



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BREENDA KAROLAINY PENHA SIQUEIRA

**EDUCAÇÃO, LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO:
Perspectivas das mulheres negras no Brasil**

Marília
São Paulo
2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BREENDA KAROLAINY PENHA SIQUEIRA

**EDUCAÇÃO, LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO:
Perspectivas das mulheres negras no Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

**Marília
São Paulo
2022**

S618e

Siqueira, Breenda Karolainy Penha
EDUCAÇÃO, LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO :
Perspectivas das mulheres negras no Brasil / Breenda
Karolainy Penha Siqueira. -- Marília, 2022
79 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências,
Marília

Orientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

1. Educação. 2. Feminismo. 3. Desigualdade Social. 4.
Relações Sociais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca
da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

BREENDA KAROLAINY PENHA SIQUEIRA

EDUCAÇÃO, LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO:

Perspectivas das mulheres negras no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof^a. Dr^a. Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo

Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

2º Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri

Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

3º Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Jamilly Nicácio Nicolete

Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, EDEPE

Marília, 9 de Março de 2022

À minha mãe, Édna, à minha tia, Claudete, e a todas as mulheres negras da classe trabalhadora, cujas experiências de vida me motivaram a pesquisar e (tentar) entender o capitalismo patriarcal de supremacia branca.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna e infinita gratidão a você, mãe, que não mediu esforços para me permitir estudar. Ainda que a sociedade tenha dito (mais de uma vez) que “*pobre tem que trabalhar*” ou que “*essa menina precisa parar de estudar*”, você se manteve ao meu lado durante o árduo percurso desse mestrado, ainda que, inicialmente, não entendesse seu significado. Se não fosse seu esforço em me tornar mestra, eu não seria. Se não fosse seu apoio para me fazer permanecer, eu não continuaria. Se não fosse sua vontade de me fazer adentrar a locais dos quais somos sistematicamente excluídas, eu jamais estaria em uma Universidade Pública me titulando mestra. Essa conquista é nossa!

Agradeço ao meu amado Marcus de Jesus, que suportou tantos dias, noites e madrugadas de ausências dedicadas à leitura e à pesquisa. Datas comemorativas brutalmente interrompidas pela necessidade de desenvolver essa dissertação, mas com companheirismo, acolhimento e incentivo.

Às queridas companheiras que o PPGE me apresentou e permitiu aproximar: Dabel, Elaine, Nathália, Ana Laura e Aline. Às amigas inesperadas e insubstituíveis proporcionadas pelo Coletivo Trem da Ângela (@coletivo.tremdaangela). E às amigas que me acompanharam de longe e aos poucos: Nize, Bia e Bárbara. Vocês me fizeram acreditar em meu próprio trabalho. Graças a vocês eu me senti capaz!

Deixo registrado, também, um imenso sentimento de gratidão à minha orientadora da graduação, Jamilly Nicácio Nicolete, sem a qual eu jamais teria chegado aqui. Eu nem sequer sabia o que era uma *Pós-Graduação Stricto Sensus*, imagina considerar a possibilidade de cursá-la uma dia... Graças à criação do seu grupo de pesquisa (que começou com 2 alunas), hoje eu estou aqui. Não existem palavras para expressar minha gratidão em ser sua criação acadêmica.

Por fim, agradeço àquela que me acompanhou nos últimos anos, desde o processo seletivo e o projeto de pesquisa, até à elaboração final dessa dissertação. A professora que me acolheu, orientou e ensinou. Prof. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, tê-la como orientadora foi uma imensa alegria. Gratidão!

*agora
não é hora
de fazer silêncio
ou pedir espaço
porque a gente nunca teve espaço para nada
agora
é a nossa hora
de abrir bem a boca
falar mais alto do que nunca
até que nos ouçam
(KAUR, 2018, p. 238)*

RESUMO

Sabendo que o respeito e a qualidade de vida são direitos humanos fundamentais e constitucionais, refletimos sobre os motivos que expõem a mulher negra enquanto grupo social à marginalização, além de discorrermos acerca da necessidade de se combater o patriarcado capitalista de supremacia branca, que se expressa por intermédio da violência institucional, para garantir a justiça social. O problema de pesquisa ao qual esse trabalho pretende responder é: a educação escolar pode (ou não) contribuir para com a emancipação e libertação das mulheres negras no Brasil? Nesse sentido, o texto que se desenvolve nas páginas a seguir tem o intuito de analisar criticamente as políticas públicas de educação no que dizem respeito à falta de garantia para a libertação e emancipação de grupos subalternos, estabelecendo como objetivo geral identificar a influência da educação na transformação ou manutenção da condição de vida das mulheres negras e como objetivos específicos caracterizar a educação escolar enquanto política pública de ideologia excludente e refletir sobre a educação escolar como um mecanismo de reprodução da ordem social estabelecida. Assim sendo, faz-se necessário que este trabalho se desenvolva utilizando a interseccionalidade e a decolonialidade como ferramentas de análise a fim de destrinchar os conceitos de gênero, raça e classe, dando ênfase à categoria trabalho ao criticar a noção neoliberal de formação para o mercado de trabalho capitalista. Por fim, cabe ressaltar que, partindo da hipótese da educação escolar enquanto ferramenta de transformação da mentalidade social, mas também como resultado de políticas públicas que refletem o interesse dos grupos dominantes, a partir de uma relação dialética, como pôde-se identificar nesse trabalho devido às perspectivas teórico-metodológicas adotadas nessa pesquisa, que se discorre com base na dialética-histórica, apropriando-se da interseccionalidade e da decolonialidade como ferramentas de análise e das fontes bibliográficas e documentais utilizadas como referência para o desenvolvimento desta dissertação, é possível perceber que a educação escolar pode ser vista tanto como solução, quanto como parte do problema.

Palavras-Chave: Conscientização; Educação; Emancipação; Mulheres Negras; Vulnerabilidade.

ABSTRACT

Having in mind that respect and quality of life are fundamental and constitutional human rights, we reflect upon the reasons that expose black women, considered as a social group, to marginalization besides discussing about the need to fight the white-supremacist capitalist patriarchy, that expresses itself through institutional violence, to ensure social justice. The research problem this paper intends to answer is: can (or cannot) regular education contribute to the emancipation and freedom of black women in Brazil? In this sense, the text developed in the next pages aims to critically analyse public policies of education concerning the lack of guarantees of freedom and emancipation of subordinate groups, establishing as a general goal identifying the influence of education on the transformation or the sustenance of black women's conditions of life and as specific goals, to characterize regular education as public policy of exclusionary ideology and to reflect upon regular education as a tool to reproducing the established social order. Therefore, it is fundamental that this paper uses in its development intersectionality and decoloniality as tools of analysis to unravel the categories of gender, race and class, emphasizing the work category when criticising the neoliberal notion of education to prepare for the capitalist labor market. Finally, it is important to underline that, considering the hipotesis of regular education as a tool to social transformation but also as result of public policies that reflect the interest of dominant groups, it is possible to notice that regular education is both a solution and part of the problem of a dialectical relationship as it can be noticed from the theoretical-methodological perspectives used up in this research, in which the concepts of dialectical-historical, intersectionality, decoloniality and the bibliographic and documental sources used as reference to the development of this dissertation are discussed.

Key-words: Black Women; Conscientization; Education; Emancipation; Vulnerability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pintura Mãe Preta	25
------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desigualdade social classificada por gênero e raça.....	23
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONDIÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL: RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	21
1.1 Doméstica	22
1.2 Mulata	26
3.3 Qualificação profissional	28
2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO	30
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA DE PODER	46
CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

“Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.”

(DAVIS, 2017)

A Constituição Federal de 1988 aponta em seu Art. 3º a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e marginalização e redução de desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Embora o Art. 5º da Constituição aponte a igualdade de todos os brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade, é perceptível a falha de sua aplicabilidade, haja vista que as mulheres negras representam hoje o grupo de maior vulnerabilidade e marginalização social, explicitando a impossibilidade de se atingir, por vias próprias, aquilo que o texto base do Estado Nacional chama de “dignidade de vida”.

Na compreensão da política com viés social-democrático, é dever do Estado garantir meios viáveis para a superação da vulnerabilidade e exposição à marginalização social sofrida por grupos subalternos, tendo em vista que sua função é intermediar as relações sociais a fim de cumprir seu papel como órgão provedor de justiça.

Sabemos que não existem fórmulas prontas para solucionar as problemáticas aqui abordadas, mas é partindo dessas inquietações que se inicia um processo gradativo de revolução, haja vista que esta dissertação se desenvolve motivada por movimentos sociais.

Carvalho (2016) aponta a aspiração de grupos formados com base em características comuns como uma forma de buscar direitos básicos da humanidade antes negados a esses grupos. Segundo a autora, “[...] no contexto social pós-moderno contemporâneo, a luta por direitos específicos de grupos subalternos – através dos chamados ‘movimentos sociais’ – constituem a atual geração dos Direitos Humanos” (CARALHO; RABAY; BRABO [et al.], 2016, p. 22), embora o surgimento efetivo da luta por direitos de grupos sociais específicos (também chamados de identitários) possa causar certo desconforto, o que segundo a autora nigeriana

Chimamanda Ngozi Adichie (2015), se dá pelo medo, receio ou aversão à mudança dos padrões sociais pré-estabelecidos.

Pensando no conceito de dignidade da pessoa humana estabelecido como um dos Princípios Fundamentais do Título I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que se produzem reflexões acerca da situação social na qual se encontram as mulheres negras enquanto grupo vitimizado pelas estruturas opressivas da supremacia branca, do patriarcado e do capitalismo, evidenciando que, para além de uma pesquisa teórica, este trabalho adota a compreensão da educação escolar em seu caráter social e político, não depositando na educação a esperança ingênua de sucesso ou ascensão social, como prevê o discurso capitalista e neoliberal de meritocracia, ou de uma “oligarquia de talento”, todavia, considera a educação como a principal ferramenta que possibilita uma compreensão do todo, proporcionando, portanto, a consciência crítica individual e coletiva.

Partindo da necessidade da garantia de justiça social aos grupos subalternos (no caso, as mulheres negras que constituem o objeto dessa pesquisa) e da concepção de educação enquanto formação de indivíduos para a vida em sociedade, respeitando limites, diferenças e demandas, formando seres pensantes aptos a compreender a realidade que envolve a sociedade e seus contextos, cabe responder ao seguinte problema de pesquisa: a educação escolar pode (ou não) contribuir para com a emancipação e libertação das mulheres negras no Brasil?

Para isso, é preciso estabelecer relações entre educação, política, teoria e poder para que se possa repensar a educação escolar como uma atividade de ação social, isto significa que esta dissertação se desenvolve com base na necessidade de se traçar novos horizontes para a obtenção da justiça social, igualdade e equidade, tendo como eixo central a construção do senso crítico e da consciência de classe.

Nesse sentido, o texto que se desenvolve nas páginas a seguir tem o intuito de analisar criticamente as políticas públicas de educação no que dizem respeito à falta de garantia para a libertação e emancipação de grupos subalternos, estabelecendo como objetivo geral identificar a influência da educação na transformação ou manutenção da condição de vida das mulheres negras e como objetivos específicos caracterizar a educação escolar enquanto política pública de ideologia excludente e refletir sobre a educação escolar como um mecanismo de reprodução da ordem social estabelecida.

A presente pesquisa fundamenta seus apontamentos com base em investigações bibliográficas e documentais, analisando os dados disponibilizados por órgãos de pesquisa nacional, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a fim de validar e garantir a fidedignidade das informações de caráter socioeconômico.

No que diz respeito às análises e reflexões sobre as questões que envolvem a educação pública como um mecanismo de manutenção do status social, resultante de uma disputa de poder que determina o que, como e com quem as informações referentes aos saberes escolarizados podem ser compartilhadas, utilizou-se como base os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os debates do projeto Escola Sem Partido (ESP) que mantiveram subjacentes as ideologias do sistema capitalistas implementadas no currículo e veiculadas pela escola.

A emancipação defendida nessa dissertação não diz respeito a um estado, mas a um processo. Não sustentamos a idade de emancipação enquanto uma posição estática dentro da sociedade, mas como um recurso em constante transformação, como bem explica Adorno:

Creio que nestes termos chegamos propriamente ao ponto crítico de nossa discussão. No ensaio que citei no início, referente à pergunta "vivemos atualmente em uma época esclarecida" Kant respondeu: "Não, mas certamente em uma época de esclarecimento". Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito (ADORNO, 2006, p. 181).

O empecilho que dificulta a obtenção de uma educação emancipadora está justamente na forma de organização do sistema escolar, que impossibilita a visão e compreensão do mundo e do sistema capitalista global, que exerce grande influência na construção dos saberes escolares.

No que diz respeito à libertação, por sua vez, utiliza-se a definição de Paulo Freire:

A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz crítico, seria apenas um ser acomodado e, então, nem a história nem a cultura — seus domínios — teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide (FREIRE, 2013, p. 56).

Não se trata da libertação em seu sentido literal e/ou físico, de libertar as mulheres negras das amarras do patriarcado capitalista de supremacia branca, mas de libertar suas consciências, possibilitando uma melhor compreensão de mundo.

A relação estabelecida entre educação, emancipação e libertação nesse trabalho leva em consideração a possibilidade de a educação escolar ampliar a visão e a leitura do mundo feita pelos alunos, contribuindo para com o entendimento das estruturas opressivas, dos sistemas de dominação e das mensagens ideológicas veiculadas pela escola e pelos meios de comunicação digital.

Nesse sentido, cabe mencionar as concepções trazidas por Nosella em *As belas mentiras: as ideologias subjacentes aos textos didáticos*. Para além das reflexões propostas sobre a construção do currículo escolar e do modo como a ideologia dominante é veiculada pelos livros didáticos, a autora também afirma que,

[...] na sociedade dividida, fundamentalmente, em duas classes sociais (a classe dominante – a que detém o poder econômico e político, e a classe dominada – a que é explorada), não há, absolutamente, preocupação com a grande maioria da população. Isso se reflete na estrutura educacional dessa mesma sociedade, que jamais adotará o homem como seu objetivo central, no sentido de ajudá-lo a identificar as contradições socioeconômicas da formação social em que vive e a encontrar possibilidades de superação dessas contradições. O objetivo central da formação social capitalista será sempre, essencialmente, o lucro (NOSELLA, 1981, p. 11).

Adotando a mesma perspectiva da autora, essa pesquisa compreende que a educação escolar organizada e oferecida pelo Estado reflete, indubitavelmente, as ideologias do sistema de dominação política, econômica e social do patriarcado capitalista de supremacia branca, ou como Nosella novamente aponta:

A escola baseia-se num modelo autoritário e repressivo, onde a comunicação é unidirecional. Tudo isso porque a função educativa da Escola é “formar” (enquadrar dentro de uma forma) o aluno, que será um futuro cidadão da sociedade capitalista, transformando-o num ser “educado” = “obediente” = “passivo”. A seleção social, realizada pela escola, é ocultada pelas “aptidões”, “dons individuais”, de cada aluno, que é individualmente responsável por seu sucesso ou fracasso escolar (NOSELLA, 1981, p. 214).

A questão é que, para um projeto educacional construído dentro da sociedade capitalista, a classe trabalhadora e seus filhos matriculadas na educação básica que

também serão futuros trabalhadores não representam valor enquanto indivíduos detentores de direitos, mas são tidos como recursos para a manutenção do sistema capitalista.

Para compreender os conceitos de gênero, raça e classe a partir de uma perspectiva dialética, faz-se necessário partir de uma base lógica de investigação pautada nas processualidades das estruturas históricas, investigando de forma comparativa um grupo de indivíduos que atendem a características comuns, no caso, mulheres negras pobres da classe trabalhadora.

Considerando o estudo do passado para compreender a evolução do patriarcado capitalista de supremacia branca e seus reflexos na situação social das mulheres negras no território brasileiro como técnica de investigação a fim de contribuir para com a compreensão da construção sócio-histórica e econômica do Brasil, apropriando-se da dialética enquanto metodologia de pesquisa, pois

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14).

Por se tratar de uma pesquisa de cunho dialético-histórico, constituída de forma orgânica para compreender a intervenção das estruturas opressivas, aqui definidas como patriarcado, racismo e capitalismo, utiliza-se como ferramenta de análise a interseccionalidade, com o intuito de explorar os conceitos de gênero, raça e classe que se interrelacionam como vetores de exclusão, ao mesmo tempo em que se utilizada da decolonialidade com o intuito de projetar novos horizontes para mulheres negras, como bem aponta Cláudia Pons Cardoso na apresentação do livro Teoria Feminista: da margem ao centro:

[...] nós, ativistas negras, historicamente somos consideradas “as outras do feminismo”, em diferentes contextos, construímos epistemologias negras decoloniais, tomando por base nossas experiências e as de nossas antepassadas, e iniciamos elaborações acerca do feminismo totalmente opostas às concepções hegemônicas, que terminaram por contribuir para o fortalecimento do próprio feminismo, já que o deslocamos da perspectiva construídas a partir de privilégios do centro para a perspectiva da vivência da margem (HOOKS, 2019, p. 11).

A citação acima também vai ao encontro da afirmação de Patricia Hill Collins ao afirmar que “o pensamento feminista negro como situado em um contexto de dominação, e não como um sistema de ideias divorciado da realidade política e econômica” (COLLINS, 2019, p. 164).

