar o diálogo e a divulgação do pensamento de tantos/as outros/as pensadores/as oriundos de locais e povos subalternizados” em âmbito mundial (BORJA; PEREIRA, 2018, p. 244).

No Brasil, a partir dos anos noventa, do século passado, a forma colonial de produção do conhecimento vem sendo problematizada, com estudos que fazem uma crítica ao eurocentrismo e à subalternização dos povos originários de África e dos Indígenas brasileiros, na direção de acionar dispositivos legais capazes de resistir às formas coloniais de produção de saberes.

⁴ Jordan se baseou no avanço de políticas emancipatórias, conquistadas pelos movimentos sociais, em que predominavam grandes ideias como liberdade, igualdade, justiça social e democracia participativa. [...] além de Jordan, destaca-se o trabalho de Ângela Davis, Toni Cade Bambara, Shirley Chisholm, Alice Walker, Audre Lorde e outras feministas negras do período.

Para Borja e Pereira (2018) a implementação das Leis No. 10.639/03 e No. 11.645/08, as quais modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela inclusão do Art. 26-A que “tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2003,2008), tem representado desafios e obstáculos contemporâneos, além de favorecer possibilidades de produções interseccionais.

Como ponto de origem do termo “interseccionalidade”, há a referência frequentemente remetida à intelectual feminista afro-americana Kimberlé Crenshaw⁵, a qual, no início dos anos 1990, publica um documento que traduz alguns entendimentos de interseccionalidade, advindos do feminismo negro e de outros projetos de justiça social, tendo como perfil a narrativa de um conhecimento em moldes acadêmicos a respeito da interseccionalidade.

A interseccionalidade conecta dois lados de produção de conhecimento, a saber a produção intelectual, de indivíduos com menos poder, que estão fora do ensino superior, da mídia e de instituições similares de produção de conhecimento, e o conhecimento que emana primariamente de instituições cujo propósito é criar saber legitimado (COLLINS, 2017, p. 7).

Sobre a noção da Relação com o saber, proposta por Charlot, uma das possibilidades de definição corresponde às relações de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Para o autor, a compreensão da relação com o saber pode se dar a partir de três condições essenciais: 1) “relação epistêmica com o saber”; 2) “relação identitária com o saber” e; 3) “relação social com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Nos estudos de Charlot (2000), a relação epistêmica com o saber contempla as “figuras do aprender”, pois é desta forma que se apresenta às crianças e jovens nas instituições escolares, pois professores, ao se ocuparem da atividade do ensino, direcionam aos alunos e alunas a tarefa de aprenderem. Sobre a relação identitária com o saber, pressupõe-se considerar a subjetividade do sujeito, suas histórias e interpretações que faz de si mesmo, do outro e do mundo, construindo significados. E, por último, a relação social com o saber, que para Charlot não se acrescenta às duas anteriores, mas

⁵ Kimberlé Crenshaw “cunhou” o termo interseccionalidade no artigo Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, publicado na Stanford Law Review (CRENSHAW, 1991).

sim contribui na forma particular de cada uma delas. Explicando melhor: a identidade singular do sujeito é indissociável de seu caráter humano de ser social. Charlot (2000, p. 73) reitera que, para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, a evolução do campo de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, dentre outras.

Assim, buscamos articular as proposições do campo investigativo e da práxis, para compreender e combater o quadro de desigualdades e injustiças sociais que se instalou violentamente no campo educacional em âmbito mundial. Portanto, desafiamo-nos a compreender, apresentar e debater a noção de Interseccionalidade⁶, de forma sinérgica com a proposta de Bernard Charlot⁷ sobre a noção da relação com o saber no campo educacional.

Este ensaio foi organizado em quatro momentos, que convergem para o anúncio de iniciativas de resistência às opressões e paralisias produzidas pelas estruturas hierárquicas, as quais se mostram violentas nos diálogos interseccionais do campo educacional, impedindo as relações dialógicas.

Num primeiro momento, analisamos a problematização sobre a produção das desigualdades sociais que interferem nas relações com o saber, estabelecidas por crianças e jovens periféricos, das classes populares e que têm suas trajetórias marcadas pelo “fracasso escolar”, a partir do aporte teórico de Bernard Charlot e sua percepção crítica sobre os determinismos produzidos pelos teóricos da reprodução⁸.

