

REVISTA CEJ

ISSN 1414-008X
Ano XXVIII
n. 87, jan./jun. 2024

**Centro de Estudos Judiciários
Conselho da Justiça Federal**

87



JUSTIÇA FEDERAL
Conselho da Justiça Federal
Centro de Estudos Judiciários



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E IGUALDADE DE GÊNERO SOB UM VIÉS INTERSECCIONAL

ANTI-RACIST EDUCATION AND GENDER EQUALITY UNDER AN INTERSECTIONAL BIAS

Mário Júnior Conceição Carvalho

Tainá Viana

Tháissa Oliveira Pinheiro

RESUMO

O artigo aborda a educação antirracista e a igualdade de gênero no Brasil sob um viés interseccional. Busca identificar as formas de discriminação, marginalização e subalternização que afetam as pessoas, ao longo do tempo e em diferentes contextos, que têm o fator raça e gênero sobrepostos, resultando em sua hipervulnerabilização.

PALAVRAS-CHAVE

Direito Constitucional; antirracista; educação; gênero; interseccionalidade; raça.

ABSTRACT

The article addresses anti-racist education and gender equality in Brazil from an intersectional perspective. It seeks to identify the forms of discrimination, marginalization and subalternization that affect people over time and in different contexts, which have overlapping race and gender factors, resulting in their hypervulnerability.

KEYWORDS

Constitutional Law; anti-racist; education; gender; intersectionality; race.

1 INTRODUÇÃO

A educação, quando pensada por uma perspectiva de promoção à diversidade, pode desempenhar um papel fundamental na compreensão das estruturas de poder e das desigualdades sociais, bem como na busca por transformações sociais mais justas e igualitárias.

A partir da compreensão de que o corpo da mulher negra é atravessado pelas avenidas identitárias do sexismo, racismo e capitalismo, pode-se imaginar como esse grupo se encontra na base da pirâmide social, sendo, assim, o mais subjugado e vulnerabilizado no Brasil. Nesse sentido, entende-se que, para as mulheres negras, o acesso à educação é condição *sine qua non* para que consigam superar a miséria e obter melhores oportunidades. No entanto, é necessário compreender que o “trânsito” ou o fluxo de avenidas identitárias é alto e está perpassando o corpo da mulher negra a todo momento. Isso significa que, haja vista o racismo e o sexismo serem categorias que atuam de modo estrutural, ou seja, estão integrados em todos os âmbitos da sociedade e atuam em conjunto, não é possível se falar em acesso equânime a oportunidades sem que a sociedade se compreenda como ator partícipe desse processo de mudança de paradigmas.

No contexto do mercado de trabalho em escala global, é comum observar que as mulheres ocupam posições que oferecem salários mais baixos e raramente assumem cargos de liderança em grandes organizações.

110

Assim, considerando a importante interação entre categorias sociais como raça, gênero, classe e sexualidade, que, por meio da influência de fenômenos culturalmente construídos, acabam por moldar experiências e oportunidades das pessoas em diferentes contextos, este trabalho busca, através da revisão bibliográfica, e por meio do método histórico-dedutivo, responder ao seguinte problema: diante dos fatores raça + gênero sobrepostos, de que forma a interseccionalidade está presente no contexto educacional brasileiro?

Para tanto, serão apresentadas, inicialmente, discussões relativas à educação por meio de uma perspectiva de gênero, compreendendo este como elemento constitutivo das relações sociais. Passando-se, então, à apresentação de uma educação antirracista, tendo em vista que o racismo demarca, tanto no ensino quanto na sociedade, um fator de opressão e subjugação; e, por fim, tratando da teoria da interseccionalidade, ou seja, da ideia de que raça, classe e gênero são categorias sociais que se sobrepõem e, dessa forma, devem ser analisadas conjuntamente, de modo a se observar as interações entre as relações de poder ali existentes.

2 EDUCAÇÃO E GÊNERO: CONSIDERAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE

A Constituição Federal de 1988 estabelece direitos sociais básicos, diretrizes, princípios e normas legais, dentre as quais se destaca a importância da educação, através do seu reconhecimento como um direito social fundamental a ser garantido por meio de políticas públicas e, em caso de descumprimen-

to, mediante judicialização por parte dos responsáveis pela sua concretização, ou seja, a sociedade, a família, a escola e o Estado (Cury; Ferreira, 2009).

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece como objetivos da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Assim, a educação possui relação direta com o contexto social e suas mazelas, devendo colaborar, por meio do ensino, com a promoção da inclusão e do respeito às diferenças, combatendo, desse modo, toda forma de preconceito e violência.