Utilizando a interseccionalidade e a decolonialidade como ferramentas de análise, essa pesquisa se apoia no ideal de uma educação escolar engajada na construção do pensamento crítico como imprescindível para a compreensão a realidade das mulheres negras no Brasil, além de refletir sobre as possibilidades transformar a educação em prática de emancipação e libertação das alunas vitimadas pelo patriarcado capitalista de supremacia branca.

O conceito de interseccionalidade, utilizado enquanto ferramenta de análise, permite uma compreensão sistêmica das estruturas de poder e seu reflexo na vida de pessoas que se encontram na intersecção entre duas ou mais estruturas opressivas. Nesse sentido, para entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas, faz-se necessário analisar criticamente as múltiplas condições às quais a pessoa (ou grupo de pessoas) que constitui o objeto de pesquisa está sujeito partindo do que se faz a interseccionalidade:

Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global (BILGE; COLLINS, 2020, p. 33-34).

Entretanto, apesar de não negar ou deslegitimar a importância da interseccionalidade, Ochy Curiel alerta para a proposta liberal e moderna do conceito, que:

[...] pouco questiona sobre a produção dessas diferenças presentes nas experiências de muitas mulheres, principalmente mulheres racializadas e empobrecidas. Assim, ele tende ao multiculturalismo liberal que deseja reconhecer as diferenças, incluindo-as em um modelo diferente, mas não questiona as razões para a necessidade dessa inclusão. Em outras palavras, ele é definido a partir do paradigma moderno ocidental eurocêntrico. Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna/colonial; elas não são simplesmente eixos de diferenças, são diferenças produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema moderno/colonial. (CURIEL, 2020, p. 150).

A crítica feita pela autora tem como intuito refletir sobre a construção das categorias gênero, raça e classe enquanto resultado da modernidade/colonialidade, considerando que entender a opressão sem questionar o modo como ela se constitui reforça a “razão feminista” (MIÑOSO, 2020) eurocêntrica. Partindo dessa perspectiva,

as categorias de análise aqui estudadas passam a ser determinantes opressivos moldados segundo a lógica da modernidade/colonialidade.

Curiel aponta para o fato de que se considerar a matriz de dominação ou a consubstancialidade das opressões é diferente assumir a interseccionalidade como uma perspectiva, como propôs Kimberlé Williams Crenshaw, haja vista que o conceito é estabelecido para compreender o modo como essas estruturas opressivas se interseccionam, mas não faz uma crítica profunda ao modo como elas são materializadas na sociedade, sendo insuficiente para explicar como e por que a opressão acontece.

O intuito de aliar interseccionalidade e decolonialidade enquanto ferramenta de análise se fundamenta na necessidade de compreender a forma como o patriarcado, racismo e capitalismo operam simultaneamente ao mesmo tempo em que se compreende a construção e funcionamento dessas estruturas opressivas. Nesse sentido cabe assegurar que as estruturas não são antagônicas, mas complementares, e precisam ser aplicadas concomitantemente para melhor compreensão.

Com o intuito de subverter a lógica moderna/colonial, Curiel utiliza expressões como pessoas empobrecidas e racializadas, em vez de pessoas pobres e de raça, termos comuns para o pensamento decolonial, justamente porque essas expressões são resultados da colonialidade do ser, saber e poder.

Nesse sentido, pensar na decolonialidade enquanto ferramenta de análise que permite compreender a construção das categorias sociais exige também a percepção do racismo como:

[...] um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosa, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (GROSFOGUEL, 2019, p. 59).

Portanto, para o pensamento decolonial, o racismo é um princípio organizador da modernidade, que constitui a própria hierarquia social ao determinar o outro como não-ser para a fundamentação do ser, do padrão de humanidade, civilização, progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão estabelecidos por dicotomias essencialistas.

Maldonado-Torres (2019) aponta o colonialismo e descolonização enquanto eventos históricos visíveis, quantificáveis e fundamentalmente complementares, sendo o colonialismo a história dos territórios coloniais, a descoberta do novo mundo e descolonização o momento histórico de independência econômica e política.

Por outro lado, a colonialidade é resultado da lógica global moderna de desumanização, capaz de existir até na ausência de colônias formais, enquanto decolonialidade se refere ao ativismo contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. A decolonialidade subverte os padrões coloniais/modernos ao mesmo tempo em que se busca por uma modernidade diferente. De justiça, coexistência e relação com a diversidade:

A decolonialidade como um conceito oferece 2 lembretes-chave: primeiro mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28).

Resumidamente, podemos definir o colonialismo como a história dos territórios coloniais, relacionando-o ao processo de expansão marítima ou à “descoberta” do continente americano, enquanto a descolonização é o momento histórico de independência dos territórios que foram colonizados pelos países europeus. A colonialidade, por sua vez, se refere à distorção do significado da humanidade, reordenando as relações humanas através de formas de dominação fazendo com que o colonizado justifique ou perpetue as formas de violência da colonialidade, ainda que esses efeitos não dispusessem de colônias formais, ao passo em que a decolonialidade se caracteriza como uma forma de ativismo contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. A decolonialidade é, portanto, a busca por uma modernidade diferente: coexistência e relação com a diversidade.

A mentalidade hegemônica da modernidade/colonialidade está também vinculada à omissão de seus efeitos. O processo de colonização e descolonização só podem ser mencionados enquanto curiosidades históricas, com a ideia de se evitar a reflexão sobre as novas formas de manifestação da colonialidade, pois, ainda que a assimilação da norma da modernidade/colonialidade faz com que o colonizado perpetue ou justifique a violência, ela não pode ou não deve ser reconhecida como

efeito imediato da modernidade/colonialidade que naturaliza a violência, tomando terras, recursos e mentes, promovendo um ciclo de colonização e autocolonização.

A decolonialidade enquanto método define a relação entre sujeito e objeto, refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser, assim sendo, a mudança da atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade.

Para fundamentar a crítica à categoria gênero como produto da modernidade/colonialidade

Gunn Allen afirma que muitas comunidades tribais de nativos-americanos eram matriarcais, reconheciam positivamente tanto a homossexualidade como o “terceiro” gênero, e entendiam o gênero em termos igualitários – não nos termos de subordinação que foram, depois, impostos pelo capitalismo eurocêntrico. Seu trabalho nos permite ver que o alcance das diferenças de gênero era muito mais abrangente e não era baseado em fatores biológicos (LUGONES, 2020, p. 71).

Oyèrónké Oyěwùmí também aponta o desenvolvimento das categorias gênero e raça como resultados da modernidade/colonialidade evocados pelo “desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, bem como o estabelecimento de Estados-Nações e o crescimento de disparidades no sistema-mundo” (2019, p. 171). Segunda a autora, gênero não era um princípio organizador na sociedade iorubá antes da colonização ocidental, o que corrobora o entendimento decolonial de que o próprio conceito gênero é moderno, colonial e, conseqüentemente, eurocêntrico

Oyěwùmí entende o gênero, introduzido pelo Ocidente, como uma ferramenta da dominação que produz duas categorias sociais que se opõem de maneira binária e hierárquica. “Mulheres” (enquanto gênero) não é um termo definido pela biologia, ainda que designado a anafêmeas. A associação colonial entre anatomia e gênero é parte da oposição binária e hierárquica, central à dominação das anafêmeas introduzida pela colônia. As mulheres são definidas em relação aos homens, a norma. Mulheres são aquelas que não têm um pênis; não têm poder; não podem participar da arena pública. Nada disso pertence às anafêmeas iorubás antes da colônia (LUGONES, 2020, p. 72).

A autora iorubá também afirma que a organização social ocidental é resultado da bio-lógica, pois é a biologia que fundamenta a lógica utilizada para organizar as categorias, diferentemente da organização social iorubá anterior ao advento do colonialismo:

Na sociedade iorubá, pelo contrário, as relações sociais derivam sua legitimidade dos fatos sociais e não da biologia. Os meros fatos biológicos da gravidez e do parto importam apenas em relação à procriação, como devem ser. Fatos biológicos não determinam quem pode se tornar monarca ou quem pode negociar no mercado. Na concepção autóctone iorubá, essas questões eram questões propriamente sociais, e não biológicas; portanto, a natureza

da anatomia não definia a posição social de uma pessoa (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 40).

Lélia Gonzalez concorda com a afirmação de Oyěwùmí ao apontar que racismo e sexismo se materializam da mesma forma. A autora defende a tese de que a ideia central do feminismo pode muito bem ser aplicada ao movimento negro, “exatamente porque tanto o sexismo como o racismo partem de diferenças biológicas para se estabelecerem como ideologias de dominação” (GONZALEZ, 2020, p. 141).

A questão é que, como aponta Aníbal Quijano, as categorias raça e gênero se aplicam da mesma forma e ganham significados a partir do mesmo padrão de modernidade/colonialidade, devido à codependência entre o sistema gênero moderno/colonial e a colonialidade do poder, justamente porque a “classificação das pessoas em termos de raça é uma condição necessária de sua existência” (LUGONES, 2020, p. 79). Nesse sentido, gênero/raça não são apenas categorias que passam a ser determinantes opressivos, mas produtos da episteme colonial que classificou a humanidade em oposições dicotômicas:

A redução do gênero ao privado, ao controle do sexo, seus recursos e produtos, é uma questão ideológica, apresentada como biológica, e é parte dessa produção cognitiva da modernidade que conceitualizou a raça como “atribuída de gênero” e o gênero como racializado de maneiras particularmente diferenciadas para europeus/eias brancos/as e para os colonizados/as não brancos/as. A raça não é nem mais mística nem mais fictícia que o gênero – ambos são ficções poderosas (LUGONES, 2020, p. 80).

O ponto central das discussões teórico-metodológicas decoloniais leva à reflexão acerca do conceito gênero não apenas enquanto construção social, mas também como resultado da colonialidade do ser, do saber e do poder, que pretende exterminar as diferenças estabelecendo padrões estadunidense-eurocêntricos até mesmo para determinar uma “razão feminista” puramente essencialista, que constrói e organiza as diferenças estabelecendo posições hierárquicas entre os corpos sociais.

Para reconhecer as políticas públicas de educação como ineficientes no que diz respeito à garantia da libertação e emancipação de grupos subalternos e assumir o caráter transformador da educação voltada para o incentivo de mentes livres para a consciência crítica, faz-se necessário que essa pesquisa seja dividida em 3 eixos principais: 1) Condição das mulheres negras no Brasil: relação entre educação, libertação e emancipação; 2) Pressupostos históricos da educação e escolarização no cenário nacional e 3) A educação escolar como território de disputa de poder.

No decorrer do capítulo 1 (um) são elencadas e expostas as condições de vida das mulheres negras no Brasil, relacionando a educação escolar aos dados que fazem referência à situação econômica, social e trabalhista do grupo social tido como objeto dessa pesquisa.

O capítulo 2 (dois), por sua vez, se propõe a abordar os pressupostos históricos da educação e escolarização, demonstrando que o distanciamento das mulheres negras do contexto de escolarização formal fez/faz parte um projeto político bem estruturado pela ideologia capitalista.

Por fim, o capítulo 3 (três) se desenvolve a partir de análises da educação enquanto política pública e o modo como a ideologia do capitalismo global e dominante influencia os saberes escolarizados: o que, como e para quem ensinar, sobretudo partindo da noção da formação escolar para o mercado de trabalho capitalista.

As discussões aqui levantadas contribuem para com a compreensão da educação escolar enquanto política pública como parte de um projeto capitalista/neoliberal que forma, qualifica e certifica os alunos de acordo com a classe social à qual pertence. A crítica feita a esse modelo de escolarização se refere, portanto, à manutenção do sistema capitalista patriarcal de supremacia branca que mantém as classes sociais subalternas em um ciclo contínuo de falsa sensação de libertação.

As vivências escolares e trabalhistas das mulheres negras, nesse sentido, são mantidas sistematicamente, dentro da lógica da modernidade/colonialidade que estabelece uma linha tênue entre o trabalho escravo na Casa-Grande e o trabalho assalariado da profissional doméstica.

1 CONDIÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL: RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

“O trabalho de pele branca não pode se emancipar onde o trabalho de pele negra é marcado a ferro.”

(MARX, 2011, p. 464)

Partindo do referencial teórico da decolonialidade, que compreende as categorias organizacionais da sociedade como resultados da episteme moderna/colonial, Lélia Gonzalez (2020) descreve quem é (ou quem vem a ser) a mulher negra no Brasil:

Quando se diz que o português inventou a mulata, isso nos remete exatamente ao fato de ele ter instituído a raça negra como objeto; e mulata é a crioula, ou seja, negra nascida no Brasil, não importando as construções baseadas nos diferentes tons de pele. Isso aí tem mais a ver com as explicações do saber constituído do que com o conhecimento (GONZALEZ, 2020, p. 92).

É a colonialidade do ser, saber e poder, determinada pela episteme moderna/colonial, que não apenas cria a categoria “mulher negra”, como também molda suas experiências nos meios sociais marcados pelo processo de colonização:

Desde que o motivo da importação de escravos era a simples exploração econômica representada pelo lucro, os escravos, rotulados como subumanos ou inumanos, existiam relegados a um papel, na sociedade, correspondente à sua função na economia: mera força de trabalho (NASCIMENTO, 2016, p. 71).

A construção histórico-social e a formação econômica do Brasil condicionam a existência da pessoa racializada, sobretudo a mulher negra, à posição de vulnerabilidade e desprestígio social. Sendo a mulher negra o resultado de duas categorias da episteme moderna/colonial, ela se enquadra nos padrões necessários para uma análise interseccional das relações sociais, mas ao mesmo tempo exige uma compreensão mais ampla de seu significado, sua materialização, sua posição dentro de uma sociedade patriarcal e capitalista de supremacia branca:

É importante insistir que dentro da estrutura das profundas desigualdades raciais existentes no continente, a desigualdade sexual está inscrita e muito bem articulada. Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não-brancas na região: amefricanas e ameríndias. O caráter duplo de sua condição biológica – racial e/ou sexual – as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Precisamente porque esse sistema transforma diferença em desigualdades, a discriminação que sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de

classe: as mulheres ameríndias e amefricanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano (GONZALEZ, 2020, p. 145-146).

A categoria trabalho, o mercado de trabalho da sociedade capitalista em geral e a divisão sexual e racial do trabalho tornam inegável a existência das desigualdades baseadas na bio-lógica da episteme moderna/colonial. O sexismo e o racismo, que organizam e estruturam a sociedade, também reproduzem sua lógica nas relações de trabalho e, considerando a influência do trabalho escravo negro e indígena na construção histórica do Brasil, esses sujeitos vulnerabilizados pela racialização da lógica dicotômica da modernidade/colonialidade continuam sendo definidos por essa mesma lógica mesmo na pós-colonização/pós-abolição.

Lélia Gonzalez aponta que “a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação “profissional”: doméstica e mulata” (GONZALEZ, 2020, p. 59).

1.1 Doméstica

No que diz respeito à doméstica, Gonzalez aponta que:

No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi duplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar às três ou quatro horas da madrugada para “adiantar os serviços caseiros” e estar às sete ou oito horas na casa da patroa até a noite, após ter servido o jantar e deixado tudo limpo. Nos dias atuais, a situação não é muito diferente (GONZALEZ, 2020, p. 40).

Segundo a autora, o Censo de 1950 apontava as mulheres negras com baixa escolaridade, no máximo segundo ano primário, com predominância do analfabetismo, além da concentração nas atividades econômicas de agricultura e/ou indústria (10%) e serviços domésticos (90%).

Sueli Carneiro (2011) aponta dados de 2006 com diferenças muito pequenas daqueles apostados por Lélia Gonzalez. Mais de 50 anos depois do Censo referido na pesquisa de Gonzalez os dados divulgados pelo Ministério do Trabalho e pelo Ministério da Justiça demonstraram que 79,4% das mulheres negras ocupavam atividades manuais em geral. Destas, 51% se inseriam no mercado de trabalho como

empregadas domésticas e 28,4% eram lavadeiras, passadeiras, cozinheiras ou prestavam serviços gerais:

Quando empregadas, as mulheres negras ganham em média metade do que ganham as mulheres brancas, e quatro vezes menos do que os homens brancos. As mesmas fontes governamentais já citadas demonstram o tamanho da desigualdade. O rendimento médio nacional entre negros e brancos em salários-mínimos assim se distribui: o homem branco ganha 6,3 salários-mínimos; a mulher branca, 3,6; o homem negro, 2,9; a mulheres negras 1,7 (CARNEIRO, 2011, p. 129).