Na sequência, analisamos as ações de enfrentamento da população não branca articuladas pelas múltiplas diferenças e desigualdades. Para tal, pautamo-nos na categoria da “interseccionalidade” conforme apresentada pela autora Kimberlé Crenshaw (2002), que busca compreender como duas ou mais formas de subordinação se agregam em questões que envolvem o racismo e a discriminação.

⁶ O artigo de 1991 de Kimberlé Crenshaw mostra que ele: (1) identifica diversas ideias de interseccionalidade que reaparecem nos projetos interseccionais subsequentes; e (2) oferece uma visão clara da inter-relação dos limites estruturais e simbólicos no desenvolvimento da interseccionalidade como projeto de conhecimento. Em outras palavras, ele mostra o que persistiu, o que ficou silenciado, o que desapareceu.

⁷ Possui doutorado em Educação - Université de Paris X, Nanterre. Atualmente, é Professor Visitante na Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde é membro do Departamento de Educação e do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGED). É também Professor Titular Emérito da Universidade Paris 8 e Professor Catedrático Convidado da Universidade do Porto, Portugal. Na UFS, é membro dos Grupos de pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (EDUCON) e Arte, Diversidade e Contemporaneidade (ARDICO).

⁸ Bourdieu & Passeron (1970); Althusser (1970); Baudelot & Establet (1971); Bowles e Gintis (1976)

Para um terceiro momento, buscamos identificar a relação entre a formação da memória social do Brasil contemporâneo e a abordagem interseccional que considera as interações entre gênero, raça e classe, no interior das instituições educacionais, como marcadores com implicações profundas na construção e argumentação epistêmica de jovens negras e negros no enfrentamento de situações de desigualdade social e discriminação racial.

Convergimos, assim, para o quarto e último momento, em que apresentamos e propomos interações a partir dos grupos de organização coletiva de jovens negros e negras, os quais emergiram no presente século, a partir da intensificação de políticas de ações afirmativas voltadas para o campo educacional, como estratégias de socialização e mobilização das pessoas negras, resistindo ao apagamento de nossa história e memórias, apagamento este produzido pela invisibilização de nossa humanidade pelos grupos dominantes: elites brancas, patriarcais e hegemônicas.

Relações com o saber: o equívoco do fracasso escolar

Uma primeira relação analisada por Charlot (1996) diz respeito ao fracasso escolar e origem social. Adolescentes de origem popular, em sua trajetória singular no meio escolar, atribuem significados às relações que estabelecem com o saber e com a escola. Como ponto divergente em relação aos teóricos da reprodução, que apresentam hipóteses deterministas, de correlação estatística entre a origem social desses jovens e seu sucesso ou fracasso escolar, é que se apresentam os estudos de Charlot sobre a relação com o saber.

As teorias reprodutivistas cometeram o equívoco metodológico de desconsiderar as possibilidades dos casos marginais, as singularidades e de conhecer as formas contemporâneas de desigualdade social no campo educacional. Importante ressaltar que, dentre os teóricos reprodutivistas, Bourdieu supera alguns desses equívocos ao tratar da singularidade ao propor o conceito de Habitus (Bourdieu, 1972). O autor, conceitua Habitus como práticas individuais que trazem a marca da origem social à medida que são organizadas por um Habitus que é, ele próprio, estruturado pelas condições reais de existência.

Os estudos de Bourdieu e Passeron (1970) atribuem o êxito ou fracasso escolar das crianças e jovens à socialização primária, ou seja, à socialização familiar, ao que herdaram por meio do Habitus e repertório linguístico, cultural e social. Explicitando melhor, para os autores, filhas e filhos de famílias de classe média têm fortes indicativos de completarem seus estudos de forma exitosa, enquanto que os filhos de famílias de origem popular estão fadados ao fracasso ou, se persistirem, completarem os estudos com resultados medíocres (SILVA; CHARLOT, 2019, p. 3).

Notadamente, Bourdieu e Charlot, trabalham com os dilemas do fracasso escolar e buscam explicações para esse fracasso. Bourdieu trabalhou, em sua teoria crítico social, com as posições sociais de agentes sociais, enquanto que Charlot têm se ocupado da experiência escolar de crianças e jovens de origem popular, quando sucedem ou fracassam.