Dessa forma, é de suma importância que sejam discutidas questões referentes à promoção da diversidade através de uma educação comprometida com a perspectiva de gênero. Para tanto, é essencial desenvolver a compreensão de que não são as características biológicas que justificam o preconceito e as desigualdades referentes ao gênero. “São os papéis sociais impostos a mulheres e homens, reforçados por culturas patriarcais que estabelecem relações de dominação e violência entre os sexos” (Teles; Melo, 2017, p. 114). Assim, a igualdade entre os gêneros deve não apenas ser trabalhada em todos os níveis educacionais como também ser objeto de capacitação específica para todos os atores envolvidos com as violações aos direitos das mulheres (Teles; Melo, 2017).

Entretanto, o gênero é tratado, no cotidiano, de modo simplista. Indivíduos são prontamente identificados como homens ou mulheres com base em características predefinidas, como, por exemplo, o estilo de roupas que usam ou as atividades que realizam. Na maioria dos esportes, existem categorias separadas para homens e mulheres. A estrutura tradicional da família é geralmente composta pela união de um homem e uma mulher. No entanto, essa distinção não se limita apenas a esses aspectos, sendo, portanto, um fenômeno complexo (Connell; Pearse, 2015).

As disparidades impostas entre homens e mulheres também se refletem em posições discrepantes em quase todos os setores da sociedade. No contexto do mercado de trabalho em escala global, é comum observar que as mulheres ocupam posições que oferecem salários mais baixos e raramente assumem cargos de liderança em grandes organizações. Quando conseguem alcançar postos mais elevados, é frequente que recebam salários inferiores em comparação aos homens ocupando a mesma posição. Essa disparidade também se reflete nos cargos públicos, onde há uma presença mínima de mulheres em posições centrais do governo. Quando ocupam tais posições, geralmente são responsáveis por pastas de natureza social, como meio ambiente, direitos humanos e educação, em detrimento de outros setores de maior influência (Connell; Pearse, 2015).

Por outro lado, apesar de estarem à frente das principais posições de poder em âmbito mundial, os homens, também são socializados para performar certos tipos de conduta, como a supressão das emoções e o uso da agressividade e da violência como formas socialmente aceitas de demonstrar sua masculinidade (Dantas; Mello, 2008). Com isso, a naturalização da pressão que os homens enfrentam para se envolverem em situações de violência é uma evidência nesse sentido.

Em muitos países, os meninos são encorajados a participar de esportes competitivos, nos quais a dominação física é exaltada desde a infância. No caso específico do Brasil, o futebol é um

exemplo proeminente. Além disso, eles também são pressionados por pais e amigos para demonstrarem coragem e implacabilidade, sob ameaça de serem rotulados como afeminados ou homossexuais. Assim, a capacidade de cometer atos violentos se torna um recurso social para afirmarem a masculinidade na sociedade (Connell; Pearse, 2015).

Tradicionalmente, essas diferenciações são naturalizadas como consequências esperadas das diferenças biológicas entre homens e mulheres, sem levar em consideração a influência de questões sociais, históricas e políticas. No entanto, esses fatores não são resultados de uma suposta naturalidade incontestável. Na verdade, eles são parte de um esforço social significativo para moldar o comportamento das pessoas. Ser homem ou mulher, portanto, não é uma condição predeterminada, mas um estado em constante construção (Almeida, 2020).

Essa perspectiva é evidenciada na famosa frase da feminista Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher: torna-se” (Beauvoir, 1967, p. 9). Nesse contexto, é importante destacar que as posições de homens e mulheres não podem ser consideradas simplesmente paralelas ou definidas de maneira categórica. Assim, pode-se afirmar que tampouco se nasce homem; é necessário tornar-se (Connell; Pearse, 2015).

Diante disso, o conceito de gênero pode ser compreendido como um elemento constitutivo das relações sociais, que interage com outras categorias sociais, como raça, classe e sexualidade, para moldar as experiências e oportunidades das pessoas em diferentes contextos sociais e históricos (Gomes, 2018). Sendo, portanto, um fenômeno historicamente construído e culturalmente influenciado, que varia ao longo do tempo e no espaço, é produzido e reproduzido por meio de práticas sociais, discursos, instituições e representações culturais. Dessa forma, a educação, através de uma perspectiva de gênero, desempenha um papel fundamental na compreensão das estruturas de poder e das desigualdades sociais, bem como na busca por transformações sociais mais justas e igualitárias (Scott, 1995).

É importante esclarecer que o termo gênero não se limita às mulheres ou às relações de poder e dominação do masculino sobre o feminino. Butler (2014) defende que a análise sob a perspectiva binária de masculino e feminino limita o campo semântico de gênero, contribuindo, assim, com a manutenção da naturalização que a noção de gênero pretende contestar.