Pensando em dados mais recentes, levantados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no ano de 2013, o Dossiê Mulheres Negras: relato das condições de vida das mulheres negras no Brasil identificou as desigualdades socioeconômicas divididas por gênero e raça e as organizou obtendo as seguintes porcentagens:

Tabela 1 - Desigualdade social classificada por gênero e raça

GRUPOS SOCIAL	EXTREMA POBREZA	POBREZA	SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE	NÃO POBRES
MULHERES NEGRAS	7,4%	13,3%	53,0%	26,3%
MULHERES BRANCAS	3,1%	5,5%	38,9%	52,5%
HOMENS NEGROS	7,0%	12,9%	52,2%	27,9%
HOMENS BRANCOS	2,9%	5,6%	38,7%	52,8%

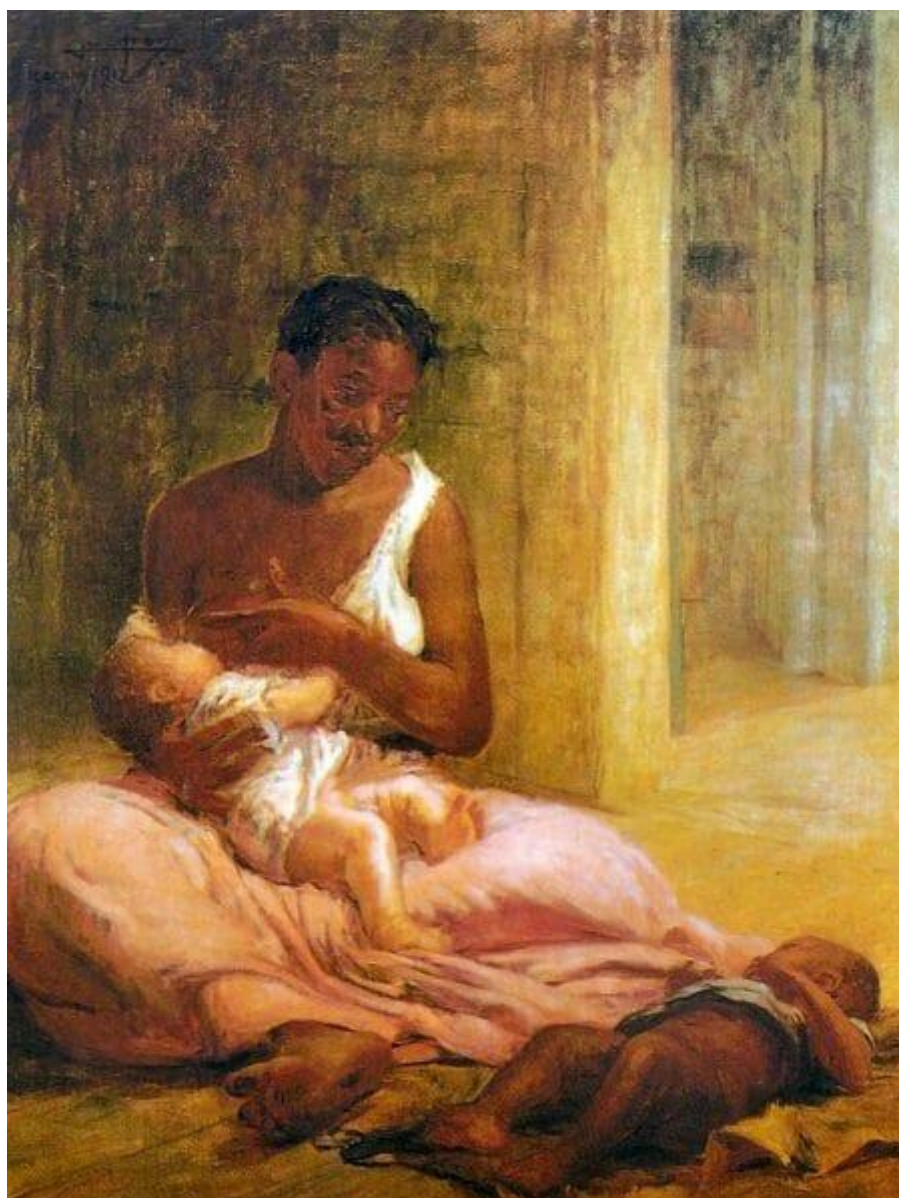
Fonte: Dossiê Mulheres Negras: Relato das condições de vida das mulheres negras no Brasil, 2013.
Elaborado pela autora.

É possível perceber que, em números absolutos, as mulheres negras representam o grupo social com maior porcentagem de indivíduos em situação de extrema pobreza, pobreza e situação de vulnerabilidade. São trabalhadoras que constituem, em sua maioria, o setor considerado improdutivo e, portanto, invisível. São elas as empregadas domésticas, faxineiras e diaristas, como aponta o estudo que traça o perfil do trabalho doméstico no Brasil, realizado pelo IPEA no ano de 2019.

Esse contingente de mulheres negras realizando tarefas domésticas deixa explícito a influência do passado escravista brasileiro nas relações de trabalho que se dão atualmente, além de exemplificar também o modo como a educação pública de ideologia conservadora contribui para com a manutenção do sistema a fim de garantir

família”. O caso pode ser relacionado às condições históricas das escravas do lar e/ou das amas de leite, que tinham a humanidade e vivência de seus próprios filhos desvalorizadas em detrimento das necessidades (ou caprichos) das crianças de seus senhores, como retrata a pintura abaixo:

Figura 1 – “Mãe Preta”, Lucílio de Albuquerque, 1912 – Óleo sobre tela.



FONTE: Acervo do Museu de Arte da Bahia

E é justamente esse trabalho realizado há séculos que sustenta direta e indiretamente o capital, haja vista que a sua baixa, quando não inexistente, remuneração refere-se a uma das categorias profissionais mais exploradas no mundo, sendo que apenas 10% das trabalhadoras da limpeza e do cuidado estão protegidas

por leis trabalhistas na mesma medida que outros trabalhadores, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho.

O trabalho há tanto tempo exercido pelas mulheres – o trabalho de “limpeza” – é indispensável para a perpetuação da sociedade patriarcal e capitalista. Na França, porém, devemos integrar a essa história o trabalho de cuidado e limpeza atribuídos às mulheres negras escravizadas e trabalhadoras domésticas, depois às mulheres colonizadas, e hoje às mulheres francesas racializadas ou de origem estrangeira. Elas têm um conteúdo novo a acrescentar aos direitos das mulheres. Elas articulam o que pode ser o direito à existência em um mundo no qual os direitos foram em parte concebidos para excluir. Para as feministas decolônias, analisar os trabalhos de limpeza e cuidado nas configurações atuais do capitalismo racial e do feminismo civilizatório é uma tarefa de primeira ordem (VERGÈS, 2019, p. 106).

A autora formula uma crítica ao trabalho de limpeza e cuidado fazendo referência à França, mas suas análises se aplicam a todas as mulheres racializadas e vulnerabilizadas, inclusive as brasileiras. Porém, a ideia de se relacionar o trabalho de limpeza e cuidado ao funcionamento do patriarcado e do capitalismo não surgiu com Vergès, haja vista que Angela Davis e Lélia Gonzalez já o faziam em meados da década de 1980, apontando para o fato de que a exploração patriarcal e capitalista do trabalho doméstico executado por mulheres negras foi responsável pela ascensão social das mulheres brancas de classe média, como resultado da agenda da segunda onda do movimento feminista. Ou, nas palavras de Lélia Gonzalez, “a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra” (GONZALEZ, 2020, p. 43).

1.2 Mulata

Além do trabalho doméstico de limpeza e cuidado, Gonzalez também aponta as mulheres negras como sendo profissionalmente qualificadas enquanto “mulatas”:

A criação da profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho”. Atualmente, o significado de mulata não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha de mestiça de preta/o com branco/a), mas a um outro, mais moderno: “produto de exportação”. A profissional de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível), através do “rebolado”, para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional. Sem se aperceberem, elas são manipuladas, não só como objetos sexuais, mas como provas concretas da “democracia racial” brasileira; afinal, são tão bonitas e tão admiradas! Não se apercebem de que constituem uma nova interpretação do velho ditado racista “Preta pra cozinhar, mulata pra fornicar e branca pra casar”. Em outras palavras, são sutilmente cooptadas pelo sistema sem se aperceberem do alto preço a pagar: o da própria dignidade. A origem da tal

“profissão” se encontra no processo de comercialização e distorção (para fins não apenas ideológicos) de uma das mais belas expressões populares da cultura negra brasileira: as escolas de samba (GONZALEZ, 2020, p. 59).

Bell Hooks (2019) fala sobre essa falsa sensação de liberdade sexual que leva meninas e mulheres negras a se “qualificarem” enquanto mulatas como uma “projeção de noções machistas estereotipadas” (HOOKS, 2019, p. 277). É o resultado da ilusão criada, desde a colonização, de que as mulheres negras, segundo Priori (1994), mantinham-se em constante intercurso sexual como signo de dupla moral, garantindo prazer e prole aos senhores do Brasil Colônia.

É importante mencionar também que, assim como os autores citados no referencial teórico desse trabalho, Saffioti (2013, p. 230) afirma que o patriarcado e a “posição da mulher na família e na sociedade em geral constituem parte de um sistema de dominação mais amplo”, pertencente também à ideologia capitalista, e que traça um paralelo com a afirmação feita por Florestan Fernandes, de que “a alienação social da pessoa do negro se processou inicialmente como a alienação social da pessoa do escravo” (SAFFIOTI, 2013, p. 234):

Embora homens e mulheres escravos apresentassem componentes existenciais basicamente semelhantes, as funções diferentes que foram obrigados a desempenhar conferiram-lhes papéis de importância diferencial no solapamento da ordem social estabelecida. Nem o emprego de técnicas mais refinadas no tratamento do escravo artífice, objetivando a satisfação de interesses mais econômicos do senhor, nem a utilização da mulher escrava enquanto instrumento de prazer sexual (quer diretamente pelo seu senhor, quer indiretamente, quando, numa exploração econômica típica, seu senhor a alugava a outros brancos) seriam capazes de formar, no escravo em geral, a consciência de sua condição e condicionar uma atuação social apta a superá-la (SAFFIOTI, 2013, p. 237).

No que diz respeito ao contexto histórico do Brasil colonial, pode-se estabelecer uma relação entre as análises feitas por Mary Del Priori e Heleieth Saffioti e a reflexão proposta por Ribeiro (2018, p. 141) ao revelar que “as [mulheres negras] consideradas bonitas eram escolhidas para trabalhar na casa-grande. Da mesma forma, eram selecionadas as vítimas de assédio, intimação e estupro”.

A coerção sexual, nesse sentido, está também vinculada à hipersexualização dos corpos negros, que criou o estereótipo de mulheres “quentes”, naturalmente sensuais e sedutoras, sob uma ótima romantizada, racista, machista e eurocêntrica, que foi reforçada de formas diferentes e persiste até hoje no imaginário social brasileiro, atendendo pelo nome de “beleza negra”.

3.3 Qualificação profissional

A questão é que ambas as “qualidades profissionais” das mulheres negras citadas por Gonzalez são resultantes do mesmo fator: as mulheres negras são moldadas como uma imagem perfeita no que se refere às atividades doméstica, de limpeza e cuidado, artísticas, sexuais e servis à sociedade patriarcal capitalista de supremacia branca. É a trabalhadora invisível que só existe para atender às necessidades da modernidade/colonialidade:

Atribuir às mulheres amefricanas (pardas e mulatas) tais papéis é abolir sua humanidade, e seus corpos são visto como corpos animalizados: de certa forma, são os “burros de carga” do sexo (dos quais as mulatas brasileiras são um modelo). Desse modo, verifica-se como sua superexploração socioeconômica se alia à superexploração sexual das mulheres amefricanas (GONZALEZ, 2020, p. 149).

Sendo a mulher negra uma classe (ou grupo social) resultante da episteme moderna/colonial, sua inserção nas relações sociais no contexto brasileiro também se dá partindo da organização hierárquica da sociedade. Nesse sentido, sua posição social tanto enquanto trabalhadora doméstica quanto como mulata reflete a lógica da desumanidade e da naturalização da violência imposta pela modernidade/colonialidade, sendo socioeconômica e sexualmente explorada pelas estruturas de dominação do patriarcado capitalista de supremacia branca.

Partindo dessa lógica, fica evidente que a disponibilização de uma educação escolar pública, sem distinção de gênero, raça e classe, como prevê a Constituição Federal de 1988, não é suficiente para se presumir a justiça ou equidade, haja vista que a educação, enquanto política pública, é posta para atender aos interesses da globalização e, conseqüentemente, do capitalismo global, cuja ideologia determina não apenas quem vai estudar, mas também o que será ensinado através da organização do currículo escolar.

Faz-se necessário refletir sobre a importância do debate acerca do trabalho formal e informal e o significado do mercado de trabalho da sociedade capitalista tanto dentro das salas de aula, como também fora delas, como parte do projeto educacional e da construção do currículo escolar.

Levando em consideração o fato de que a escola se propõe tanto a formar os alunos para a vida dentro da sociedade capitalista quanto também qualificá-los/certificá-los para a inserção no mercado de trabalho, torna-se pertinente

questionar o motivo pelo qual as contradições do trabalho e da mão de obra subalterna não são debatidas pela educação escolar.

É imprescindível que se discutam as causas e efeitos do trabalho precarizado exercido majoritariamente por pessoas negras enquanto resultado do processo de escravidão que assolou a vida milhões de pessoas consideradas sub-humanas durante o contexto histórico da colonização.

Ao retratar a importância da compreensão do trabalho desvalorizado e desprestigiado pela sociedade capitalista neoliberal, dá-se visibilidade aos trabalhadores invisíveis e deixa escancarada a realidade que o capitalismo patriarcal de supremacia branca se esforça para esconder: a senzala moderna é o quatinho da empregada.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) Contínua, encomendada pelo IBGE, referentes ao ano de 2020 apontam que as mulheres ocupam 92% do trabalho doméstico no Brasil, enquanto as mulheres negras representam mais de 65% desse total e apenas 35,6% delas contam com o benefício da Previdência Social, além de 75% não possuírem registro em carteira de trabalho.

A questão da formação educacional pensada sob a ótica da qualificação para a inserção no mercado trabalho capitalista permite a reflexão sobre sua representação na vida das mulheres negras.

Quais são suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho formal? Quais postos ocupam? Qual o rendimento salarial médio? Quais são as consequências de se educar para a o mercado de trabalho sem mencionar a existência e as contradições capitalistas observáveis pelos trabalhos subalternos?

2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

“Talvez tais posições possam ser compreendidas como expressões do ideal liberal, mas voltado para os interesses da alta burguesia, temerosa de que a educação das massas provocasse o desequilíbrio na ordem até então estabelecida.”

(ARANHA, 2019, p. 176)

Conhecer e, sobretudo, compreender os aspectos históricos que envolvem o processo de educação e escolarização formal ou informal dentro e fora do território nacional contribui para com análises mais precisas a respeito da influência da educação na vida de um indivíduo e, nesse caso, na vida das mulheres negras enquanto classe (ou grupo) social. Não se trata de acreditar ou reproduzir o discurso capitalista neoliberal de meritocracia, mas de identificar a importância da intervenção educacional enquanto política pública para a transformação ou manutenção da mentalidade social.

Em linhas gerais, este capítulo se define pela análise reflexiva e introdutória da influência da educação escolar na vida das mulheres negras em território brasileiro, utilizando a interseccionalidade como ferramenta de análise que pressupõe a compreensão das relações entre as estruturas opressivas de gênero, raça e classe dentro do tema debatido como forma de garantir visibilidade a um grupo social marginalizado e busca entender como e porque esse grupo se mantém subalternizado e invisibilizado.

Faz-se necessário abordar, portanto, os diferentes princípios de educação formal reconhecidos pela história da educação e escolarização. O primeiro formato de educação reconhecida pela literatura data a primeira metade do século XVI, sob o comando da Companhia de Jesus. As missões realizadas pelos jesuítas eram constituídas por um complexo entre conversão religiosa, educação e trabalho por intermédio da catequização voltada exclusivamente para os índios (ARANHA, 2006).

O século XVII não apresentou alterações significativas no modelo educacional. Embora não houvesse instituições as quais pudessem chamar de escola, a missão da escolarização pertencia à Igreja Católica e ainda que não mantivesse a catequização dos índios, mantinha uma aura conservadora e elitista e que, com o tempo, passou a

atender aos interesses da pequena burguesia em ascensão sem desfazer (e com o encargo de fortalecer) a estrutura da família patriarcal.

A escolarização para a subalternidade, nesse sentido, revela um caráter político de manutenção de poder, que se compromete com uma educação alienante e não libertadora, como sugerem as leituras mais rígidas e ativistas da decolonialidade do processo de catequese e cristianização dos indígenas e negros africanos trazidos para território brasileiro, que não previa o letramento, apenas a transmissão da doutrina católica.

É possível estabelecer uma relação entre a restrição e o controle ao acesso à escolarização destinado a povos negros e indígenas no decorrer da história da educação do Brasil Colônia e/ou Império e as discussões que envolvem a educação escolar, principalmente pública, a partir de meados de 2015, com o Projeto de Lei Escola Sem Partido⁴, através de diversos discursos conservadores que propunham limitar tanto a prática pedagógica, prevista pela autonomia do professor em sala de aula, quanto os conteúdos aos quais os alunos podem ter acesso, sendo decretado deliberadamente por um grupo de pessoas que tiveram suas mentes também colonizadas por uma ideologia capitalista e neoliberal que pretende manter os grupos, a cultura e o conhecimento não hegemônico na subalternidade, vitimando, sobretudo, as mulheres negras, que já sofrem as múltiplas sanções de uma sociedade estruturalmente capitalista, patriarcal e racista.

A escola enquanto instituição de ensino como se conhece nos dias de hoje nem sempre foi assim. Para iniciar as reflexões necessárias acerca da escola, da educação escolarizada e dos saberes considerados elementares para a formação do estudante é preciso conhecer os pilares que fundamentam a sua forma:

Falar sobre forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo em que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto compreensivo (LAHIRE; THIN; VINCENTE, 2001, p. 9/10).

A discussão acerca da escolarização integra os debates sobre educação, mas se delimita dentro de especificações técnicas próprias que se dispõem a discorrer sobre elementos como estrutura e infraestrutura, espaço, tempo, currículo e saberes. Resulta de um procedimento de pesquisa que analisa as transformações históricas

⁴ Discussão desenvolvida no capítulo 3: Educação escolar como território de disputa de poder.

ocorridas em sua organização, repensando a educação como uma unidade de características múltiplas, como bem demonstram os autores citados acima.