Charlot (2002), sobre a correlação estatística, a qual de um lado está a origem social e de outro o êxito ou o fracasso escolar, faz a seguinte reflexão: o fato de “as crianças oriundas de uma família popular terem menos chances de serem bem-sucedidas na escola do que os filhos de família de classe média” não é uma novidade; na verdade, o problema vem depois. O erro, por parte da imprensa, da opinião pública e dos docentes foi o de traduzir tal correlação em: “a família popular é a causa do fracasso escolar”. Tal frase não tem sentido, pois a correlação estatística que existe é “entre dois fenômenos sem que um seja a causa e o outra consequência” (CHARLOT, 2002, p. 23-24).

Por meio de suas pesquisas, Charlot tem buscado compreender o conjunto de mediações entre o êxito ou o fracasso escolar, e reitera que existe um quadro de desigualdade social diante da escola. Trata-se de uma constatação, que precisa ser entendida e contra a qual é preciso lutar. Como exemplo, relata que, na França, no início dos anos 2000, 16% dos estudantes eram filhos de operários. Porém, se existisse justiça e igualdade social, seriam entre 30 a 35 %. Desta forma, este percentual de 16% dos estudantes não pode ser ignorado. Com isso, identifica-se que há uma história singular na trajetória de cada um desses estudantes, sendo eles seres sociais. Para compreendermos tal condição, em termos acadêmicos, têm-se que considerar a relação entre a singularidade do ser humano e seu caráter social, visto que uma essência não elimina a outra.

Outro ponto importante, é que os teóricos da reprodução não dão importância às práticas de ensino nas salas de aula e às políticas específicas das escolas, que produzem efeitos e influências sobre o fracasso ou sucesso de jovens. As escolas preenchem funções específicas de formação e seleção de jovens através dessas atividades específicas, com isso se coloca a questão do saber e de sua transmissão nos estabelecimentos escolares. Ressalta-se assim que as práticas de ensino são importantes. Para deixar claro, a relação com o saber que se atesta a respeito de estudantes é: sabe ou não sabe; aprendeu ou não aprendeu; teve sucesso ou fracassou? Na realidade, não se leva em consideração o processo de construção que resulta no êxito ou no fracasso.

Na introdução, mencionamos a tendência de assumirmos ou nos posicionarmos a partir de locais terminais, que negligenciam as trajetórias de construção do êxito ou fracasso. Neste cenário, a escola perde sua função social de democratização do saber, de mediação do conhecimento - alguém que ensina e alguém que aprende, sujeitos que ingressam no espaço institucional para estabelecerem relação com o saber, mas por diversos motivos, fracassam.

Nesta perspectiva, a sociologia clássica dos anos 1960 e 1970 não se reporta a esta função política e social da escola, que é um lugar, por excelência, do saber. Poucos são os teóricos reprodutivistas que se debruçam sobre tal relação com o saber. Na realidade, não falam sobre ele. O mais próximo que se chegou dessa percepção vem das teorias curriculares, de autores da sociologia do currículo, como o britânico Michael Young (2007) que trabalha bem com essa questão, ao problematizar: “Para que servem as escolas?”. O autor, embora reconheça que há certa negligência na transmissão e aquisição de conhecimento nas instituições escolares, defende a permanência das escolas, cuja função é dotar as futuras gerações de conhecimento poderoso.

Com isso, o equívoco na determinação do fracasso escolar de crianças e jovens de origem popular situa-se justamente nos determinismos causais, pois se a escola é a instituição na qual as crianças, jovens e professores se relacionam com o saber, entende-se que tanto o êxito como o fracasso são construídos por meio de práticas que visam proporcionar experiências de relação com o saber. Assim, a produção ou reprodução de fenômenos como desigualdade, violência, negligência, omissão, que ocorrem em instituições escolares, podem ser interrompidas e revertidas quando for enfrentada a complexidade da questão do saber.

Memória, embranquecimento e invisibilização

O levante antirracista que eclodiu após o assassinato de George Floyd colocou a memória no centro das discussões e disputas acerca do passado, presente e futuro. Com a derrubada de monumentos históricos que homenageiam escravocratas e acobertam a violência e desumanidade da colonização, ganhou força o questionamento de histórias e narrativas “oficiais” instituídas mediante o apagamento de determinados grupos sociais, sobretudo não brancos. A partir de uma abordagem interseccional (CRENSHAW, 2002) que considera as interações entre gênero, raça e classe buscamos discorrer sobre as implicações do embranquecimento da memória e da identidade nacional brasileira nas relações com o saber e no campo da educação.