Nessa linha:

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo (Butler, 2014, p. 253).

A própria existência do binarismo “sexo/gênero” pode ser colocada em discussão, por meio do entendimento de que assim como gênero, o que se entende por sexo masculino e feminino é também fruto de uma construção social (Gomes, 2018).

Isso porque nesse universo de sujeitos contemplados, no que concerne ao gênero, podemos mencionar as pessoas transgênero, ou seja, aquelas que não se identificam com o gênero designado em seu nascimento, por exemplo, travestis, não binárias e transexuais, bem como pessoas intersexo, as quais nascem com características sexuais, como cromossomos, genitália ou hormônios, que não se encaixam nas definições típicas de sexo masculino ou feminino (Pino, 2007).

Considerando o exposto, torna-se relevante conceituar a “identidade de gênero”. De acordo com Connell e Pearse (2015), a identidade de gênero pode ser resumida como o sentimento de pertencimento a uma determinada categoria de gênero. Ela é formada pelas percepções individuais sobre o próprio papel na sociedade, a noção de que tipo de pessoa é e o significado atribuído a esse senso de pertencimento. É importante ressaltar que essas ideias não são inatas nem fixas desde o nascimento, mas são desenvolvidas ao longo do tempo e influenciadas pelas experiências vivenciadas durante o processo de crescimento e socialização. Embora haja debates sobre o momento exato em que essa construção se inicia (Connell; Pearse, 2015).

No Brasil, a relação entre educação, raça e gênero é marcada por desigualdades históricas que têm impactado profundamente o acesso, a permanência e a qualidade da educação para diferentes grupos sociais.

Assim, pode-se dizer que “gênero concerne ao modo como a sociedade lida com os corpos humanos, sua continuidade, e com as consequências desse ‘lidar’ para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo” (Connell; Pearse, 2015, p. 49), muito embora ainda existam discursos bioessencialistas que tentam condicionar o gênero às características anatômicas que distinguem os sexos (Nascimento, 2021).

Faz-se, então, imprescindível que as instituições de ensino reconheçam que os estudantes que não seguem os padrões hegemônicos de comportamento de gênero têm sim direito à educação. E mais, têm direito a uma educação que não cobre o preço da invisibilização de suas identidades, do preconceito com seus modos de serem e, muito menos, da mutilação dos seus corpos (Bortolini, 2008).

Diante disso, no tópico a seguir, será visto como o fator raça se soma às discussões acerca da educação no Brasil.

3 RAÇA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DA CATEGORIA RAÇA

No Brasil, a relação entre educação, raça e gênero é marcada por desigualdades históricas que têm impactado profundamente o acesso, a permanência e a qualidade da educação para diferentes grupos sociais. Assim, o acesso à educação, ao longo da história do Brasil, foi de grande contraste, em que a exclusão sistemática de certos grupos raciais e de gênero do sistema educacional ficou nitidamente demarcada. Pessoas negras, indígenas e mulheres, especialmente como pertencentes a comunidades marginalizadas, têm enfrentado barreiras para obtenção de uma educação de qualidade.

A educação brasileira e o racismo são temas interligados que merecem uma análise aprofundada. A história do Brasil é marcada por séculos de escravidão e exclusão racial, que deixaram um legado de desigualdades e preconceitos presentes até os dias de hoje. Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental, pois pode ser uma ferramenta tanto para perpetuar a desigualdade quanto para promover a justiça social e a igualdade de oportunidades. Diante disso é que se vislumbra na educação antirracista, a possibilidade de desenvolver um ambiente educacional crítico para a formação de uma sociedade mais justa.

A construção da categorização de raça e a consequente diferenciação entre pessoas e, por conseguinte, também a dominação dos seus corpos, evidencia que o racismo é uma estrutura de opressão social de indivíduos que não atendem a uma caracterização fenotípica baseada no padrão branco europeu. A partir dessa argumentação, Pinheiro (2023, p. 48) refere que: “[...] Com o racismo, pessoas negras são rebaixadas do ponto de vista humano e, portanto, desumanizadas”.