Sabe-se, por alto, que as mulheres e os negros não eram, em quase sua totalidade, escolarizados nos anos que compreendem os períodos colonial e imperial brasileiro, mas as características de mentalidade e socialização da época precisam ser debatidas, além de serem levadas em consideração para o desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Davis (2016) aponta que os direitos à educação e escolarização de negros eram, durante o período escravocrata nos Estados Unidos da América, proibidos por lei sob a justificativa que, se letrados, as pessoas escravizadas não mais aceitariam as condições sub-humanas às quais eram submetidas. Os escravistas brancos sabiam que a leitura das Letras possibilitava compreensão de mundo e que essa era a quebra das mais pesadas correntes, pois "o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão" haja vista que "se você der a mão para um preto, ele vai pegar o braço, e o estudo vai estragar até o melhor preto do mundo" (DAVIS, 2016, p. 108).

A mesma situação pode ser observada no desenrolar da história da educação e da escolarização no Brasil, que, enquanto política pública, era destinada a um pequeno grupo de meninos e homens brancos pertencentes à elite escravocrata.

A escola enquanto instituição de ensino era proibida aos negros tanto livres ou libertos, bem como aos escravizados e aos indígenas, como é possível perceber através da lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, que vetava a frequência às escolas públicas a "Primeiro: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos" (FONSECA, 2002, p. 12).

A proibição de frequentar as escolas públicas tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil para crianças negras não significa, porém, que os povos vitimados pelo passado escravista não tinham acesso à educação. Embora as leis do período reconhecessem como crime a escolarização de negros (cativos ou libertos), o desejo pela educação não era incomum.

Muitos dos escravizados escondiam livros, revistas e até a bíblia para ler na calada da noite, longe de seus senhores, desenvolvendo a leitura e a escrita de maneira autodidata ou com a ajuda de mulheres escravizadas que se arriscavam para alfabetizar de forma clandestina o seu povo durante as madrugadas. "Era grande o

número de pessoas escravizadas que desejam se tornar inadequadas para a angustiante vida que levavam" (DAVIS, 2016, p. 108).

Nesse sentido, pode-se citar Esperança Garcia, mulher negra escravizada, que redigiu uma petição ao então presidente da Província de São José do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, onde denunciava os maus-tratos sofridos por ela e seus filho na fazenda onde era mantida em situação de escravidão:

Eu sou hua escrava de V. Sa. Administração de Capam. Antº Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde eu via com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passo mto mal. A primeira hé q. ha grandes trovoadas de pancadas em hum filho nem sendo uhã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mum não poço esplicar q. sou hu colcham de pancadas, tanto q. cahy huã vez do sobrado abacho peiada, por mizericordia de Ds. esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a três anos. E huã criança minha e duas mais por batizar. Pello q. peço a V. S. pello amor de Ds. E do seu Valimto, ponha os olhos em mim ordinando digo mandar a Procurador que mande p. a fazda, aonde ele me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q. De V.Sa, sua escrava Esperança Garcia (ESPERANÇA GARCIA apud MOTT, 1985, p. 105).

A carta que data o ano de 1770 comprova a alfabetização de negros que não foram escolarizados devido às restrições de escolarização pública da época, sendo uma representação das muitas formas de resistência à escravidão e da sede pela educação que, teoricamente, garantiria condições mais dignas e menos desumanas às pessoas escravizadas.

É preciso diferenciar aqui a escolarização como o resultado de processos pedagógicos desencadeados dentro de instituições escolares, ao passo que a educação é a consequência de práticas sociais que visam o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que não se estabeleça dentro das instituições de ensino escolar, no caso, a escola. O intuito é repensar não apenas a educação, mas todo processo de escolarização, que se estabelece dentro de uma estrutura e forma escolar que atende às especificações técnicas da escola enquanto instituição de ensino.

Para exemplificar a existência da educação como forma de resistência, torna-se pertinente citar a contribuição de Preto Cosme e de Pretextato dos Passos e Silva que, sendo alfabetizados, organizaram escolas autônomas a fim de possibilitar a leitura para aqueles que não eram aceitos (negros cativos, livres ou libertos) ou eram hostilizados (brancos pobres da classe trabalhadora) dentro das instituições escolares da época (PINEL; SANTOS; OLIVERIA, 2016, p. 316).

A Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, marca o início da preocupação com a escolarização de negros no império brasileiro, não no sentido de efetivar a libertação, mas com o intuito de “assegurar a permanência da estrutura social” (PASSOS, 2016, p. 234). Nesse ínterim, a educação enquanto política pública passa a ser oferecida atendendo a agenda de manutenção social requerida, que visava a escolarização sob três princípios básicos: a educação para o mercado de trabalho (em consolidação), a educação moral e de caráter religioso e a instrução, demonstrando que a mentalidade escravista considerava o negro enquanto trabalhador, marcado única e exclusivamente pela função produtiva de sua mão de obra.

Esse primeiro processo de escolarização era exclusivamente noturno e destinado a jovens e adultos a partir dos 14 anos, que deveriam aprender as funções de seus ofícios e conhecer, principalmente, o maquinário que estava sendo introduzido em território brasileiro para o começo da industrialização nacional.

Passos (2016) aponta no século XVIII uma gradual inclusão de negros no processo de escolarização segundo prerrogativa constitucional de 1824, que declarava o direito de todos os cidadãos ao acesso à instrução básica primária, mas quem seria o “cidadão” apto a exercer esse direito?

Refletir sobre a escolarização, nesse sentido, faz-se necessário para reconhecer o papel exercido pelo Estado no que diz respeito à promoção de uma educação pública. Não apenas a educação informal, a qual pode ser, e muitas vezes, é realizada em diferentes contextos, mas sobre um processo de escolarização que atenda a princípios básicos, gerais e em certa medida, universais.

É certo, porém, que as instituições de ensino formais não foram as únicas existentes. A urbanização e industrialização que estavam iniciando no Brasil exigiam mão de obra minimamente qualificada para o manuseio do maquinário.

Por conseguinte, Passos aponta a inclusão de crianças negras no cotidiano educacional nos anos finais do século XVIII sob a óptica de educação voltada para a manutenção da função produtiva da pessoa negra:

Por isso, falar sobre educação para a população negra nos remete, necessariamente, a ela como um instrumento jurídico que fornece elementos para afirmar que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nessa sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre. Contudo, não como ruptura, mas como tentativa de assegurar a permanência da estrutura social. A educação foi o principal mecanismo para a estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social (PASSOS, 2016, p. 234).

Nesse contexto, a educação tinha como objetivo disciplinar e adaptar os alunos às condições desumanas às quais estavam submetidos. Vale ressaltar, porém, que essas "aulas" eram ministradas para um grupo exclusivo de alunos. Essas instituições eram destinadas exclusivamente a pessoas do sexo masculino, livres ou libertas, vacinadas e saudáveis, o que conduz à pergunta central desse trabalho: qual a situação educacional das meninas negras?

Almeida (2007) afirma que semelhante às conjunturas históricas da educação e escolarização de negros foi também a da mulher, de quem se esperava “a permanência no espaço doméstico, o recato, a submissão, o acatamento da maternidade com a mais elevada aspiração” (ALMEIDA, 2007, p. 95), sendo, portanto, desnecessária uma educação para a vida pública.

Dentro dessa perspectiva a escolarização feminina, que antes era oferecida exclusivamente pela igreja católica por intermédio dos conventos, só passou a ser concedida pelo Estado em meados de 1830, onde as meninas aprendiam “a bordar, coser, fazer doces, ler, escrever e contar; um pouco de latim, música e história sagrada” (ALMEIDA, 2007, p. 90) além de “doutrina cristã e indústria rústica e doméstica próprias do sexo” (ALMEIDA, 2007, p. 92). Era uma educação restrita às necessidades da mulher (branca e burguesa) da época, cuja principal incumbência era casar-se.

Nesse mesmo cenário, a educação de mulheres sempre esteve ligada à igreja. Almeida (2007) menciona a ida de meninas aos conventos para a obtenção de uma educação que as preparava para o casamento desde tenra idade. A autora aponta o surgimento das primeiras escolas para a instrução de meninas na província de São Paulo na primeira metade do século XIX. A Fazenda Nacional da Agricultura tornou-se o lugar onde meninas órfãs eram alfabetizadas, catequizadas, aprendiam a tecer e bordar, além de desenvolver habilidades domésticas, como cozinhar, justamente porque:

A mentalidade vigente desde a colônia dava pouco valor à instrução feminina, concentrando sua atenção nas normas sociais que impediam as mulheres de ocuparem espaços sociais e até mesmo de saírem desacompanhadas. Essa imagética estendeu-se ao longo do Império e, até mesmo, durante os anos republicanos. Por conta dessas normas, os pais preferiam educar suas filhas em suas próprias casas por meio de professoras particulares ou clérigos (ALMEIDA, 2007, p. 93).

Esse ideal de feminilidade atribuído à mulher branca e burguesa pela mentalidade social do Brasil colônia e/ou império não se estende, entretanto, às

mulheres negras escravizadas, “[...] a mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe ou dona de casa” (DAVIS, 2016, p. 17).

Enquanto cativas eram submetidas ao trabalho escravo, mas na condição de mulheres eram submetidas à exploração e abuso sexual, além de múltiplos estupros, que, resultando em gestações, contribuíam também para o aumento do contingente de mão de obra escrava, ou, nas palavras de Angela Davis (2016, p. 45), “no papel de mães, eram definidas como instrumentos passivos para a reposição da vida humana”.

A tentativa de abordar as estruturas de dominação e submissão de grupos subalternos, principalmente as mulheres negras, utilizando como ferramenta de análise a interseccionalidade entre gênero, raça e classe e a decolonialidade, parte da necessidade de se repensar a história da educação sob a ótica do sexismo, racismo e classismo, decorrentes da ideologia dos povos colonizadores e seu sentimento de superioridade, utilizados como justificativa para submeter outros povos ao trabalho compulsório.

Sabendo que os negros tiveram acesso à escolarização pública para fins de instrução para o trabalho somente a partir do século XIX e as mulheres começaram a receber escolarização pública para a vida doméstica no mesmo período, qual seria o tipo de escolarização pública pertinente ao cotidiano da mulheres negras, haja vista que ela, na situação de escravizada, já exercia o trabalho doméstico desde tenra idade, como apontam os dados acerca do tempo de trabalho da pessoa escrava, em contraposição à idade média escolar da época, que era, para negros, a partir dos 14 anos? Qual leitura deve ser feita para analisar a situação educacional e escolar das mulheres negras?

Pode-se dizer, com base nas discussões aqui propostas, que as meninas e mulheres negras que foram excluídas dos contextos educacionais restritos a meninos e homens, foram suprimidas também das conjunturas em que se estabeleciam a educação de meninas, por não atenderem às exigências da igreja e da sociedade ao não pertencerem à elite.

Mas os primeiros anos do século XX representaram uma nova estrutura para o país. A Proclamação da República marcou evoluções consideráveis na escolarização feminina. Os colégios católicos continuavam restritos à educação da elite, tanto de

meninos quanto de meninas, embora os componentes curriculares ainda fossem diferenciados. A questão é que:

[...] foram erguidas escolas públicas para a educação popular e as escolas normais funcionavam como instituições destinadas a uma classe média que se estruturava no período pós-republicano. Compunha-se assim um cenário na qual a educação feminina passou a ser importante, devidamente atrelada, em todos os níveis, à destinação natural das mulheres e sempre em estreita relação com o universo doméstico (ALMEIDA, 2007, p. 98).

Os anos que se sucederam à abolição da escravidão e à instauração do republicanismo no Brasil foram marcados por diversas inovações, o que inclui as reformas das instituições escolares, cujo principal objetivo era oferecer educação escolarizada para todos e reduzir os índices de analfabetismo da época.

Ao falar sobre as reformas das instituições escolares, Carvalho (2007), aponta que os governadores do estado de São Paulo propuseram uma reforma institucional que constasse com um sistema modelar, a reforma de Caetano de Campos, onde os professores pudessem ver como os alunos deveriam ser manejados e instruídos, como forma de instituir “moldes de ensino” que deveria ser exportada para outros estados. Seguiu-se com a reforma de Sampaio Dória e o método analítico de ensino da leitura em 2 anos, para erradicar o analfabetismo.

Ainda segundo Carvalho (2007) Lourenço Filho, por sua vez, trabalhou com a perspectiva reformista de escola única com poder civilizador. Carneiro Leão trouxe para a política educacional brasileira a sociologia da educação, possibilitando a compreensão das anomalias sociais. E o último dos principais reformadores da escola brasileira é Anísio Teixeira, que propôs a unificação da cultura e do trabalho por intermédio de uma educação integral (intelectual, moral e física) em tempo integral também, além de levantar o debate sobre a democratização da escola.

A questão é que, embora tenham sido feitas várias propostas educacionais de cunho político, em nenhuma delas foi colocada em pauta a desigualdade de acesso e permanência às instituições de ensino. Em nenhum momento foram levadas em consideração as possibilidades (ou impossibilidades) de se inserir alunos negros e pobres (e, principalmente, alunas negras e pobres) nessas instituições. Passa-se a se considerar, portanto, a possibilidade de uma educação enquanto política pública. Uma educação para as massas, ainda que tenha sido formulada sem a necessária reflexão acerca de políticas afirmativas de gênero, raça ou classe.

A esperança de uma escolarização pública que refletiria na mudança do quadro social nos anos finais do Brasil Império se atenuou, mas não foi atendida, haja vista que a situação do ensino continuava crítica, com índices de analfabetismo marcando 67,2% no ano de 1890 (ARANHA, 2006, p. 233), tendo uma pequena redução para 65,0% no ano de 1920 (INEP, 2000, p. 6), entre as crianças com idade de até 15 anos, mas entre os adultos da classe trabalhadora atingia até 80% do grupo (ARANHA, 2006, p. 299).

Repensar a escolarização de grupos subalternos dentro do espectro interseccional, como foi proposto aqui, requer a compreensão dos marcadores sociais de vulnerabilidade e marginalização, como as estruturas de gênero, raça e classe, utilizadas para identificar a situação das mulheres negras na história da educação e da escolarização:

A gravidade da situação educacional de negros aparece de forma gritante, não quando comparamos negros e brancos, mas quando comparamos negros pertencentes a gerações mais jovens (20 a 40 anos) com outros negros mais idosos (60 a 80 anos ou mais). Estes, cuja infância e juventude estão mais próximas do início do século XX, padecem de altíssimos índices de analfabetismo. Por exemplo, em um total de 3 milhões, o percentual é 70%. Entre as mulheres é pior: quase 90% (GONÇALVES, 2016, p. 325).

Os dados apresentados no fragmento acima corroboram com a concepção de Joaquim Nabuco (1900) sobre as consequências da escravidão na vida do afro-brasileiro. O prognóstico do historiador era de que a falta de medidas econômicas, ações sociais e políticas públicas para amparar a população recém-libertada implicaria em longos anos de desigualdades e injustiças sociais.

Por outro lado, a ausência de reflexões acerca da vulnerabilidade dos grupos sociais não hegemônicos resultou em reformas que não atendiam às necessidades específicas de grupos subalternos, que pretendiam manter a instituição escolar neutra em relação à formação social. É o que explica Saviani (2015):

É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se – ainda que não intencionalmente – na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto também podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2015, p. 107).

Embora Saviani fale sobre o professor e responsabilidade social da prática pedagógica, sua fala também reflete na compreensão das estruturas do saber

escolarizado, que se desenvolve, enquanto política pública, para atender aos interesses da burguesia, da elite, da classe dominante, definindo não apenas quem pode estudar, mas também a que tipo de conteúdo e conhecimento esses alunos podem ou não ter acesso, além de estabelecer como as informações serão transmitidas.

São discussões políticas acerca da escolarização que expõem seu caráter de transformação da mentalidade social, possibilitando a libertação e emancipação, como propõe Paulo Freire (2019). Mas que demonstram as possibilidades de sua utilização enquanto ferramenta de manutenção da ordem social, como foi possível ver nas discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular⁵ e Reforma do Ensino Médio⁶, que pautaram, sem grandes disfarces, a ideia de se escolarizar alunos da rede pública, portanto pobres, da classe trabalhadora, em áreas de formação específica para atender às necessidades do mercado de trabalho.

É uma reformulação das limitações do saber escolarizado destinado aos negros escravizados jovens e adultos no período que compreende o Brasil Império. Uma educação formal, mas com vistas à manutenção do status quo, haja vista que, segundo Jane Soares de Almeida (2007, p. 84), “[...] conhecimento e poder estão intrinsecamente interligados, [...] manter o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação”.

A escolarização é imprescindível para a transformação da mentalidade social, para a identificação das injustiças e, conseqüentemente, para as reivindicações que possibilitam a obtenção da justiça social, mas é importante ressaltar que os direitos da cidadania (civis, políticos e sociais) e sua efetiva garantia não dizem respeito à superação das contradições do sistema capitalista.

Assim sendo, a educação pode possibilitar a emancipação e libertação de grupos subalternos a partir da construção da consciência de classe, mas também pode ser uma ferramenta de manutenção da ordem vigente, considerando que, enquanto política pública, atende aos anseios do grupo dominante. Faz-se necessário, portanto, refletir acerca das conjunturas históricas que refletem na forma escolar atual.