Nas últimas décadas, avançamos no sentido de pensar as intersecções entre conceitos e categorias sociais também levando em consideração as especificidades dos contextos nacionais, ainda que seja fundamental construir diálogos transnacionais. Outro desdobramento teórico-analítico importante é o desenvolvimento de análises que têm as relações raciais como elemento central da formação da sociedade de classes (MOURA, 1988) e apontam o racismo como um problema estrutural que está para além da esfera comportamental de indivíduos, expressando-se “concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” e, acrescentamos, escolar (ALMEIDA, 2019, p.50).

A superação de elaborações simplistas sobre as relações de poder e marcadores sociais já vem sendo proposta por uma série de intelectuais, principalmente do feminismo negro, que, desde meados do século XX, já discorriam sobre a necessidade de perspectivas interseccionais no âmbito teórico e associadas à atuação dos movimentos sociais e de luta contra as opressões (COLLINS, 2017). Em seu ensaio *Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória*, Patricia Hill Collins (2017) destaca o pioneirismo expresso no manifesto do Coletivo Combahee River, coletivo de mulheres negras de Boston:

Esse documento inovador argumentava que uma perspectiva que considerasse somente a raça ou outra com somente o gênero avançaram em análises parciais e incompletas da injustiça social que caracteriza a vida de mulheres negras afro-americanas, e que raça, gênero, classe social e sexualidade, todas elas, moldam a experiência de mulher negra. O manifesto propunha que os sistemas separados de opressão, como eram tratados, fossem interconectados. Porque racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, coletivamente, moldavam a experiência da mulher negra, a libertação das mulheres negras exigia uma resposta que abarcasse os múltiplos sistemas de opressão (Idem, p. 2).

Nesse sentido, concepções que abordam a desigualdade racial não como resquício da sociedade escravista superada pelo capitalismo (MOURA, 1988), mas na qualidade de um componente orgânico dos modos de socialização da ordem capitalista, vêm ganhando maior destaque. Tal análise se assemelha em se tratando de gênero, particularmente nos estudos sobre a reprodução social que, nos países afrodiáspóricos, sobrecarrega de maneira desproporcional mulheres pobres e negras. É preciso também ter em vista as diferentes formas como grupos de mulheres vivenciam a exploração e discriminação, a depender de sua raça, classe, sexualidade, etnia, nacionalidade, etc.

Sob esta perspectiva, as relações de poder embasam os processos sociais, culturais e políticos que formam a memória social hegemônica e suas representações públicas que acabam por reproduzir discriminações e reforçar desigualdades. É por meio dessa memória que orientamos a compreensão sobre o passado no tempo presente, criamos vínculos entre gerações e escolhemos quem e o que deve ser transmitido e valorizado também na construção do saber (LE GOFF, 1990).

Segundo Hanchard (2008), diante do quadro de antagonismos e desigualdades sociais, o Estado busca instituir um projeto através da manipulação e manutenção de uma série de discursos, representações e perspectivas propagados nos principais meios e espaços de socialização, sendo a escola um deles. Uma vez que os espaços de poder têm sido predominantemente ocupados pelas classes dominantes, a história “oficial”, contada nos livros e materiais didáticos e veiculada pelas instituições, oculta a agência e o protagonismo de grupos historicamente marginalizados, incorporando seletivamente alguns elementos que podem ser mobilizados para fortalecer uma falsa ideia de reconciliação. Um exemplo recorrente é o da suposta benevolência da Princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea e libertar escravizadas e escravizados, quando, na realidade, essa versão

suprime a resistência, organização e mobilização negra desde muito antes de 1888. Em geral, nas escolas e universidades, pouco se fala sobre a luta abolicionista sob a perspectiva negra, de figuras como Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis, ou do ativismo negro no século XX que denunciou e se articulou contra a persistente exclusão de pessoas negras mesmo após a abolição.

Desse modo, práticas de silenciamento e políticas de esquecimento são utilizadas como estratégias de perpetuação das desigualdades, condicionando a população pobre, afro-brasileira e indígena à invisibilidade inclusive nos espaços escolares, resistentes às histórias e saberes não hegemônicos. Assim, torna-se perceptível como as hierarquias estabelecidas a partir das diferenças de gênero, raça e classe embasam a definição de quem tem direito à voz e visibilidade (HOOKS, 2019).