Dessa forma, ao abordar a educação brasileira a partir de uma realidade racializada, busca-se compreender que o racismo é fator que demarca, também nas escolas, um lugar de opressão e subjugação tanto no modo como a disciplina história é ensinada, como também no isolamento físico das pessoas negras dentro de sala de aula. Assim, para exemplificar o que foi afirmado, no condizente ao ensino da história, por exemplo, a autora Pinheiro (2023, p. 49) relata que a história da Europa sinaliza para um período moderno em que a burguesia está em ascensão, uma vez que se concebe como uma classe revolucionária, haja vista o modo capitalista de produção. Nada obstante, que essa história uma é a única disciplina que se subdivide em duas, história geral e história do Brasil. Além disso, a autora afirma que:

[...] Esse fenômeno acontece porque não há aderência entre a narrativa apresentada pela história dita “geral”, que vincula o período moderno ao capitalismo, e a história do Brasil, na qual fica explícito que o modo de produção nas Américas era o escravismo e que a acumulação primitiva de capital se deu pela escravidão humana e pela expropriação de novas terras, e não por meio da Revolução Industrial, como narra a equivocada história única, socializada pela branquitude europeia – como as escolas do Brasil perpetuam (Pinheiro, 2023, p. 49-50).

Esse esquecimento intencional da história do Brasil contada a partir dos subalternizados, nesse caso os indivíduos escravizados, faz parte de um projeto maior de perpetuação dos privilégios da branquitude, a qual conta a história a partir da visão do vencedor. Essa construção de falsas realidades ocorre não somente com a disciplina de história, mas em todos os aspectos do ensino no Brasil, já que o racismo adentra todos os lugares, haja vista ser um ente fundador da história brasileira.

Percebe-se daí que o racismo sendo uma construção social depende do conceito de raça. Por seu turno, o autor Moreira afirma que: “[...] A raça não é um dado biológico, mas uma invenção cultural, que atende a aspirações socioeconômicas e político-ideológicas concretas” (Moreira, 2022, p. 70). Por sua vez, Pinheiro (2023, p. 55) reforça que “[...] O que se combate na luta antirracista não é o sujeito branco, mas a branquitude”. Ou seja, a chamada branquitude não é um conceito que aborda a

individualidade da pessoa branca, mas sim “um termo cunhado pela teoria crítica da raça para refletir a racialização das pessoas brancas a partir dos privilégios que as unificam”.

Assim, tendo em vista os conceitos apresentados, fica explícito que aqueles indivíduos que concentram em si a expressão subalternizada de gênero, raça e classe, terão a tendência de ser muito mais atingidos pela sujeição promovida pela branquitude. Corroborando essa análise, Sueli Carneiro refere que “[...] a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial como a questão de gênero na sociedade brasileira” (Carneiro, 2013, p. 315). Por seu turno, a autora norte-americana bell hooks, ao referir sobre isso, aduz que “[...] ninguém se preocupou em discutir como o sexismo atua tanto independentemente do racismo quanto simultaneamente a ele para nos oprimir” (hooks, 2020, p. 26).

No Brasil, o poder colonial tomou uma forma muito específica, podendo ser chamada de colonialidade à brasileira, a qual contribuiu para a construção da ideia do mito da democracia racial, a imposição da miscigenação e o processo de embranquecimento da população negra brasileira. Tais construções contribuem para as práticas discursivas racistas, as quais são, muitas vezes, tênues, silenciadas e maquiadas, porém perversas, constituindo a questão racial um dos desafios a serem superados e enfrentados com tamanho rigor na agenda social brasileira (Lima, 2018, p. 29).

Historicamente, as mulheres negras convivem com o peso da subalternidade e de processos de inferiorização que cerciam suas vidas econômica e social. Logo é inquestionável a relevância das categorias raça e gênero quando se trata de acesso à educação para mulheres negras e racializadas no Brasil.

Diante disso, Sueli Carneiro (2013, p. 315), quando aborda sobre enegrecer o feminismo, refere que as reivindicações feministas no Brasil se tornaram mais representativas ao passo que o movimento de mulheres negras explicitou as contradições resultantes da interligação de raça, classe e gênero, demonstrando que a bandeira desse movimento negro brasileiro tem como objetivo a representação da mulher brasileira, uma vez que o contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, como são as sociedades latino-americanas, articula-se a partir do racismo, gerando impactos diretos nas relações de gênero.

Assim, na perspectiva de elucidar a definição desse “outro” social é que o determinismo biológico vem sendo criticado duramente pelas feministas ao passo que defendem ser a feminilidade, bem como a masculinidade, uma imposição social advinda do patriarcado. Dentro dessa lógica, o patriarcado tem como escopo a subserviência da mulher a partir de relações que a objetivam como um ser único e exclusivamente biológico e de propriedade inicialmente do pai, e, por conseguinte, do marido. Na contramão do ideário patriarcal, pensadoras feministas contemporâneas como Scott também seguem essa linha de compreensão de que o gênero não deve ser definido a partir de tão somente o sexo biológico, expondo que:

O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm

filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres (Scott, 1986, p. 14).