A educação não é transferência de conhecimento, do mesmo modo que não pode ser compreendida como uma atividade que tem fim em si mesma. Educar exige

⁵ Discussão desenvolvida no capítulo 3: Educação escolar como território de disputa de poder.

⁶ Discussão desenvolvida no capítulo 3: Educação escolar como território de disputa de poder.

rigorosidade e consciência do papel social e político desempenhado, como declara Paulo Freire (2019). Para este, a educação é indispensável para a transformação da mentalidade social, e é nesse ínterim que se estabelece a discussão aqui proposta. Sendo a educação um instrumento de transformação da mentalidade social, quais condutas podem e são incentivadas pelo Estado? Quem pode ter acesso a determinados conteúdos? Como determinar quem estuda o quê?

A educação enquanto política é (ou deveria ser) organizada e oferecida pelo Estado, entretanto, a construção histórica do Brasil enquanto nação conta com grupos de indivíduos desprestigiados pela educação escolar desde a colonização. Não somente por influência da escravidão, mas também pela necessidade de se obter controle sobre as mentalidades coagidas e impedidas de nutrir-se do senso crítico.

Quando se fala sobre os aspectos histórico-culturais que permeiam a existência de mulheres negras, evoca-se, de modo geral, o passado escravista por elas vivenciado, mas esquece-se dos reflexos deixados pela exploração. Ocultam-se as consequências econômicas, sociais, culturais, educacionais e o legado racista que reformula as antigas práticas discriminatórias para que continuem a perpetuar o status social sem que se perceba a marginalização a qual essa população já vulnerável continua sendo relegada.

Faz-se necessário, portanto, conhecer as características que nortearam a construção histórico-social do país para compreender o presente e orientar-se em caminhos de equidade, paridade e isonomia.

Questionar as estruturas que mantêm a hierarquia social escravagista em funcionamento é, portanto, idealizar novos caminhos para que se estabeleça justiça social e se concretize a democracia com base no reestabelecimento da dignidade da pessoa humana e dos enfoques que possibilitam a assunção da dívida histórica que ainda aguarda restituição.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi enunciada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1948 e contou com a assinatura do Brasil que, enquanto Estado-Nação, alegou se esforçar:

[...] através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 2009, p. 4).

No mesmo sentido dos dispositivos reconhecidos pela declaração supracitada, a Constituição Federal de 1988 anuncia em alguns artigos a dignidade da pessoa humana, a promoção do bem comum sem distinção de origem, raça, sexo e outras formas, além do princípio da isonomia, que garante a igualdade em direitos e deveres sob os termos da constituição vigente como obrigação do Estado e de todos os cidadãos residentes no Brasil, sendo brasileiros ou não.

O problema é justamente a ineficiência da aplicabilidade da Constituição Federal e da Declaração dos Direitos Humanos para a elaboração de políticas afirmativas educacionais com o intuito de amenizar as desigualdades causadas pela construção histórica, social e cultural do país.

Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, falava abertamente sobre uma educação libertadora e emancipadora na medida em que buscava reduzir as desigualdades, justamente porque essas não podem ser compreendidas e atenuadas com a omissão. Para ele, a educação está ligada aos direitos humanos

[...] nessa perspectiva que passa pela compreensão das classes sociais, tem a ver com educação e libertação, e não com liberdade apenas. Tem a ver com libertação precisamente porque não há liberdade, e a libertação é exatamente a briga para restaurar ou instaurar a gostosura de ser livre que nunca finda, que nunca termina e sempre começa (FREIRE, 2019, p. 41).

A educação se estabelece como um direito humano quando passa a possibilitar a emancipação e libertação. No momento em nutre o aluno (e o próprio educador em um movimento dialético proporcionado pela educação libertadora) o senso crítico e o espírito questionador.

Freire reconhece na educação uma natureza política. Não no sentido partidário, mas no sentido de se estabelecer por meio das relações humanas. É a reflexão sobre a educação que retira dela a neutralidade, pois "quando a gente pensa, percebe e constata a politicidade da educação, esta coisa que inviabiliza a educação como prática neutra" (FREIRE, 2019, p. 35). Sem a politização da educação não há prática libertadora, emancipadora ou até mesmo pedagógica, porque sem crítica e reflexão não há educação, mas transferência de conhecimentos.

A possibilidade de uma política educacional que defende a neutralidade política afasta os grupos vulneráveis da dignidade e da justiça social. Pode ser considerada, portanto, um projeto de marginalização que se sustenta na educação não pelo seu eterno estado de crise, mas pela sua estrutura de manutenção do status e hierarquia social.

O programa da primeira fase do movimento feminista requeria, além do direito ao voto para as mulheres, a educação formal e escolarização⁷ com o "objetivo exclusivo de permitir o livre desenvolvimento da mulher como ser racional, fortalecendo a virtude por meio do exercício da razão e tornando-a plenamente independente" (BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 21), entretanto, essa luta foi travada em um momento que mulheres negras não eram reconhecidas sequer como seres humanos.

Nesse sentido o uso do termo "negligência" estaria equivocado, dada a compreensão de que o déficit com as políticas educacionais faça parte de um projeto de manutenção de poder, entretanto é exatamente aqui que se encontra a crítica principal do texto: as políticas universalistas adotadas pós-abolição refletem não somente a manutenção do status social, mas também a desimportância atribuída aos grupos vulneráveis.

Cabe ressaltar ainda que os aspectos histórico-culturais que permeiam a existência e vivência de mulheres negras são múltiplos, ocasionando a impossibilidade de identificar e discorrer sobre todos no presente trabalho, que em nenhum momento foi a intenção. Este capítulo limita-se a proporcionar a reflexão acerca de alguns tópicos pontuais sobre o tema e finaliza com a consciência de que existem outras pautas passíveis de discussão, ainda pertencentes à mesma problemática aqui proposta.

Reconhecer o negro enquanto grupo que permaneceu em desvantagem na história da educação brasileira é apenas uma parte da discussão necessária para a compreensão da situação de vulnerabilidade social desse grupo. É preciso admitir que as mulheres também encontraram restrições em sua trajetória educacional, portanto, partindo de uma análise interseccional encontram-se as mulheres negras, vitimadas pelas três principais estruturas opressivas da sociedade.

⁷ Embora seja comum que se refiram à primeira onda do Movimento Feminista e/ou ao Movimento Sufragista apenas a partir de suas reivindicações por direito ao voto para as mulheres, é importante reconhecer que a educação e/ou a escolarização também era requerida como um direito a ser estendido para as meninas/mulheres. No que diz respeito ao cenário brasileiro, cabe mencionar a influência exercida por Nísia Floresta, considerada a primeira teórica feminista e a fundadora da primeira escola para meninas da história do Brasil.

Sugestões de leitura:

FLORESTA, Nísia. **Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GOUGES, Olympe. **Declarações dos Direitos da Mulher e da Cidadã**. 1791. Disponível em: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo; Comissão de Direitos Humanos.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.

As mulheres negras encontram-se ainda hoje com o menor índice de escolarização, os menores salários e o desprestígio social e isso não é relacionado exclusivamente a uma ou outra estrutura, mas as três em consonância. Compreender os aspectos históricos que moldaram essa realidade é imprescindível para a politização e criticidade necessárias à leitura da história da educação escolar.

A negligência para com a educação de mulheres negras é um incontestável indício de manutenção de poder, agora, não mais limitando mulheres negras às casas-grandes e senzalas, mas demarcando territórios cuja escolarização precária não as permite alcançar. Uma escolarização excludente que evoluiu para uma política universalista sem considerar as especificidades para que os direitos da cidadania se tornem realidade.

Seguindo nessa perspectiva, Arendt (2013), afirma que a educação pública, atendendo a uma agenda política, se mantém conservadora por essência, “cuja tarefa é sempre proteger alguma coisa, a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDT, 2013, p. 242), uma educação que permanece idealizando a formação para a vida em um mundo que “ou já está fora dos eixos ou para aí caminha” (ARENDT, 2013, p. 243), não uma educação enquanto ativismo pela libertação, mas para a manutenção daquilo que já está posto, mesmo que esteja em ruínas.

Considerando a educação e a organização de uma política educacional sob a ótica da verdade, como propõe Arendt (2018), é preciso voltar à atenção para os conceitos essenciais da teoria política, sistematizados pela autora em fragmentos postumamente publicados na obra *O que é política?* e, principalmente, para a concepção da autora de organização política, que considera “as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas” (ARENDT, 2018, p. 24).

Aplicando os conceitos de política de Arendt às concepções de educação, é possível perceber que a organização política se estabelece em meios às diferenças e tem como intuito a promoção da liberdade que só existe “no âmbito particular do conceito *intra* da política” (ARENDT, 2018, p. 24). É com a promoção do respeito à diversidade e pluralidade dos alunos que se cumpre o objetivo da política. Essa não é, porém, a realidade da política institucional, não é a política da verdade proposta por Arendt.

Paulo Freire (2019) explica bem onde está a divergência da política educacional proposta por e para a classe dominante:

Para o professor reacionário, a educação em direitos humanos tem a ver com a educação da classe dominante, lutando para preservar as condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo sua ideologia e seu poder através da educação, preserve o seu poder político e econômico (FREIRE, 2019, p. 36).

Não se trata de uma educação que agregue autoconhecimento e conscientização, que possibilite a libertação e emancipação da menina negra (que é a protagonista dessa pesquisa), mas de uma educação pautada na manutenção do sistema, que

[...] caminham contra a história [...] com a tendência de frear o processo histórico – processo esse que se configura pelas transformações em nível conjuntural que, à medida que se vão aprofundando, transformam-se em fatores geradores da nova estrutura” (SAVIANI, 2015, p. 106).

Em contrapartida, pensar em uma educação como prática de liberdade que possibilite a conscientização, libertação e emancipação da aluna exige a possibilidade de se estabelecer uma prática pedagógica para além do que está posto pela instituição da política educacional:

Para um professor progressista, a discussão sobre o ato de conhecer se apresenta como um direito dos homens e das mulheres das classes populares, que vêm sendo proibidos de exercer este direito, de conhecer melhor o que já conhecem, porque praticam, e o direito de participar da produção do conhecimento que ainda não existe (FREIRE, 2019, p. 37).

É sobre nutrir a prática pedagógica de sentido e fazer jus ao poder transformador da educação, não é sobre discutir o que pode ou não ser feito dentro dos limites da educação, mas identificar “onde pode, como pode, com quem pode, quando pode” (FREIRE, 2019, p. 39).

Não é sobre a liberdade pura e simplesmente, mas sobre a libertação de amarras coloniais e imperialistas que se reformulam ao longo da história, despertando as alunas “para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (FREIRE, 2019, p. 39-40).

É a despolitização da educação que afasta as mulheres negras de sua própria emancipação na medida em que não se consegue estabelecer a aplicabilidade dos conteúdos à vida cotidiana. É o impedimento do desenvolvimento do senso crítico que

mantém uma educação alienada e alienante, que se fundamenta na ausência de debates e diálogos que fazem parte da vida do aluno.

A crítica à educação para o mercado de trabalho, nesse sentido, se dá a partir do entendimento de que uma educação para fins práticos que não permite que se enxergue as contradições do sistema capitalista contribui para com a formação de mentes resignadas, condescendentes e submissas.

Pensar em uma educação humanizadora, libertadora e emancipadora exige que se reconheça a existência das desigualdades sociais e que viabilize a construção do senso crítico e da formação política dos alunos. Não é sobre transferir conhecimentos cientificamente produzidos e historicamente acumulados, mas sobre proporcionar a compreensão da própria realidade e contribuir para com ampliação de paradigmas.

Assumir o caráter político da educação exige que se compreenda a capacidade de transformação da mentalidade social por intermédio da cultura e da cidadania presentes na formação do aluno, além de permitir que as contradições do patriarcado capitalista de supremacia branca tornem-se explícitas possibilitando que o aluno se construa enquanto sujeito político consciente de seus direitos e deveres dentro da sociedade a qual integra.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA DE PODER

“Por isso, se relegou em muitos casos a permanente função cultural da escola como finalidade essencial. Em parte, talvez, porque é uma forma de escapar do debate no qual se desmascara e se aprecia o verdadeiro significado do ensino; o que resulta coerente com os interesses dominantes que subjazem a qualquer projeto educativo: estabelecer seus fins como algo dado, que é preciso instrumentar, mas não discutir.”

(SACRISTÁN, 1998, p. 18)

István Mészáros foi enfático ao afirmar, na conferência de abertura do Fórum de Educação de Porto Alegre, no ano de 2004, que “a educação não é um negócio, é criação” (MÉSZÁROS 2008, p. 11), não devendo, portanto, qualificar para o mercado, mas para a vida, e partindo dessa premissa faz-se necessário levar em consideração o modo como o mercado de trabalho capitalista se reflete nos ideais educacionais da sociedade do capital.

No prefácio da obra *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*, de Eveline Algebaile (2009), Gaudêncio Frigotto aponta que um dos principais equívocos da análise do sistema educacional brasileiro seja tratá-lo com fim em si mesmo, e não como um sistema constituído e constituinte dentro de uma sociedade fragmentada em classes, grupos sociais e com marcas históricas distintas.

Com base nas afirmações supracitadas é possível perceber que o sistema educacional, dentro do sistema capitalista, distinguindo os alunos por classe, proporciona uma educação diferente para cada tipo de aluno:

[...] trata-se de um Estado fortemente orientado por projetos de inserção econômica e cultural mundial que renovam e aprofundam continuamente uma condição capitalista dependente, sustentadora de uma elite que, para atualizar seu poder, precisa garantir, de forma regular, uma integração parcial – por vezes absolutamente residual – de imensas parcelas sociais (ALGEBAILLE, 2009. p. 28).

A autora fundamenta seus argumentos na tese de que o Estado das sociedades capitalistas contribui para com a manutenção da ideologia dominante por intermédio do controle de acesso a informações. Como se as conjunturas políticas estivessem aliadas ao ideal capitalista para “atualizar seu poder”, deliberando sobre o que cada

indivíduo, ou grupo de indivíduos pode aprender, quais conteúdos e metodologias de ensino seriam mais adequados àquela classe.

A fragmentação social em classes facilita a organização de um sistema educacional que visa a reprodução dos ideais do sistema capitalista. A título de exemplo, pode-se citar a baixa carga horária e até os projetos de exclusão das disciplinas de ciência humanas e sociais, como História, Filosofia e Sociologia da grade curricular do ensino médio, que foi colocada em pauta durante a elaboração no Novo Ensino Médio, além dos cursos profissionalizantes ou cursos técnicos, populares e indicados para alunos pobres de escolas públicas.

Pode-se perceber que o objetivo desse projeto é uma extensão do regime de acumulação flexível aplicado ao sistema educacional, que continua distribuindo o acesso ao conhecimento de forma desigual. O tema pode ser mais bem compreendido a partir da análise feita por Kuenzer:

A posição defendida por esses setores foi a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. Para esse grupo, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012¹ – DCNEM/2012, são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propunham a flexibilização dos percursos (KUENZER, 2020, p. 58).

Entre as diversas críticas cabíveis a esse projeto de flexibilização do saber escolarizado, cabe dar ênfase à diminuição da carga horária de geral de formação para 1800 horas anuais, mantendo a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em todos os itinerários formativos, afastando-se, conseqüentemente, do ideal progressista de educação integral. A autora também afirma que

[...], dadas as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho têm apresentado, a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível (KUENZER, 2020, p. 60).

Esses projetos educacionais relacionados à escolarização formal proporcionados pela escola do capital cujas disciplinas (ou, no caso da Reforma do

Ensino Médio, os Itinerários Formativos) são especificamente pensados para a certificação para o mercado de trabalho do capital. Destaca-se o conhecimento dos saberes elementares, ler, escrever e contar, ao mesmo tempo em que se despreza as disciplinas de formação da consciência crítica em função da instrução para o mercado de trabalho.

É preciso reconhecer que esse regime de acumulação flexível destinado à educação está diretamente vinculado à noção de proatividade e/ou habilidade multitarefa. Mas, para um sistema econômico em crise, “ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada” (KUENZER, 2019, p. 62).

A formação para o mercado trabalho não se limita à produção de trabalhadores, mas também transmite os valores de interesse do sistema capitalista e político dominantes. É nesse sentido que a educação para o mercado trabalho capitalista se distingue do ideal de emancipação e libertação da educação como prática social, “sob pena de manter anestesiada a resistência e abrir mão das possibilidades de transformação” (KUENZER, 2020, p. 65), porque se mantém diretamente vinculada ao sistema de dominação e acumulação do capital, contribuindo para com a preservação do sistema, devido à certificação proporcionada aos alunos que irão se inserir enquanto mão de obra para o trabalho alienante que sustenta o capitalismo.

É importante ressaltar aqui que “educação para o mercado de trabalho” se diferencia da concepção de “escola dos trabalhadores” defendida por marxistas, como se pode perceber na afirmação de Marx:

Se a legislação sobre as fábricas, que constitui a primeira concessão arrancada com grande esforço ao capital, combina unicamente o ensino elementar com o trabalho de fábrica, não há dúvida que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 2011, p. 559).

A crítica à educação para o mercado de trabalho está relacionada ao fato de a alienação não estar presente apenas na relação trabalhador-produto, mas também na próprio ato produtivo.