Embora venha perdendo força, muito em decorrência das produções de intelectuais e da atuação dos movimentos negros, a ideologia do embranquecimento cumpriu papel fundamental na consolidação do Estado nacional e suas instituições, sobretudo durante a ditadura militar, período em que houve um forte controle dos discursos e da projeção da imagem nacional. O mito da democracia racial, que pressupõe uma capacidade excepcional do Brasil em solucionar conflitos raciais por meio da miscigenação harmoniosa entre negros, indígenas e brancos (GUIMARÃES, 2016), foi amplamente difundido nos espaços escolares. Sendo assim, é negada às crianças e jovens perspectivas críticas e contranarrativas que possibilitam compreender a complexidade de problemas contemporâneos e as relações destes com acontecimentos e processos históricos (HANCHARD, 2008).

Cria-se, então, um antagonismo entre a memória “oficial” e memórias populares que resistem para continuar existindo, mesmo que por fora dos parâmetros oficialmente sancionados. Sobre isso, Hanchard (2008) afirma:

A evolução de uma consciência propriamente nacional, nutrida e massageada pelos estados, também envolve atos de esquecimento, mas um esquecimento de diferente ordem. Tem sido a tarefa dos movimentos nacionalistas, dos estados que eles propagam e dos regimes que eles mantêm fornecer uma narrativa de identidade nacional, de heroísmo, de história para ser contada e recontada nas instituições de socialização (escolas, igrejas, fóruns públicos) e no discurso público dos representantes do Estado, assim como no da população nacional. (...) Nesse sentido, os estados, particularmente os estados em estágios iniciais da formação de uma cidadania nacional, são colecionadores e fabricantes de memória coletiva. (HANCHARD, 2008, p. 2)

A hegemonia da memória e identidade nacional excessivamente branca, elitista e patriarcal é desafiada por sujeitos coletivos que demandam reconhecimento e visibilidade. Esse tensionamento evidencia como a memória pode servir tanto para a perpetuação de um imaginário colonialista dos grupos dominantes, sustentado por uma lógica supremacista branca e sexista, quanto como instrumento de luta política de minorias sociais (ANSARA, 2012; QUIJANO, 2002).

Compartilhar as memórias e histórias populares e suas representações nos ambientes escolares contribui com a denúncia do apagamento ao qual têm sido submetidas e oferece ferramentas para que estudantes possam participar ativamente e se identificar da construção do saber. Logo, salientamos a urgência de políticas de memória que resgatem a agência coletiva desses grupos e comunidades na história do Brasil, compreendendo que a negação do direito ao passado aprofunda as desigualdades nas relações com o saber e reforça o determinismo do fracasso escolar.

Descolonização do saber e dos espaços escolares

A academia ainda rejeita sistematicamente qualquer produção intelectual de fora dos quadros interpretativos e metodológicos estabelecidos majoritariamente por homens brancos, em sua maioria europeus ou estadunidenses. Em vista disso, parte importante do processo de subversão da condição de subalternidade imposta a determinados sujeitos passa pelo resgate e pela criação de novas contribuições para o arcabouço teórico-analítico. Contribuições essas capazes de, primeiramente, abarcar a complexidade e especificidade da sociedade de classes brasileira, levando em consideração as dimensões raciais e de gênero, e impulsionar uma práxis política transformadora em diálogo com a diversidade de condições objetivas e subjetivas dos diferentes grupos sociais.

Intelectuais como Moura (1988), Gonzalez (1983) e Hooks (2019) criticam concepções de produção intelectual que desfavorecem o trabalho de elaboração construído a partir de relações diretas e íntimas com a realidade vivida, predominante entre pessoas marginalizadas do mundo acadêmico. Com frequência, indivíduos das camadas populares e dos setores oprimidos teorizam com base em suas experiências e demandas cotidianas, ainda que em condições adversas, ou seja, suas vivências pessoais e coletivas impulsionam o processo de teorização.

Dessa forma, a transição da condição de objeto de estudo para a de agência é um processo que possibilita a recuperação de vozes coletivas silenciadas. Além disso, traz à tona “a necessidade de aprofundar nossa reflexão, em vez de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais”, como afirma Lélia Gonzalez (1983) em contraposição a autores clássicos do pensamento social brasileiro dos anos 1920 e 1930 (Idem, p.77). Para tal, precisa haver o reconhecimento de intelectuais e epistemologias afro-brasileiras no seu devido lugar de excelência.