Assim, considerando os aspectos de gênero, raça e classe, hooks (2017) aborda a educação como prática de liberdade, a qual tenha em si elementos para transgredir as fronteiras de racismo, sexismo e de classe. Para a autora, existe uma manutenção das estruturas hierárquicas que legitima as opressões das minorias étnicas no âmbito social. Estas opressões também permeiam o espaço educacional. Para a pesquisadora, faz-se necessário um ensino que esteja enraizado numa perspectiva decolonial, crítica e feminista. Desse modo, essa educação como prática libertadora é realizada a partir do que ela chama de pedagogia engajada, a qual “[...] é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar” (hooks, 2017, p. 28).

A autora também ressalta que a educação deve ser construída a partir de uma percepção crítica sobre a realidade social, vislumbrando a construção de ações transformadoras. Assim sendo, hooks (2017) aponta que essa educação deve estar vinculada a um projeto democrático e político que esteja disposto a intervir com reflexões e respostas concretas junto aos diferentes grupos sociais subalternizados, questionando a narrativa eurocêntrica que fortalece o racismo institucional. Destarte, a partir de suas experiências em sala de aula como estudante e professora negra, a autora critica o processo de formação, o qual é marcado por relações de poder. Nessa perspectiva, a autora relata:

É certo que eu era ingênua ao imaginar, durante o ensino médio, que receberia orientação espiritual e intelectual da parte de escritores, pensadores e acadêmicos no contexto universitário. Encontrar uma tal coisa seria o mesmo que descobrir um tesouro precioso. Aprendi, junto com os outros alunos, a me dar por contente que se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula (hooks, 2017, p. 30).

Nada obstante, reforça que a educação engajada não se trata de uma educação normativa, que se baliza por deveres e obrigações, mas um processo que tem entre seus critérios exercer a liberdade e promover o diálogo. Diante da dívida histórica do Estado para com as pessoas de minorias étnicas, garantir educação nesses princípios é uma das funções mais importantes do processo formativo. Nesse sentido, de acordo com a autora, a educação decolonial e feminista pode contribuir para “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da educação transformadora” (hooks, 2017, p. 56).

A mencionada autora analisa que a construção de uma pedagogia emancipatória a favor da luta antirracista e que possa fortalecer o Estado Democrático de Direito é premente. Nesse sentido, a academia e a escola devem assumir essa responsabilidade, conduzindo práticas educativas com vistas à superação do racismo. Dessa forma, aduz que: “[...] É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade

de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2017, p. 52). Com isso, o processo educativo deve contribuir para a criação de ações inclusivas, garantindo o reconhecimento dos grupos subalternizados, tendo como objetivo promover o exercício da criticidade e o respeito à diversidade.

A partir dessa construção, hooks (2017) ressalta a importância da teoria crítica para a construção de uma educação engajada que compreenda a dinâmica social e as suas lutas, vislumbrando a consciência coletiva. Para a autora, no sistema educacional, ainda que com o debate do multiculturalismo, a prática pedagógica tradicional permanece enraizada em preceitos antigos, de modo que contribui para a manutenção dos princípios da colonialidade e afirma que:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão (hooks, 2017, p. 51).

A realidade da sociedade multicultural só tem a contribuir com um modelo de ensino educacional que tenha o objetivo de promover uma formação ampla e plural aos indivíduos. No entanto, o que se tem na realidade é algo totalmente contrário, distante do ideal, conforme explica Moreira:

[...] A vasta maioria desses professores e professoras não desenvolve qualquer tipo de pesquisa referente à questão racial, uma vez que todos são pessoas brancas heterossexuais de classe média ou de classe alta que nunca tiveram qualquer experiência dessa forma de discriminação. [...] esses indivíduos são socializados a partir de uma narrativa cultural segundo a qual raça e racismo não possuem relevância em nossa realidade (Moreira, 2022, p. 168).

A partir dessa análise, é perceptível que a homogeneidade racial – branca – da maioria das pessoas que promovem essa educação também é fator determinante para a escolha de didáticas, metodologias e currículos que alcancem os grupos sociais marginalizados. É dizer, então, que o modelo educacional hegemônico não somente invisibiliza as mulheres negras, mas também se apresenta como prova concreta de que o racismo institucional se fortalece na dinâmica social. Apesar da relevância dos debates multiculturais, a educação tradicional reforça o silenciamento desse grupo, contribuindo, assim, para a manutenção das hierarquias raciais e as desigualdades de gênero.

Por tudo isso, no tópico a seguir, será trabalhada a interseccção entre gênero e raça na educação brasileira.