O não cumprimento do papel social da educação enquanto promotora da emancipação humana contribui para com a manutenção do sistema, indo contra a noção de conscientização, ou, segundo a concepção de Mészáros, uma educação que favoreça as condições de legitimidade do sistema capitalista que se apropria da

mão de obra e explora o trabalho como mercadoria instrui os alunos à aceitação passiva daquilo que o sistema propõe:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Fica a reflexão sugerida pelo mesmo autor: “para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação?” (MESZÁRÓS, 2008, p. 17). Onde está localizado o caráter emancipatório e libertador de uma educação ao proporcionar uma instrução que favorece a manutenção do sistema?

O autor também afirma que, dentro da sociedade capitalista, a educação se estabelece para atender a duas principais funções: “a produção de mão de obra qualificada para o funcionamento da economia capitalista e a formação de quadros e elaboração de métodos de controle político” (MESZÁROS, 2006, p. 275).

Nancy Fraser e Rahel Jaeggi (2020) conceitualizam o capitalismo em uma conversa na teoria crítica. Segundo as autoras, o debate acerca do sistema capitalista foi suprimido dentro da própria teoria crítica, restrito a “mistificação ideológica”, o mesmo caso pode ser percebido dentro do contexto escolar.

A educação oferecida pela sociedade capitalista não poderia, por lógica, ir contra o próprio capital, nesse sentido o debate sobre o sistema, quando não suprimido do currículo escolar, é suavizado, a fim de reduzir o impacto causado pelo simbolismo da palavra:

Você sabia que na Alemanha o termo “capitalismo” tem conotações mais pejorativas que no mundo anglófono e que, por isso, economistas alemães preferem não falar de capitalismo? Na visão deles, se usamos a palavra “capitalismo” já estamos sendo muito críticos. Manuais quase sempre usam a expressão eufemística “sociedade de mercado”. Um movimento similar em seu país [Estados Unidos da América] foi feito pelo Conselho da Educação no Texas, que ordenou que todos os manuais de história deixassem de se referir a “capitalismo” e passassem a usar “sistema de livre iniciativa” (FRASER; JAECCI, 2020, p. 34).

A necessidade de se procurar expressões com a intenção de atenuar a realidade do capitalismo deixa explícita a dificuldade de lidar com as contradições e

crises produzidas pelo sistema capitalista que dizem respeito às estruturas econômicas, ecológicas, políticas e sociais.

Em *A crise estrutural do capital*, Mészáros (2011) aponta que a multiplicidade de contradições e conflitos gerados pelo sistema capitalista global “caminha por certo para a ruptura. A questão não é ‘se haverá ruptura ou não’, mas ‘por quais meios’ vão ocorrer” (p. 48), deixando claro que a ruptura é inevitável.

A expressão “caixa preta do capitalismo” é utilizada por Fraser e Jaeggi (2020) para se referir às questões não debatidas sobre o sistema. Além da questão de concentração de renda (ou como a riqueza é - ou não – distribuída), faz-se necessário questionar como essa renda é produzida, ao mesmo tempo em que, por consequência desse questionamento, também seja discutido quem recebe quanto por qual tipo de trabalho, como ele é organizado, quais são as demandas dessa estrutura organizacional, o que se exige e o que é feito com e pelas pessoas que mantêm esse sistema em funcionamento.

As autoras postulam as características gerais do sistema capitalista da seguinte forma:

(1) A propriedade privada dos meios de produção e a divisão de classe entre proprietários e produtores; (2) a instituição de um mercado de trabalho livre; (3) a dinâmica de acumulação de capital, que se ancora numa orientação à valorização do capital em oposição ao consumo, acoplada a uma orientação ao lucro, não à satisfação de necessidades. [...] Numa sociedade capitalista, diz ele [Marx] o próprio capital se torna o sujeito. Os seres humanos são seus peões, reduzidos a descobrir como podem alcançar aquilo que necessitam nos interstícios, alimentando a fera (FRASER; JAEGLI, 2020, p. 29/32).

O problema é que a tentativa da educação escolar de omitir as características centrais do capitalismo que possibilitam a compreensão de suas contradições do sistema deixa evidente que o projeto educacional da escola do capital não tem qualquer tipo de relação com a libertação, emancipação ou construção do pensamento crítico no aluno.

A educação que visa a formação de certificação para o mercado trabalho faz parte, portanto, de um projeto político ideológico de manutenção do status quo, haja vista que os alunos mais pobres serão instruídos para servir enquanto mão de obra com o trabalho produtivo enquanto proletariado, ao passo em que os alunos de origem burguesa terão acesso aos produtos e/ou lucros do que foi produzido pelos operários.

A escola do capital, responsável por reproduzir a lógica capitalista, mantém fechada a “caixa preta” ao impossibilitar esforços para identificar as estruturas e

dispositivos que regem o sistema, inviabilizando a libertação e emancipação que a educação poderia proporcionar por intermédio de uma estrutura educacional que contribua para com a construção da consciência de classe.

É certo que a alienação social não é produzida pelo sistema educacional, mas a educação para o mercado de trabalho capitalista contribui para com a alienação do trabalhador, haja vista que a alienação no trabalho é proveniente do modo de produção capitalista, como aponta Dardot e Laval:

Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (DARDOT; LAVAL, 2016, p 149).

É de fundamental importância para a manutenção do sistema capitalista que suas ideologias sejam ensinadas, aprendidas e replicadas com a maior frequência possível, desde aquilo que se aprende sobre economia fora dos contextos escolares, com economistas, como aponta o exemplo citado pelos autores, como também pela experiência do proletário dentro do mercado de trabalho capitalista.

A escola, nesse sentido, é responsável por assegurar que o sistema capitalista seja visto como o mais viável sistema econômico já existente. Suas contradições não podem ser vistas, discutidas e principalmente compreendidas, haja vista que a educação para o mercado de trabalho capitalista instrui trabalhadores dominados e submissos.

Sendo a acumulação de capital o objetivo do sistema capitalista, é compreensível que os trabalhadores sejam vistos como meras ferramentas dentro do sistema e essa realidade não pode ser compreendida para que não gere revolta, insubordinação e rebeldia.

Mészáros afirma que:

O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutura educacional geral – isto é, com o sistema específico de “interiorização” efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte constitutiva. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação (MÉSZÁROS, 2006, p. 273).

A crise da educação é, portanto, reflexo direto da crise do sistema capitalista, a crise do mercado de trabalho, as crises políticas, sociais e ecológicas e o colapso econômico global causados pelo próprio sistema. É uma necessidade do projeto de manutenção que os interesses da classe dominante sejam mantidos, ainda que o sistema todo esteja em ruínas.

Pode-se dizer, portanto, que a educação para o mercado de trabalho do capital não apenas afasta o projeto educacional da sua função social de autonomia, libertação e emancipação, mas também forma e certifica os alunos para a inserção no mercado de trabalho, contribuindo para com a manutenção do sistema capitalista ao fazer com que a educação reproduza a lógica e a ideologia capitalista.

A ausência de mecanismos que possibilitem ao aluno compreender as contradições e crises causadas pelo sistema capitalista faz com que sua formação o conserve subserviente ao jugo do capitalismo.

É possível estabelecer relação entre a educação para o mercado de trabalho do capital e a condição das mulheres negras que exercem o trabalho doméstico e/ou do cuidado considerado improdutivo, mas que, devido à falta de consciência de classe, não reconhece enquanto mais uma vítima explorada pelo sistema.

A falta de formação adequada e de antecedentes que trouxessem respaldo para o debate sobre os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena fez com que tanto a construção dos PCN's quanto a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, reduzissem as discussões a temas transversais, como se fosse possível desassociar as vivências de jovens pertencentes a grupos étnicos raciais negros e indígenas do cotidiano escolar:

[...] pesquisadores mostraram que, nos primeiros anos de aplicação da lei (LIPPOLD, 2008), ocorriam impropriedades diante do conteúdo da história e da cultura afro-brasileira, posto que permanecia a percepção da África como um local unificado, ou região homogênea, caracterizado linearmente como lugar de onde vieram os negros. E, além disso, havia uso recorrente das denominações étnicas atribuídas pelos colonizadores, já que usualmente os africanos eram nomeados segundo o porto em que eram embarcados. Problemas similares ocorreram concomitantemente em relação tanto à história africana (LIPPOLD; SOARES; MELO, 2013) quanto à dos povos indígenas brasileiros (BERGAMASCHI; GOMES, 2012), em uma abordagem pedagógica que muitas vezes se mostrou formal, ligada a aspectos contingenciais e iniciativas docentes individuais. Os pontos críticos puderam ser identificados principalmente no conhecimento fragmentado, na formação pregressa dos professores de história e nos materiais técnico-pedagógicos disponíveis para o ensino (CARVALHO; CASTRO, 2017, p. 134-135).

Os povos negros e indígenas foram apartados enquanto sujeitos históricos dos conteúdos escolares por décadas. Mas quando, enfim, a Lei nº 11.645/08 alterou a LDBEN nº 9.394/96, estabelecendo que as diretrizes e bases da educação nacional incluíssem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a ausência de diretrizes sobre os temas fez com que os debates fossem mantidos a partir de estereótipos racistas.

Outra característica importante a ser levada em consideração é o fato de que as leis e diretrizes que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena são exclusivas para a educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no médio, mas não é obrigatório para a formação inicial de professores.

Isso significa que independente da obrigatoriedade da discussões dos temas relacionados aos povos negros e indígenas a formação dos professores não permite que os temas sejam debatidos com a necessária seriedade e qualidade para a construção da consciência de classe nos alunos pertencentes a esses grupos étnicos.

O fato de as questões relacionadas à construção da identidade e do sujeito negro e indígena serem superficialmente integradas enquanto parte do currículo escolar deixa subjacente a ideologia adotada pelo sistema escolar, pelas Secretarias e pelo Ministério da Educação.

Para compreender as questões relacionadas ao currículo enquanto território de disputada de poder, Sacristán afirma ser ingênuo fazer qualquer crítica à construção do currículo sem que se reconheça as ideologias que o cerca e define:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no documento. O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2013, p. 16-17).

As afirmações feitas pelo autor trazem importantes reflexões sobre os limites de possibilidade do currículo. Segundo Sacristán, vários são os conflitos acerca do desenvolvimento do currículo escolar, fazendo com que este, por si só, não seja o

problema nem a solução da educação, mas sim uma das características político-sociais que o abrange a problemática da educação.

Apple (2008) aponta a necessidade de se compreender a construção do currículo como parte da política institucional da educação. É somente por meio desse aprofundamento que se pode desenvolver teorias acerca da reprodução social e do trabalho dentro de uma sociedade capitalista:

Essas hipóteses vão se voltar à relação entre qual conhecimento curricular assume um alto status em nossa sociedade e seus efeitos econômicos e culturais. Devo argumentar que é difícil pensar os problemas passados e presentes da forma e do conteúdo do currículo sem tentar descobrir as complexas relações que ligam a reprodução cultural à econômica (APPLE, 2008, p. 64).

São discussões que nos possibilitam compreender a educação enquanto ferramenta de libertação e emancipação, mas que, enquanto política pública, atende a uma agenda ideológica ao mesmo tempo em que reflete os interesses do capitalismo global.

Pensar em uma formação escolar que falha na formação da identidade e autorreconhecimento humano esvazia o sentido humanitário da educação e passa a se limitar a questões relacionadas ao desenvolvimento dos saberes elementares (ler, escrever e contar), qualificando o indivíduo como mero executor apto a ingressar no mercado de trabalho capitalista.

É nessa perspectiva que opera a crítica ao currículo escolar atualmente concebido, haja vista que disciplinas como história, filosofia e sociologia, que partem de um princípio de análise de contextos e conjunturas sociais e humanas, são reduzidas ao ato de decorar para fins de exames escolares (isso quando são incluídas no currículo básico/obrigatório), sem que se possibilite a tomada de consciência por parte do aluno.

O currículo escolar é desenvolvido para atender às demandas da sociedade, sendo assim, a educação não poderia exercer um caráter emancipador justamente porque o desenvolvimento do senso crítico no aluno é considerado um empecilho para o projeto ideológico do sistema capitalista, que visa a acumulação do capital em detrimento da justiça social.

Nesse sentido, cabe evocar a dinâmica de relacionamento entre senhor e escravo de Hegel (1988) a fim de estabelecer uma analogia entre a dinâmica sistema e currículo escolar, como propõe a análise que se desenvolve aqui, como um esforço

constante para aniquilar a consciência do escravo (ou, no caso da educação escolar, do aluno).

Com o intuito de se entender o currículo faz-se necessário expressar a conceituação feita por Sacristán:

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

A organização do currículo escolar reflete, portanto, as ideologias políticas e econômicas do sistema que o elabora e contribui para com a reprodução daquilo que foi posto como relevante para as práticas educativas.

Considerando o currículo, como proposto por Sacristán, como um território, fica evidente que este é um lugar de disputa de poder, o que foi possível perceber no decorrer dos debates acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do projeto de lei Escola Sem Partido (ESP):

Meu argumento é o de que a definição de uma BNCC é parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal entendida como “uma forma peculiar de razão que configura todos os aspectos da existência em termos econômicos” (BROWN, 2015, p. 17). Entendo que a entrada em cena das demandas conservadoras do ESP desloca ainda mais o jogo político no sentido do controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita essa exclusão. Guia minha argumentação o compromisso com a defesa de que educação e currículo estão diretamente imbricados com a diferença como tal, assim como das conquistas — poucas ainda — dos diferentes grupos sociais que lutam por representação na esfera pública (MACEDO, 2017, p. 509-510).

A questão é que a ideologia neoliberal que orientou o desenvolvimento do projeto Escola Sem Partido exerceu grande influência na construção da Base Nacional Comum Curricular, que se apresenta a partir de uma pseudoneutralidade enquanto atende aos interesses do sistema econômico capitalista.

Para entender a construção do currículo escolar e o modo como a ideologia capitalista é reforçada pelos saberes veiculados pela escola, a pesquisa desenvolvida por Gilian (2014) buscou analisar as críticas feitas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

Em primeiro lugar, as críticas destacaram a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que

têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. A marca dessa concepção de currículo sobre a formação de identidades seria, portanto, o fomento à aceitação incondicional das condições sociais postas (GALIAN, 2014, p. 653).

Segundo a autora, as críticas fazem referência a uma formação escolar não vinculada à formação integral humana, defendida pelos educadores progressistas, mas seguem a construção dos PCN's tendem a atender às ideologias neoliberais.

A ideia de se escolarizar para desenvolver habilidades requeridas para a inserção no mercado de trabalho capitalista deixa evidente que a escola (sobretudo pública) é tida como mais um aparelho ideológico do Estado, que atende aos interesses da globalização para se integrar à dinâmica mundial de organização social capitalista.

A autora também elenca as principais críticas feitas à elaboração dos PCN's da seguinte forma:

1) seu potencial para fomentar a formação de identidades muito marcadas pelas chamadas da perspectiva neoliberal; 2) o viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares, em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate; 3) o excessivo detalhamento das orientações; e 4) a insuficiência dos temas transversais para o tratamento e a promoção da crítica em relação aos debates em torno da diversidade e da pluralidade cultural (GALIAN, 2014, p. 667).

Entre as principais críticas apontadas pela autora, faz-se necessário chamar atenção para a crítica de número 4. Retomando as discussões iniciais propostas nesse trabalho, a respeito da história e cultura afro-brasileira e indígena, pode-se inferir que os PCN's pouco abordam os temas aqui discutidos, mas quando o faz é partindo de tópicos transversais, sem a devida preocupação com a formação de identidade e autorreconhecimento.

Consequentemente, os temas acabam por ser percorridos de forma superficial e estereotipada, ignorando as múltiplas situações de vulnerabilidade sofridas por grupos subalternizados, a fim de manter a lógica neoliberal de formação para o mercado de trabalho capitalista que, em teoria, não escolhe gênero, cor, raça ou etnia,

mas se preserva imparcial ao buscar talentos que podem surgir de qualquer classe social, reproduzindo a falsa noção de meritocracia:

A educação, nesse sentido, é aliada à necessidade do fortalecimento da coesão social e do investimento prioritário na formação de recursos humanos para a regulação social da pobreza. A partir disso, Nagel (2001) nos faz pensar que a educação adequada a “novas premissas” volta às suas raízes burguesas de ser e pensar e com isso influenciam a ação dos homens e dos Planos de Governo, Diretrizes Educacionais, Pareceres dos Conselhos Nacionais de Educação, Parâmetros Curriculares com metas educacionais advindas de um modo de produção que apenas se atualiza (OLIVEIRA, 2016, p. 14).

A problemática relacionada à construção de um currículo escolar voltado para a certificação de alunos que terão suas mãos de obra e/ou mentalidades moldadas para atender à lógica do mercado de trabalho capitalista resulta na manutenção do sistema, devido ao fato de que:

Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho? É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos (FREITAS, 2014, p. 1089).

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular e de um Novo Ensino Médio que atendam às necessidades do capitalismo global reflete o modo como a ideologia da modernidade/colonialidade se mantém em voga para a manutenção de um sistema secular de segregação de vulnerabilidade.

Se historicamente os grupos sociais não hegemônicos formados pelos povos racializados e empobrecidos pela lógica do mercantilismo e, posteriormente, do capitalismo sofreram restrições de acesso ao saber escolarizado, que era destinado à elite burguesa, colonial e imperial, pode-se inferir que o propósito de se educar esses

mesmos povos, séculos depois, também está ligado a uma necessidade de reestruturação, renovação e manutenção da ideologia dominante.