Achille Mbembe (2015), em suas reflexões influenciadas pela teoria de Frantz Fanon, desenvolve sobre a necessidade de desmitologizar uma concepção de história humana como sinônimo da história da branquitude. Para ele, por exemplo, o processo de descolonização da universidade se dá por meio da democratização do acesso, redefinição e reabilitação da mesma enquanto um espaço verdadeiramente público, que oferece as condições necessárias para que estudantes, professores e funcionários negros e negras não se sintam como intrusos ou sejam forçados a se assimilarem em uma cultura que não é a sua enquanto pré-condição para participação efetiva nos espaços universitários.

Em relação ao saber, o intelectual camaronês afirma que o cânone eurocêntrico predominante nos currículos acadêmicos desconsidera outras tradições epistêmicas e retrata a colonização como uma forma natural de relações sociais, impondo uma forma de produzir saber na qual um suposto distanciamento e neutralidade entre sujeito e objeto é imprescindível para garantir qualidade e legitimidade. O mesmo serve para espaços escolares da educação básica. Refutando a hierarquização característica das relações coloniais de poder, os ambientes escolares e acadêmicos devem proporcionar experiências de aprendizagem e de construção de saber a partir de perspectivas interseccionais sobre as mais diversas temáticas.

Ainda que existam marcos legais como as leis 10.639/2003 e 12.711/2012 – que determinam, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura afro-brasileira” nas disciplinas da educação básica e que Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino médio técnico devem reservar 50% de suas vagas para as cotas sociais e raciais, ambas obtidas através da

luta do movimento negro e outros movimentos sociais – é fundamental desenvolver formas mais orgânicas e sistemáticas de transformação das instituições de ensino em locais de valorização e difusão da história e memórias populares, sobretudo, no contexto brasileiro, negras e indígenas, como sinônimos da história oficial.

Um primeiro passo é o rompimento com a folclorização de saberes, referências e tradições não eurocêntricas e com a redução das experiências negras, indígenas e populares à desumanização e violência, ainda que sejam atravessadas por esses aspectos. São muitas as trajetórias e contribuições em forma de luta social e política organizada em diversos movimentos, produção científica e cultural, atuação notável nas esferas institucionais dentro e fora do Estado, e de organização e resistência comunitária em territórios rurais e urbanos. Desta forma, é possível que educadores, crianças e jovens se identifiquem e construam diálogos dos currículos e metodologias escolares com as experiências vividas fora dos muros da escola, e que, cada vez mais, as produções intelectuais e científicas das universidades estejam conectadas com ideais de emancipação e transformação social, estabelecendo relações dialógicas com os movimentos comprometidos com a luta contra a exploração e as opressões.

Algumas considerações: relação com o saber e interseccionalidade

Se a Educação se constitui como o processo através do qual o sujeito acessa o conhecimento produzido por seus semelhantes, exercendo seu caráter social e singular, em sua trajetória, as crianças e jovens nas instituições escolares deveriam aproximar-se cada vez mais de sua condição humana, por meio da explicitação de sua história e memória como relevantes para a construção da história e memória oficial.

Na posição de agentes nas instituições responsáveis pela democratização do saber, professores e professoras têm a tarefa de mediar, orientar, instruir e facilitar a transição das experiências individuais e singulares de estudantes para a vida social. Assim, a escola deveria se instituir enquanto espaço de construção de saberes, a partir das condições objetivas e subjetivas de existência de crianças e jovens das camadas populares, em sua maioria racializadas. Ao não oferecer ferramentas que possibilitam a elaboração de

significados sobre o saber transmitido, a escola é vista como um mero lugar de passagem por crianças e jovens que têm como único horizonte a entrada no mercado de trabalho, em geral desempenhando atividades pouco valorizadas socialmente e mal remuneradas.

Nessa perspectiva, corrobora-se com o determinismo do fracasso escolar e o acesso ao ensino superior se torna restrito para determinados grupos sociais. Portanto, a democratização do acesso, sobretudo às universidades públicas, através da implementação da política de cotas sociais, para estudantes de escola pública e de baixa renda, e raciais, para pretos, pardos e indígenas, constitui-se como uma das principais vitórias dos movimentos negros e indígenas em articulação a outros agentes políticos nas últimas décadas.