4 INTERSECCIONALIDADE: UMA SOBREPOSIÇÃO DOS FATORES GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO

Em determinada sociedade e em certo período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. Ou seja, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada (Collins; Bilge, 2021). Podem-se chamar essas sobreposições de interseccionalidade. Não existe hierarquia do sofrimento na interseccionalidade. É tudo ao mesmo tempo agora, já que as avenidas identitárias estão em constante movimento (Akotirene, 2019).

E essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social e, quase sempre, são invisíveis.

Collins e Bilge (2021, p. 18) ressaltam, de pronto, que: “Embora todas as pessoas que utilizam as estruturas interseccionais pareçam estar sob um grande guarda-chuva, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica significa que ela pode assumir diferentes formas”, uma vez que atende a uma gama de problemas sociais que se diferenciam em diversos contextos e períodos.

Para Crenshaw (2023?, p. 8), importa se ter noção de que a questão de reconhecer as experiências das mulheres negras não pode ser enquadrada separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero, mas sim em conjunto, pois “ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam”.

[...] o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global, principalmente atinente aos direitos sociais.

Isso porque, segundo Crenshaw (2023?, p. 9), “as leis e as políticas nem sempre preveem que somos, ao mesmo tempo, mulheres e negras”. Por essa razão, necessário se faz que sejam criadas pontes entre o que é vivenciado na prática/pele e como as políticas públicas preveem esses problemas (Crenshaw, 2023?). De acordo com a autora: “Uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um desafio é que, francamente, ela aborda diferenças dentro da diferença” (Crenshaw, 2023?, p. 9).

Assim, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global, principalmente atinente aos direitos sociais. Dentre as desigualdades que podem ser analisadas por meios interseccionais se tem que:

Primeiro, a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas; 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 (Collins; Bilge, 2021, p. 33).

Essas análises interseccionais são capazes de demonstrar como as estruturas das disparidades de desigualdades são simultaneamente racializadas e orientadas por gênero para as mulheres negras com maior intensidade (Collins; Bilge, 2021). O que de fato evidencia a sobreposição de vulnerabilidades e subalternizações, que fazem com que tais pessoas fiquem às margens da sociedade e também à mercê de direitos sociais

como a educação. Com isso, é importante usar a interseccionalidade como uma ferramenta analítica que vai muito além de ver a desigualdade social através de lentes exclusivas de raças e classes, mas sim, em vez disso, entender a desigualdade social por meio das interações entre as várias categorias de poder existentes em sociedade (Idem).

Ocorre que, com base nos princípios da social-democracia, as políticas de bem-estar social deveriam se esforçar para proteger os interesses da população mais necessitada, garantindo direitos fundamentais e prestando direitos sociais. Collins e Bilge (2021, p. 36) explicam que “como filosofia, a social democracia se baseia na crença de que as instituições democráticas florescem melhor quando veem a proteção do bem-estar social de todas as pessoas como parede seu encargo”.

Nesse sentido, seria a democracia participativa um forte pilar da social-democracia por pressupor que a promoção da ampla participação dos cidadãos de ambos os sexos e o acesso justo aos processos de tomada de decisão do Estado de bem-estar social poderiam fortalecer as instituições democráticas (Collins; Bilge, 2021). Segundo as autoras, problemas como o desemprego, a pobreza, a discriminação racial e de gênero, a falta de moradia, o analfabetismo, a saúde precária constituem ameaças ao bem público quando permanecem sem solução (Idem). Diante disso, uma hipótese para enfrentar esses desafios seria a de que os Estados de bem-estar social buscassem, então, promover o bem-estar da população através de várias combinações de agências de serviço efetivo (Collins; Bilge, 2021).

De acordo com Collins e Bilge (2021, p. 36), “[...] a ideia básica é que proteger os cidadãos de ambos os sexos e agir em nome do bem público constituem os valores fundamentais da social-democracia e Estados de bem-estar social fortes” e, assim sendo, exigem a democracia participativa para a efetivação e implementação de políticas educacionais que de fato alcancem o público-alvo. Pois, como visto nos tópicos anteriores, o fator gênero e raça são, não raras vezes, impeditivos de acesso e permanência nas escolas e faculdades. Quando sobrepostos, então, tornam-se barreiras difíceis de serem superadas.

Desse modo, entende-se que “a análise interseccional lança luz sobre os efeitos diferenciais das políticas públicas na produção de desigualdade econômica entre pessoas de cor, mulheres, jovens, residentes de zonas rurais, pessoas sem documentos e pessoas com capacidades diferentes” (Collins; Bilge, 2021, p. 38). Contudo, importa a compreensão de que “o foco da interseccionalidade na vida das pessoas oferece espaço para análises alternativas desses mesmos fenômenos que não derivam das visões de mundo das elites acadêmicas ou do funcionalismo público” (Idem). Ou seja, pessoas negras, mulheres, pobres, LGBTQIA+, minorias étnicas e religiosas, povos indígenas e demais pessoas oriundas de classes e grupos considerados inferiores nunca desfrutaram, tampouco desfrutaram dos benefícios da cidadania plena e, conseqüentemente, têm menos a perder e mais a ganhar (Collins; Bilge, 2021).