A educação passa a ser compreendida como ferramenta de mobilidade social, quando, na verdade, ela é utilizada pela classe dominante para veicular as ideologias do capital, principalmente por intermédio da organização do currículo escolar e/ou dos materiais didáticos oferecidos pelo sistema escolar:

[...] se, nas sociedades organizadas sob a base do modo de produção capitalista, as escolas desempenham, primordialmente, mas não exclusivamente, a função de inculcação da ideologia dominante, então, nessas sociedades o livro didático é introduzido nas escolas com a função precípua de veicular a ideologia dominante [...] de que maneira a ideologia dominante é veiculada pelos livros didáticos? Ou, em outros termos, como está organizada a mensagem dos livros didáticos de modo a traduzir, para efeito de consumo diário nas escolas, a ideologia dominante? (NOSELLA, 1981, p. 09-10).

Freire (2019) aponta a construção do currículo escolar enquanto parte de primordial das noções educativas e como resultado de uma política pública que inclui ou exclui os alunos (seus cotidianos e vivência) do contexto escolar.

Para ele, as questões de evasão e de repetência refletem a percepção e atribuição de significados do conteúdo percorrido em sala de aula, haja vista que “não é possível permanecer em uma escola que expulsa meninos, pois essa não é uma escola de que se possa gostar” (FREIRE, 2019, p. 29).

Faz-se necessário, portanto, que a organização do currículo escolar se proponha a atender às demandas da sociedade ao mesmo tempo em que se reconheça as necessidades de socialização e emancipação do aluno, explorando suas subjetividades e contribuindo para com a construção de suas identidades étnicas a partir do acesso e assimilação da história e cultura que concebeu seu povo dentro da sociedade de classe.

A omissão deliberada daquilo que diz respeito à diversidade e pluralidade e constitui uma imagem que pode servir de inspiração para alunas que se encontram em situação de vulnerabilidade devido à construção histórica do grupo social ao qual pertence. São as leituras dialéticas da história que contribuem para com o entendimento da educação crítica, feminista e antirracista, possibilitando a tomada de consciência de classe, que se estabelece como uma ameaça à autoridade capitalista e patriarcal de supremacia branca.

A educação para a emancipação e libertação viabilizar a tomada de consciência de classe, despertando a mentalidade social para a reivindicação da justiça, equidade e verdade, que pode resultar em um movimento de transformação social, de revolução do proletariado. É nessa relação dialética entre educação, cultura, história e política que se manifestam as possibilidades de construção da sociedade verdadeiramente democrática (CNBB, 2017).

A consciência crítica não se pode ensinar (ou aprender), tampouco desenvolver pelo exercício, também não é algo inato ao homem, não é proveniente da natureza nem está inerente ao indivíduo. É desenvolvida de acordo com o processo de constituição da autonomia do indivíduo, é intrínseca às relações sociais, e embora não venha de fora para dentro, a educação crítica que visa a libertação e emancipação pode contribuir para com o seu desenvolvimento.

O ato de educar dentro de uma perspectiva de transformação da mentalidade social possibilita o despertar para a grandeza do ser, conduzindo a uma dinâmica humana de grande valor, promovendo a compreensão de o indivíduo é resultado de suas relações sociais, mas que ele também pode vir a ser mais a partir da autopercepção e consciência de classe.

Embora Paulo Freire e tantos outros pesquisadores e teóricos da educação afirmem categoricamente que ensinar não é transferir conhecimentos, é de conhecimento mútuo que a atual construção do currículo escolar privilegia o ato de decorar os conteúdos sem permitir que o aluno assimile o que é proposto e, consequentemente, questione as contradições do sistema.

Partindo da hierarquização do conhecimento e poder dentro do contexto educacional, todas situações que envolvem as vivências e experiências do aluno passam a ser inexploradas e desconsideradas como parte do processo de desenvolvimento do aluno, segregando assim os setores mais empobrecidos da sociedade.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder opressivo do “bancarismo”. Nesse caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 2019, p. 27).

Em vista disso, é certo dizer que a construção de um currículo escolar que privilegia os saberes elementares tanto para a certificação do aluno que será inserido

enquanto mão de obra no mercado de trabalho quanto também para suas experiências na sociedade capitalista esvazie as possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica, como afirma Nosella:

Numa sociedade capitalista, onde a função de tais textos tem sido a de veicular a ideologia da classe dominante, com o objetivo de reproduzir as condições de dominação e exploração da classe dominada, as esperanças de libertação mediante a escola (enquanto aparelho ideológico do Estado) são mínimas. Justamente porque a defesa que a classe hegemônica vem fazendo de seus interesses é cerrada e, sem dúvida nenhuma, inteligente. Prova disso é a censura, que faz com que as experiências educacionais, que pretendem ser críticas, sejam sistematicamente anuladas (NOSELLA, 1981, p. 217).

A leitura feita de Nosella a respeito da veiculação da ideologia dominante do capitalismo global se baseia em estudos feitos a partir de livros didáticos, o que corrobora com a afirmação de Almeida (2007) de que a educação é utilizada como ferramenta de domínio e manutenção do poder.

Gestores de sistemas de ensino que organizam o currículo escolar têm o poder de estruturar o que será desenvolvido em sala de aula sob uma perspectiva crítica democrática, como fez Paulo Freire durante sua gestão na educação pública na cidade de São Paulo. O educador convocou professores e pesquisadores de várias áreas de aprendizagem para contribuírem no desenvolvimento de projetos experimentais e mudanças curriculares.

A educação, a partir de uma noção progressista e crítica da sua função, tem o poder de proporcionar transformações na mentalidade social ao contribuir para com o desenvolvimento da consciência de classe e a da identificação das contradições do sistema capitalista. Não uma educação restrita ao currículo, que atende às demandas do desenvolvimento social do sistema capitalista, mas uma educação disposta a contribuir para com a compreensão da organização da sociedade de classes e reivindicar o bem-estar social.

A verdade é que a educação escolar não corresponde necessariamente aos anseios progressistas de transformação da mentalidade social. A escolarização, principalmente pública, reflete ideologias políticas e mercadológicas que aumentam a distância entre a escola, a comunidade e a vida, ao mesmo tempo em que estreita laços entre a escola e o mercado de trabalho. A forma escolar e a estrutura do modelo de ensino demonstram a mesma organização burocrática e hierárquica que as corporações do mercado de trabalho.

Embora seja complexo (e quase impossível) de se pensar em uma educação que não atenda aos interesses do capitalismo global dentro de uma sociedade capitalista, é preciso refletir sobre as consequências da formação escolar para o mercado de trabalho e a produção da alienação.

A educação para o mercado de trabalho capitalista tem como principal objetivo a certificação para a inserção do indivíduo enquanto mão de obra, diferente do que pretende a educação para o trabalho a partir de princípios marxistas: formação integral: intelectual, moral e física do aluno. A educação para o mercado de trabalho é alienante porque se limita a reproduzir a ideologia dominante.

Nesse sentido pode-se dizer que educar para a inserção no mercado de trabalho capitalista é adormecer consciências e produzir mentes adaptadas à subordinação e exploração, contribuindo para com a manutenção do status quo e a continuidade das desigualdades, injustiças e misérias sociais.

No que diz respeito às mazelas produzidas pelo capitalismo é importante ressaltar que falar sobre “sociedades de mercado” ou “livre comércio” sem levar em consideração o modo como essas mercadorias são produzidas e distribuídas é uma forma de abordar o capitalismo sem que ele seja de fato explicitado.

O próprio sistema educacional faz com que a problemática da economia política seja esvaziada de um propósito social a partir da omissão dos efeitos devastadores do capitalismo, contribuindo para com a não compreensão do sistema, certificando trabalhadores para um mercado do qual não conhece ou compreende o funcionamento e cujos produtos não pode ter acesso, ainda que sua mão de obra seja a produtora.

É fato que a escola não é o único espaço de socialização do indivíduo e, por consequência, não pode ser o único espaço responsável pela reprodução e introdução da ideologia dominante na mentalidade social. Tanto os veículos midiáticos, como filmes, novelas, jornais e revistas são responsáveis por reproduzir a lógica do capital, como também, e principalmente, a inserção no mercado de trabalho do capital, que produz a alienação a partir da relação trabalhador-modo de produção.

Nesse ponto fica evidente que os processos de reprodução da ideologia dominante e de alienação causada pelo mercado de trabalho estão cultural, social e globalmente enraizados. As constantes crises do capital expõem a escola a crises estruturais em decorrência da sua organização ser pautada no próprio capital. Suas contradições não podem ser ignoradas, porque os resultados desse processo são

evidentes. Nesse sentido, a educação para o mercado de trabalho contribui para com a manutenção de um sistema insustentável, a partir de um interminável ciclo de exploração que não pode ser notado por quem está alheio ao funcionamento do sistema.

Muitos são os efeitos da educação para o mercado de trabalho, mas o principal deles é a impossibilidade de se alcançar o real significado da educação, que é a garantia da autonomia, emancipação e libertação humana. Pode-se dizer, portanto, que a educação proposta pela sociedade capitalista não forma pessoas ou consciências, apenas certifica futuros trabalhadores para a inserção no mercado de trabalho do capitalismo.

As reflexões acerca da educação para o mercado trabalho proporciona a urgência de se considerar uma educação para além do capital, uma educação de conscientização social e ruptura radical com sistema capitalista. Uma educação que possibilite a autonomia, emancipação e libertação humana, que produza rebeldia e insubordinação, capaz de formar professores comprometidos com a subversão da lógica capitalista e alunos conscientes da alienação produzida pela educação do sistema capitalista.

Não é sobre transmitir consciência crítica, porque isso não passível de transmissão, mas sobre instigar a desobediência ao sistema que explora, oprime e humilha o aluno da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que o certifica para ser igualdade explorado, oprimido e humilhado pelo mercado de trabalho

Sabendo que a educação escolar, e sobretudo a educação pública, é organizada e distribuída por intermédio da política institucional, é fácil entender o motivo pelo qual, em uma sociedade de classes, a escolarização sempre está ligada aos interesses dos grupos dominantes.

Em contrapartida, a educação não se mantém alheia a seus próprios sujeitos, ou, como Inge Renate Fröse Suhr (2012) aponta, embora submetida ao controle do capitalismo, a escola ainda tem a possibilidade de contribuir para com a transformação da mentalidade social, “mas, observe que o termo usado é contribuir, o que demonstra que a escola por si só não é capaz de promover essa transformação” (2012, p. 139), haja vista que existem outros fatores condicionantes que devem ser considerados com o intuito de se compreender a realidade social.

A ideia de uma educação para a emancipação dispõe o direito do aluno a entender sua existência e condição social. É a noção de que a escola e a educação

como um todo devem fazer parte do contexto no qual estão inseridas. Partindo desse princípio, a educação para a emancipação não visa a transmissão de conhecimentos, mas a compreensão e a capacidade de se assimilar e analisar os contextos e conjunturas da vida cotidiana, ou, nas palavras de Freire (2019, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

Sendo a educação um processo dialético, que exige interlocução em vez passividade:

Por isso mesmo a educação, para não instrumentar tendo como objeto um sujeito – ser concreto, que não somente está no mundo, mas também está com ele –, deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina, quando se integra neste ambiente que, por sua vez, dá garantias especiais ao homem através de seu enraizamento nele (FREIRE, 2013, p. 55).

Foi essa perspectiva freiriana de integração do indivíduo ao ambiente, de percepção do ser, de compreensão do indivíduo enquanto sujeito, e não objeto, tanto da educação quanto da própria existência, que aproximou a pesquisadora estadunidense Bell Hooks do pensamento de Paulo Freire. Segundo a autora:

Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeito mais tarde”. Realmente é difícil encontrar palavras adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada – e lutei comigo mesma para encontrar a chave – e essa luta me engajou em um processo transformador de pensamento crítico. Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização – a mentalidade colonizadora (HOOKS, 2017, p. 66-67).

Pensar na educação como ferramenta de transformação da mentalidade social exige que ela seja reconhecida como um território de disputa de poder, que pode possibilitar a libertação de consciências a partir dos princípios de viés progressista ou a manutenção do status quo por intermédio da reprodução da ideologia capitalista dominante.

Essa contradição se encontra na forma que se constitui a educação escolar, podendo contribuir para com a incorporação do capitalismo global ou situar-se em defesa dos grupos sociais que constituem a classe oprimida pelo sistema, reconhecendo o caráter político da educação:

A impossibilidade da neutralidade da educação resulta dessa qualidade que a educação tem de ser política, não necessariamente partidária, obviamente,

mas a qualidade que a educação tem de ser política. Essa politicidade da educação vem à tona no momento em que pensamos em tentar definir o que entendemos por direitos humanos, mas no momento mesmo em que pensamos em educação e direitos humanos, direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer [...] quando a gente pensa e percebe e constata essa politicidade da educação, esta coisa que inviabiliza a educação enquanto prática neutra (FREIRE, 2019, p. 34-35)

Paulo Freire defende a tese de que a politicidade da educação está intrinsecamente vinculada à defesa dos oprimidos, nesse sentido, a neutralidade refletiria em uma postura de indiferença quanto às estruturas opressivas.

Nesse sentido, percebe-se que, tendo a emancipação e a tomada de consciência de classe do indivíduo como preocupações centrais da educação sob o viés progressista, cabe reforçar a ideia de que o conceito de neutralidade não é, nem pode ser aplicado à educação.

A educação para a libertação é, portanto, dependente de uma ideologia política que se orienta a favor ou contra alguém, a favor ou contra um esquema de organização social desigual, a favor ou contra a sociedade de classe e a exploração dos trabalhadores. Assim sendo, é imprescindível que as ideologias subjacentes da educação sejam identificadas e expostas.

Reconhecer e assumir um posicionamento progressista dentro da educação, porém, não é uma tarefa fácil, haja vista que essa postura pode parecer contraditória:

Progressistas educacionais frequentemente empregaram a retórica da transformação da mentalidade social, mas seu medo de impor ideias sobre as crianças e a sua falta de entendimento dos modos pelos quais as escolas deveriam conectar seu projeto a outras instituições "educativas" - em um esforço coordenado de reconstruir a sociedade - os deixou tão fracos a ponto de quase não terem importância diante das relações de poder dominantes (APPLE, 2017, p. 97).

A contradição existente na educação para a emancipação está situada na falsa ideia de neutralidade. Pensar uma educação orientada para a libertação e emancipação do aluno pode parecer doutrinária ou ideológica, perdendo-se no (fictício) ideal de isenção.

O problema é que a concepção de uma educação neutra retorna ao início do debate sobre a politização da educação e sua consequente impossibilidade de neutralidade. Apple afirma que essa contradição é inevitável, mas que uma educação que não assume uma postura ativa em defesa da libertação, está fadada à impotência, pois se torna incapaz de reagir à ideologia dominante.

O papel desempenhado por uma educação engajada na transformação da mentalidade social é o de ativista, pois compreende a educação como ferramenta que possibilita mudanças e exige uma postura combativa a fim de desafiar as concepções sociais dominantes, a exclusão e injustiça social, elitismo, machismo, racismo, homofobia e até o imperialismo que se mantém comprometido com a colonização de consciências:

Isso era visto como um elemento-chave para restaurar e defender a memória coletiva, para desafiar concepções sociais dominantes e tornar professores e ativistas da comunidade capazes de usar a educação como uma ferramenta em seus esforços para transformar a sociedade (APPLE, 2017, p. 153).

Propor uma educação orientada pela ideia de emancipação e libertação de consciências contribui para com a formação de mentes livres e capazes de compreender as dinâmicas sociais. Esta perspectiva está ancorada no entendimento de Gramsci (1989) a partir da ação social do intelectual orgânico: pessoa da classe trabalhadora responsável pelo desenvolvimento de uma consciência contra hegemônica.

Compreender, portanto, a escola como uma instituição viva, passível de mudanças e de produção de culturas e saberes faz com que o papel da educação engajada na libertação se desenvolva enquanto ferramenta de ativismo, viabilizando a construção do sendo crítico e analítico capaz de compreender a formação e dinâmica da sociedade:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 2013, p. 54).

O fato de a educação escolar ser intermediada por um currículo neoliberal e deficitário, impregnado da ideologia da meritocracia, demonstra que a ausência de preocupação com a construção de identidade e autorreconhecimento enquanto indivíduos dentro da sociedade capitalista.

Os recortes de gênero, raça e classe são comum e arbitrariamente ignorados em defesa de uma suposta (e incoerente) neutralidade educacional, fazendo com que a escola não apenas reproduza a ideologia dominante, mas também tenha parte de responsabilidade pela manutenção do sistema.

É incoerente pensar a politicidade da educação para atender a uma demanda de transformação da mentalidade social enquanto o próprio sistema escolar limita as possibilidades de compreensão das contradições do sistema capitalista e, conseqüentemente, os questionamentos e críticas que possam ser feitas à forma de organização da sociedade de classes.

Nas sociedades regidas por estruturas hierárquicas o pensamento crítico é visto como uma arma contra hegemônica, pois permite ao indivíduo questionar as desigualdades e construir uma personalidade pautada na insubordinação. É compreensível, portanto, que uma educação organizada sob os paradigmas da neutralidade impeça a reflexão acerca das estruturas opressivas que dominam a dinâmica social, haja vista que a própria organização escolar cede espaço para a assimilação das estruturas do patriarcado capitalista de supremacia branca, nas palavras de Bell Hooks.

A educação engajada na emancipação e libertação de consciências, visando a construção do senso crítico, deve permitir a abertura de mentes para a criticidade, além de proporcionar estudos rigorosos sobre a organização social no qual o indivíduo, escola e a educação como um todo se situam.