Aqui, vale ressaltar que a política de cotas, a nível nacional, pouco contemplou a população indígena, que segue com acesso muito limitado a depender de iniciativas pontuais e localizadas de algumas universidades. Por outro lado, houve um aumento significativo do ingresso de estudantes pobres e negros nas universidades públicas, fato que tem impulsionado a criação de espaços de auto-organização de estudantes dos grupos oprimidos – coletivos feministas, negros, indígenas, LGBTs. Isso ocorre pela necessidade de construir espaços de acolhimento, troca de experiências entre pares, e de formação e organização política com novas estratégias de denúncia dos mecanismos de reprodução de desigualdades e discriminações e de luta por melhorias das condições oferecidas pela comunidade universitária e acadêmica.

Por meio de uma formação forjada a partir da articulação entre a participação nos movimentos sociais e esferas de debate político, e os espaços acadêmicos, jovens estão ressignificando, coletivamente, as relações com o saber, um legado deixado por figuras como Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento. Conjuntamente, vêm pressionando os espaços acadêmicos a se democratizarem para além do acesso, reivindicando políticas de permanência estudantil, o enegrecimento e feminização dos currículos, cotas nos programas de pós-graduação e a ampliação dos programas de extensão universitária como forma de dialogar com a comunidade extramuros.

Nesse sentido, a incorporação de referências negras, indígenas e femininas no contexto da educação básica e superior, permite que crianças e jovens vejam-se representados pelo saber a partir de uma perspectiva que contempla sua humanidade e possibilidades de agência nos mais diversos campos sociais, políticos e culturais. Convergindo, deste modo, na valorização das práticas de ensino nas salas de aula, políticas específicas das instituições de ensino (escolas e universidades) e políticas públicas de promoção da igualdade racial e de gênero.

Deixamos aqui, em especial para as mulheres negras, nosso chamado de resistência, por Lélia Gonzalez:

Se estamos comprometidas com um projeto de transformação social, não podemos ser coniventes com posturas ideológicas de exclusão, que só privilegiam um aspecto da realidade por nós vivida. Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todos e de todas. Portanto, nosso lema deve ser: organização já! (GONZALEZ (1988), op. cit. LIMA & RIOS (2020, p. 27).

Com isso, de maneira propositiva, situamos nossos corpos negros na perspectiva de resistência diante das inúmeras subalternidades e silenciamentos de nossos saberes. Recuar jamais, resistir sempre, com estratégias de organização para o enfrentamento das injustiças.

Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e dispositivos ideológicos.** Buenos Aires: Nova Visão, 1970.

ANSARA, S. Políticas de memória X políticas do esquecimento: possibilidades de desconstrução da matriz colonial. **Revista Psicologia Política**, v.12, n.24, p.297-311, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200008>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. L'école capitaliste en France, Maspero. **Cahiers libres**, p. 213-214, 1971.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas. v. 1)

BORJA, M. E. L.; PEREIRA, C. D. As Leis Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Cenas Educacionais**, v.1, n.1, p.242-270, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5162>

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1972.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. New York: Basic Books, 1976.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, p. 17-34, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n.97, p.47-63, 1996.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v.5, n.1, p.6-17, 2017.

CRENSHAW, K. W. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v.32, n.6, p.1241-1299, 1991.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, v.10, n.1, p.171-188, 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Apr. 2021.

SILVA, V. A.; CHARLOT, B. XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" – Eixo 28-Relação com o saber. **Anais do XIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2019.

GONZALEZ, L. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GUIMARÃES, A. S. A. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo Social**, v.28, n.2, p.161-182, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702016000200161&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2021.

HANCHARD, M. G. Black Memory versus State Memory: Notes toward a Method. **Small Axe: A Caribbean Journal of Criticism**, v.12, n.2, p.45-62, 2008.

HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LIMA, M.; RIOS, F. **Por um feminismo afrolatinoamericano**: Lélia Gonzalez. São Paulo: Editora Zahar, 2020.

MBEMBE, A. Decolonizing knowledge and the question of archive. **África is a country**, 2015. Disponível em: <<https://africaisacountry.atavist.com/decolonizing-knowledge-and-the-question-of-the-archive>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, globalização e Democracia. **Novos Rumos**, v.17, n.37, 2002. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v.28, n.101, p.1287-1302, 2007.