Para tanto, essencial é que se saiba da “importância de examinar as relações de poder interseccionais dentro de um contexto social” (Collins; Bilge, 2021, p. 47), bem como da existência, segundo as autoras, de “seis ideias centrais da interseccionalidade: a desigualdade social, as relações de poder interseccionais,

o contexto social, a relacionalidade, a justiça social e a complexidade” (Collins; Bilge, 2021, p. 45).

Entretanto, cumpre entender que a justiça social também é ilusória, dizem as autoras, pois “onde aparentemente as regras são aplicadas de maneira igual a todos, mas ainda assim produzem resultados desiguais e injustos” (Collins; Bilge, 2021, p. 49). Isso porque “a identidade não é um conjunto de atributos fixos, a essência imutável do eu interior, mas um processo de posicionamento em constante mudança” (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

É natural que se pense a identidade como algo que leve de volta às raízes, isto é, à parte de nós que permanece essencialmente a mesma ao longo do tempo, diz Collins e Bilge (2021). Contudo, importa se pensar a identidade individual moldada por múltiplos fatores que se destacam em diferentes contextos sociais, como de fato são as identidades interseccionais (Idem). As autoras bem frisam:

Em nível elementar, uma pessoa não precisa mais se perguntar: “Sou primeiro chicana, mulher ou lésbica?”. A resposta “sou simultaneamente chicana e mulher e lésbica” expande esse espaço de subjetividade e abrange múltiplos aspectos da identidade individual (Collins; Bilge, 2021, p. 188).

Dessa forma, muitas das lutas lideradas por comunidades racializadas (negras, indígenas, de cor) são justamente aquelas que apontam para a importância da identidade na construção de sujeitos políticos coletivos, pois é assim que as possibilidades passam a serem transformadoras e se abrem com as identidades politizadas formadas internamente (Collins; Bilge, 2021). Como resultado disso, então, se tem formas de lutas sociais mais amplas e combativas.

No entanto, sem dúvidas, o desafio que se impõe à prática da interseccionalidade é o engajamento com diálogos éticos dentro de outras tradições e culturas de pensamentos emancipatórios, que não seja o eurocêntrico e ocidental, e também perante pessoas que produzam esse conhecimento, seja do sul ou do norte global (Collins; Bilge, 2021). Há ainda o desafio de fazer isso “sem reproduzir as hierarquias de conhecimento e poder conferido pelo capital acadêmico da interseccionalidade no mercado global das ideias científicas” (Collins; Bilge, 2021, p. 258).

Mas, de acordo com as autoras, é importante pensar que:

Diante das urgências políticas, sociais, econômicas e ecológicas, a viabilidade dos movimentos sociais capazes de construir um futuro alternativo depende de quão bem pudermos praticar a relacionalidade radical e a reciprocidade profunda com os outros e com os seres não humanos, animados e inanimados, e trabalhar juntos na corresponsabilidade (Collins; Bilge, 2021, p. 258).

Com isso, tem-se que o desafio maior é incorporar a questão de gênero à prática dos direitos humanos e a questão racial ao gênero, diz Crenshaw (2023?). E dizer isso significa que é necessário compreender o fato de que homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao gênero, ou seja, de forma diversa (Idem). Ademais, quando mulheres negras sofrem discriminação de gênero, iguais às sofridas pelas mulheres brancas, devem ser protegidas de mesmo modo (Crenshaw, 2023?). Portanto, esse é o desafio da interseccionalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto ao longo desse artigo, pode-se considerar que os fatores gênero e raça, quando sobrepostos, tornam-se enormes barreiras ao acesso e à permanência de mulheres negras no sistema educacional brasileiro.

Isso porque, dado o histórico da construção da sociedade brasileira ter sido marcado grandemente por processos de colonização, que tinham em seu cerne o racismo, não é de estranhar que as relações sociais no Brasil também tenham herdado essa mancha em sua história. Tendo isso em mente, compreende-se que a educação brasileira também sofreu e sofre as consequências dessas construções sociais que trazem em si tanto o racismo quanto o sexismo como sinalizadores da marginalização de pessoas, mais especificamente de mulheres negras. Assim, vislumbrando um futuro em que todas as brasileiras e os brasileiros tenham acesso equânime à educação de qualidade é que se faz a análise, a partir da teoria interseccional, de que a educação antirracista é uma possibilidade de equilíbrio na balança das relações sociais no Brasil.