A educação com vistas à neutralidade é, por si só, conservadora, considerando-se que não apenas limita os questionamentos eventualmente levantados pelos alunos como também impede o prazer da curiosidade epistemológica, tornando o processo de ensino-aprendizagem unilateral:

A maioria dos estudantes resistem ao processo do pensamento crítico; ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite permanecer passivos. O pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados. Professores que trabalham com zelo para ensinar o pensamento crítico com frequência desanimam quando os estudantes resistem. Mas, quando o estudante desenvolve a habilidade do pensamento crítico (e, em geral, são poucos os que desenvolvem), a experiência é verdadeiramente recompensadora para ambas as partes. Quando ensino estudantes a serem pensadores críticos, espero compartilhar, servindo de exemplo, o prazer de trabalhar com ideias e o prazer do pensamento como ação (HOOKS, 2020, p. 35).

A construção da consciência crítica exige que a educação escolar transforme a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem, garantindo sentido, significado e utilidade para os temas debatidos no trabalho pedagógico, ou, nas palavras da autora, “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como

todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos” (HOOKS, 2020, p. 51).

Garantir um ambiente de aprendizagem significativa requer o esforço de uma escuta ativa e uma organização do trabalho pedagógico disposta a estabelecer relações entre sujeitos de aprendizagem, não entre professor sujeito e aluno objeto:

É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o recebedor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2019, p. 121).

Pensar em uma educação escolar que visa a emancipação é compreender e estimular a participação do aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem, tanto no processo de alfabetização de adultos, como fez Paulo Freire com os temas geradores, como também do processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes que, partindo das próprias vivências, tendem a desenvolver a criticidade.

Para posicionar-se ideologicamente enquanto defensor de uma educação que proporciona um processo democrático de aprendizagem, faz-se necessário compreender que o aprendizado não vem “de cima para baixo”, situando o professor como detentor de todo conhecimento, mas reconhecendo-o como sujeito ciente de seu inacabamento, apto a escutar ativamente e aprender enquanto ensina, em um processo dialético de aprendizagem.

A possibilidade de se refletir sobre a sociedade e integração de um indivíduo crítico e consciente pode gerar desconforto e ansiedade, devido à perturbação da tranquilidade estruturada sob o silêncio da subserviência. Nelson Maldonado-Torres (2019) fala que a possibilidade de o indivíduo colonizado emergir como um sujeito agente pensador se difere da posição esperada por parte do oprimido.

As experiências vivenciadas pelo aluno, ainda que inconscientemente, produzem aquilo que o autor chama de “porta aberta de toda consciência”. É a ideia de que o corpo faz parte do todo e o aluno, como ser social, carrega em sua existência a possibilidade de refletir a respeito das suas vivências. É a noção de que a existência precede a essência, embora ambas estejam inter-relacionadas na construção do indivíduo.

Para Maldonado-Torres, o condenado (ou o oprimido, para Freire) tem a possibilidade de comunicar “as questões críticas que estão fundamentadas na

experiência vivida do corpo aberto” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 47) por intermédio de uma base material de aprendizados e visões de mundo coletivas que consolidam sua própria história enquanto sujeito social consciente.

As experiências vivenciadas pelos alunos são e devem ser valorizadas no processo de ensino-aprendizagem justamente por serem fonte de estímulo ao pensamento crítico:

Vários estudantes frequentemente sentem que não têm voz, que nada do que dizem vale a pena ser ouvido. Por isso é que a conversa se torna uma intervenção tão importante, porque não só abre espaço para todas as vozes, como também pressupõe que todas as vozes podem ser ouvidas.

[...]

Quando conversas na sala de aula levam ao diálogo intenso, estudantes se engajam no material obrigatório com uma consciência aumentada (HOOKS, 2020, p. 83-84).

As possibilidades de libertação e emancipação da mulher negras por intermédio da educação estão vinculadas, portanto, às suas vivências, à possibilidade de se questionar a organização social e principalmente à necessidade de se contestar as contradições do patriarcado capitalista de supremacia branca.

CONCLUSÃO

Para discutir a influência e veiculação da ideologia dominante na formação escolar de crianças e adolescentes, este trabalho utilizou-se da dialética-histórica a fim de compreender as relações estabelecidas entre o desenvolvimento do Brasil enquanto Estado-Nação e a história da educação.

Partindo desse princípio, a presente pesquisa se desenvolve por intermédio da interseccionalidade como ferramenta de análise com o intuito de levar em consideração as questões de gênero, raça e classe para tratar da educação enquanto ferramenta de emancipação e libertação para mulheres negras, ao mesmo tempo em que se apropria das noções de decolonialidade a fim de repensar a prática pedagógica como mediadora em um processo de empoderamento e conscientização, além de se dispor da compreensão da teoria crítica para o desenvolvimento de uma educação como instrumento de transformação da mentalidade social.

Os referenciais teóricos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa apontam o grupo constituído pelas mulheres negras enquanto uma classe social, haja vista que, para a definição da decolonialidade, os conceitos gênero, raça, sexualidade e outros são resultados da mesma lógica moderna/colonial que estabeleceu a organização da sociedade de classes. Cabe reafirmar, portanto, que as mulheres negras tidas como objeto (e sujeito) desta pesquisa constituem um grupo social pertencente a uma classe: a classe trabalhadora, a classe dominada.

Pensar na integração da decolonialidade e da interseccionalidade enquanto ferramentas de análise para o desenvolvimento desse trabalho propõe que se compreenda a formação e organização dos grupos/classes sociais a partir da lógica da modernidade/colonialidade, o que nos leva a inferir que as classes dominadas foram historicamente estruturadas pelo desenvolvimento do mercantilismo e do modo de produção capitalista.

Partindo desse princípio, este trabalho se propõe a analisar a relação da mão de obra subalternizada exercida pelas mulheres negras enquanto consequência do passado colonial/escravista do Brasil. Nesse sentido, vale mencionar que, além dos categorias de gênero, raça e classe, esse trabalho também se debruça sobre a categoria trabalho, para compreender a situação socioeconômica da mulher negra no Brasil como resultado da exploração do modo de produção capitalista àquele trabalho considerado improdutivo e/ou invisível.

São consideradas duas vertentes de “qualificação profissional” para as mulheres negras, como propõe Lélia Gonzalez, e ambas têm relação com a posição social do povo negro escravizado no Brasil Colônia/Império.

A primeira “qualificação profissional” faz referência ao trabalho da limpeza e do cuidado realizado por empregadas domésticas e babás (cuidadoras de crianças). Segundo a autora essas profissões são a evolução do trabalho exercido pelas mulheres negras escravizadas nas posições de domésticas e amas de leite.

A segunda “qualificação profissional” diz respeito à hipersexualização dos corpos das mulheres negras, que são desumanizados em função do prazer sexual de homens brancos. Gonzalez fala sobre o “papel” da mulata, Priori e Ribeiro falam sobre o intercuro sexual das mulheres escravizadas que eram sistematicamente abusadas por seus senhores, enquanto Saffioti aponta as situações em que as mulheres negras tinham sua sexualidade explorada pelos senhores proxenetas.

A problemática que relaciona as “qualificações” profissionais atribuídas às mulheres negras enquanto “doméstica” e “mulata” ao contexto da educação diz respeito ao modo como o currículo escolar pretende proporcionar uma educação com vistas tanto à certificação para a inserção no mercado de trabalho quanto também à assimilação da ideologia capitalista.

Para especificar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o posicionamento adotado nessa pesquisa, faz-se necessário entender a escola enquanto um aparelho ideológico do Estado, como explica Nosella:

A classe social dominante, para garantir sua hegemonia na sociedade capitalista, utiliza-se dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo que o escolar assume posição preponderante no conjunto desses aparelhos ideológicos, devido à sua eficácia na inculcação da ideologia dominante. O aparelho escolar, ao desempenhar sua função de inculcação da ideologia dominante, submete a clientela, tanto da classe dominante, como também, e principalmente, da classe dominada, a uma visão de mundo em que a estruturação da sociedade em classes e a exploração da uma pela outra tornam-se naturais.

[...]

Mediante a imposição da visão de mundo da classe dominante à classe dominada, impede-se que essa última tenha a possibilidade de elaborar sua própria visão de mundo, a partir das suas condições de existência e de seus interesses: construir, enfim, uma ideologia própria, antitética à da classe dominante.

[...]

Não é somente porque ela não permite a todos os filhos dos trabalhadores adquirirem a cultura burguesa em todo seu esplendor que a escola é uma escola de classes, mas também, e sobretudo, porque ela se esforça para impedir às crianças dos trabalhadores de adquirirem, de organizarem e de formularem a ideologia da qual o proletário tem necessidade (NOSELLA, 1981, p. 27).

É possível perceber, segundo a citação da autora, que a educação pode servir tanto para uma eventual possibilidade de libertação e emancipação para a tomada de consciência por parte dos filhos dos trabalhadores, mas também para disseminar a ideologia do capitalismo global.

A conclusão obtida com o desenvolvimento desse trabalho é a de que, partindo da análise das escolas públicas, pode-se inferir que a ideologia dominante do capitalismo global passa a ser disseminada por intermédio da construção do currículo escolar e da escolha de temas que são considerados prioritários para a formação escolar.

A crítica à educação para a inclusão no mercado de trabalho capitalista se dá na medida em que se compreende que a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, molda os alunos para obedecer e atender às exigências de seus superiores hierárquicos sem questionar as contradições do sistema, seja ele escolar ou capitalista.

Uma educação que se propõe a certificar alunos para a inserção enquanto mão de obra no mercado de trabalho do capitalismo não pode permitir que as contradições do sistema sejam compreendidas. Assim sendo, as problemáticas que envolvem o trabalho subalternizado, a exploração de mão de obra e a pobreza da sociedade de classes não devem ser observadas e/ou questionadas.

No momento em que a educação se propuser a assumir seu papel político de contribuição para com a transformação da mentalidade social e/ou entrar em defesa da classe dominada pelo sistema os debates sobre educação, emancipação e libertação poderão ser colocados em pauta com verdade. Mas enquanto a educação servir para a manutenção do sistema e veiculação da ideologia dominante, a transformação da mentalidade social será uma total abstração.

A partir dos dados e estatísticas aqui apresentados que apontam as mulheres negras como o grupo que mais sofre com a marginalização e vulnerabilidade causados pelos estrutura do capitalismo patriarcal de supremacia branca, torna-se pertinente a reflexão acerca da manutenção do sistema de dominação por meio do processo de escolarização que falha ao atender aquilo que é proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e pela Lei do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (10.639/03).

No que diz respeito aos motivos que conduzem essa falha na aplicabilidade das leis educacionais supracitadas, faz-se necessário dar ênfase à construção do currículo como território de disputa de poder. Nesse sentido, os autores que corroboram com as ideias aqui apresentadas apontam que os PCN's e a BNCC são frutos de um acalorado conflito de interesses de viés conservador/liberal orientado, no caso da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, pelo projeto Escola sem Partido.

Conhecer a história da educação e da escolarização, nesse sentido, foi imprescindível para que se pudesse compreender a atual estrutura do saber escolarizado. Fez-se necessário, portanto, estabelecer a diferenciação entre educação e escolarização, além distinguir suas práticas proibidas e/ou promovidas pelo Estado enquanto política pública para que se conseguisse identificar os alicerces que sustentam a instituição escolar e discorrer a seu respeito a partir da teoria crítica, defendendo a libertação e emancipação de consciências.

No que diz respeito à organização da instituição escolar e daquilo que ocorre dentro de seus limites de atuação, essa pesquisa se debruçou sob a necessidade de compreender o currículo enquanto parte fundamental do projeto político educacional. Os diversos estudos realizados acerca do currículo escolar demonstram a presença de interferências ideológicas que proporcionam uma formação escolar acrítica ao reproduzir os ideais do sistema capitalista patriarcal de supremacia branca, devido ao fato de a política institucional (e, conseqüentemente a política educacional) se aliar em defesa do capitalismo global.

Pensar em uma educação que possibilite a transformação da mentalidade social por meio da construção da consciência de classe e promoção da emancipação e libertação não pode se limitar à transmissão do conhecimento de maneira acrítica e vazia, incapaz de integrar os temas relacionados às vivências dos alunos pertencentes aos grupos étnicos da classe dominada às necessárias reflexões a respeito da organização da sociedade de classes.

Pode-se perceber, portanto, que, para que a educação atenda à sua função de transformação da mentalidade social, faz-se necessário que ela se mantenha na estimulando reflexões e que se estabeleça enquanto parte de um projeto educacional ciente de seu ativismo político anticapitalista, antissexista, antirracista, a fim de proporcionar reflexões que proporcionam emancipação e libertação de consciências.

As relações estabelecidas entre educação, libertação e emancipação diz respeito ao modo como a consciência de classe seja contrária aos interesses do capitalismo patriarcal de supremacia branca: se as mulheres negras no Brasil exercem, em sua maioria, profissões relacionadas à limpeza e ao cuidado, atividades de pouca remuneração, prestígio social e, em situações cada vez mais comuns, condições análogas à escravidão, pode-se dizer que a tomada de consciência por parte dos trabalhadores e seus filhos é considerada uma ameaça ao sistema.

Cabe refletir, por fim, sobre a necessidade de se analisar criticamente a formação e o funcionamento do sistema econômico capitalista que divide a sociedade entre classe dominante e dominada e explora a mão de obra de dos trabalhadores para a obtenção de lucros a partir de uma perspectiva de desumanização que violenta, vulnerabiliza e marginaliza, sobretudo, as mulheres negras enquanto classe social no Brasil.

Considerando a educação, o currículo escolar e a prática pedagógica como territórios de disputa de poder político-ideológico por essência, faz-se necessário finalizar a presente pesquisa com as palavras inspiradoras de Hannah Arendt, com o intuito de incentivar uma formação escolar dotada de consciência crítica e politização capaz de proporcionar a libertação de mentes colonizadas pelo capitalismo patriarcal de supremacia branca: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (2013, p. 247).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos Todos Feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** 1. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** 13. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as Letras: Por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Moderna. 2006.

BILGE, Sirma; COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm> Acesso em 16 de Jan. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 16 de Jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em:
 16 de Jan. de 2022.

BRASIL. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. **Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p. 133-151, jan.-mar., 2017.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G; BRABO, T. S. A. M. [et al.]. **Direitos Humanos das Mulheres e das Pessoas LGBTQI: Inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Reformas da instrução pública.** In: LOPES, E. M. T.; LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil.** v. 1. 3. Ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 225-251.

Conferência Nacional dos Bispos de Brasil (CNBB). **Pensando o Brasil: Educação.** Brasília: Edições CNBB, 2017.

CURIEL, Ochy. **Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial.** In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decolonias.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 136-159.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. Angela Davis: **“Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.** Disponível em: <
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html> El País: Salvador - 27 Jul 2017. Acesso em: 16 de Jan de 2022.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FORTUNA, Natália; LIRA, Fernanda; PINHEIRO, Luana; REZENDE, Marcela. **Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: Reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD contínua.** Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out/dez., 2014.

FONSECA, Marcus Vinicius de. **A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação. N. 13, 2007.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão democrática na educação pública na cidade de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 59. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. Cadernos de pesquisa v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Negros e Educação no Brasil**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2016, p. 325 – 346.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, intervenções e diálogos**. LIMA, Márcia; RIOS, Flávia (org.). Rio de Janeiro Zahar, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada**. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSFOGUEL, R (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-78.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Vol. 1. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. Ed. São Paulo: Editora WMF, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: Sabedoria prática.** 1. Ed. São Paulo: Elefante, 2020.

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

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista da margem ao centro.** São Paulo: Perspectivas, 2019.

KAUR, Rup. **O que o sol faz com as flores.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível.** *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1):57-66, 2020.

LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel; VINCENT, Guy. **Sobre a história e a forma escolar.** *Educação em Revista*, N. 33. Belo Horizonte, 2001.

LUGONES, María. **Colonialidade e Gênero.** In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decolonias.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 94-108.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54.

MARCONDES, Mariana Mazzini [et al] (org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** Brasília: IPEA, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital.** Vol. 1. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. **Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina.** In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decolonias.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 109-136.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 3. Ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 4. Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

OLIVEIRA, C. M. **As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social.** Anais.... Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. Curitiba, 24 a 27 de julho de 2016, p. 1-16.

ONU – Organização Mundial das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das Mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas.** In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 171-182.

PASSOS, Joana Célia dos. **A desigualdade na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos.** In: CHAVES, V. L. J; SOUZA, E. C. de (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil.: Educação especial, questões étnico-raciais e de gênero.** 2 Vol. Tubarão: Copiart, 2016, p. 229 – 249.

PRIORE, Mary Del. **A mulher na História do Brasil: Raízes Históricas do Machismo Brasileiro.** 4a. Ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PINEL, H; SANTOS, S. P; OLIVEIRA, I. M. **As memórias subterrâneas dos afro-brasileiros: entre as injustiças históricas e as lutas pelo direito à educação.** In: CHAVES, V. L. J; SOUZA, E. C. de (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil.: Educação especial, questões étnico-raciais e de gênero.** 2 Vol. Tubarão: Copiart, 2016, p. 303 – 326.

RAMOS, César Augusto. **Ética e Política em Aristóteles.** In: CANDIOTTO, Cesar (org.). **Ética: Abordagens e Perspectivas.** 2. Ed. Coleção Didática, 1. Curitiba, Chamognat, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, pp. 13-53; 101-114.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: Mitos e realidades**. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História do Tempo e o Tempo da História: Estudos de Historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2019.