Assim, compreendendo que o corpo da mulher negra é atravessado pelas avenidas identitárias do sexismo, racismo e capitalismo, não é difícil concluir o motivo pelo qual esse grupo social se encontra na base da pirâmide social, sendo assim o grupo mais subjugado e vulnerabilizado no Brasil. Nesse sentido, para as mulheres negras, o acesso à educação é condição *sine qua non* para que consigam superar a miséria e tenham acesso a maiores oportunidades. No entanto, é necessário compreender que o “trânsito” ou o fluxo de avenidas identitárias é alto e está perpassando o corpo da mulher negra a todo momento. Isso quer dizer, que, haja vista o racismo e sexismo serem categorias que atuam de modo estrutural, ou seja, estão integrados em todos os âmbitos da sociedade e atuam em conjunto, não é possível se falar em acesso equânime a oportunidades sem que essa mesma sociedade se compreenda como ator partícipe desse processo de mudança de paradigmas.

Por todo exposto, pode-se dizer que, apesar de a educação ser extremamente relevante como porta de melhores oportunidades de vida para as mulheres negras, é essencial que essa sociedade seja educada de modo antirracista a fim de que enxerguem seus privilégios como pessoas não racializadas dentro de uma sociedade racista, para que uma possibilidade de cenário social mais equânime seja vislumbrada. Um fato é certo: sem uma educação antirracista a toda a sociedade brasileira, essa mulher que, nos dias de hoje, é ao mesmo tempo negra, pobre e com baixa instrução escolar tende a ficar na mesma posição em que está – com raras exceções – pois se sabe bem que o sistema é brutal com aquelas que não se amoldam ao padrão normativo social imposto.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Polên Livros, 2019. 150 p. (Feminismos Plurais).

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. Gênero e direitos [palestra on-line]. Ciclo de debates e formação em gênero, desigualdades e direito: teorias, método e política. Terceira aula: *Direito, democracia, gênero, raça e sexualidade*. USP, Faculdade de Direito, Ribeirão Preto, SP, 20 maio 2020. 1 vídeo (144 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1hBqcROlzHg&list=PLGA5ByQlQm0A1DK3DgpZ>

Wo9yd1rS8twEA&index=3. Acesso em: 15 jun. 2023.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. São Paulo: Difusão Europeia, 1967.

BORTOLINI, Alexandre. *Diversidade sexual na Escola*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BUTLER, Judith. *Undoing gender*. New York, London: Routledge, 2004. p. 40-56.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. Tradução: Cecília Holtemann. Revisão: Richard Miskolci. *Cadernos Pagu*, n. 42. p. 249-274, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Geledés. 2013.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. 3. ed. e rev. técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: Versos, 2015.

CRENSHAW, Kimberle. *Cruzamento: raça e gênero: painel 1*. São Paulo: Nações Unidas, UNIFEM, ONU Mulheres, [2011]. Disponível em: <https://abglt.org.br/unifem-onu-mulheres/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A Judicialização da educação. *Revista CEJ*, Brasília, ano 13, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258. Acesso em: 2 jul. 2023.

DANTAS, Benedito Medrado; MELLO, Ricardo Pimentel. Posicionamentos críticos e éticos sobre a violência contra as mulheres. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 78-86, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de junho de 2023.

GOMES, Camila de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 65-82, jan./abr., 2018.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo*. Tradução Bhuvi Libanio. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. *Arquivos Brasileiros Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 70, n. esp., p. 20-33, 2018.

MOREIRA, Adilson José; ALMEIDA, Philippe Oliveira de; CORBO, Wallace. *Manual de educação jurídica antirracista: direito, justiça e transformação social*. São Paulo: Contracorrente, 2022.

NASCIMENTO, Leticia. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINO, Nádía Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos desfeitos. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 149-174, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/knKyktZNBtWJrkF9dL3zvbB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 7 jun. 2023.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. *O que é violência contra a mulher*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017. E-book

Artigo recebido em 12/8/2023.

Artigo aprovado em 10/4/2024.

Cidadania Global pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Tainá Viana é advogada. Mestranda em Direito na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e pós-graduanda em LLM Direito e Prática Constitucional (FMP), com mobilidade acadêmica na Universidade de Coimbra em 2019/1. Bolsista CAPES de Pós-Graduação. Graduanda de Antropologia na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bacharela em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Thaíssa Oliveira Pinheiro é mestranda em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Bacharela em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduada em Gestão em Turismo pela Universidade da Amazônia (UNAMA), Belém-PA.

Mário Júnior Conceição Carvalho é mestrando e Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui especialização em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e