

# Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro

ANDRADE, Michely Peres de<sup>1</sup>

## Resumo

Durante a década de 1980, o movimento negro brasileiro se afirmou como importante sujeito político no processo de redemocratização do país. Junto aos demais companheiros de militância, as mulheres negras elegeram o acesso à educação como uma das principais bandeiras de emancipação política, por considerá-la importante não apenas na conquista de direitos e melhores condições de vida, mas devido ao seu potencial no processo de reconhecimento étnico-racial e descolonização cultural e epistemológica. Nesse cenário, destaca-se a contribuição da intelectual e ativista do feminismo negro Lélia Gonzalez, cujo engajamento foi fundamental para o questionamento das variadas formas de colonialidade e como estas se expressam na cultura brasileira. A partir da pesquisa realizada por Nilma Lino Gomes (2017) sobre o movimento negro educador, além de reflexões de autoras e autores latinoamericanos sobre colonialidade e educação decolonial, o artigo busca analisar os significados atribuídos à educação por intelectuais e ativistas do feminismo negro, em especial, Lélia Gonzalez. Referência na luta contra as opressões de gênero, raça e classe no Brasil, além de propor uma descolonização da educação, sua produção acadêmica e militância tomaram como principais alvos de questionamento e denúncia a universalidade da categoria mulher, construída no interior do movimento feminista e, por outro lado, o machismo e as desigualdades de gênero presentes no movimento negro.

*Educação. Colonialidade. Feminismo Negro. Lélia Gonzalez.*

## Lélia Gonzalez the meanings attributed to education by intellectuals and activists of black feminism

### Abstract

During the 1980s, the Brazilian black movement affirmed itself as an important political subject in the process of redemocratization of the country. Along with the other members of the militancy, black women chose access to education as one of the main flags of political emancipation, considering it important not only in the conquest of rights and better conditions of life, but because of its potential in the recognition process ethno-racial and cultural and epistemological decolonization. In this scenario, the contribution of the feminist activist and black feminist Lélia Gonzalez stands out, whose engagement was fundamental for the questioning of the various forms of coloniality and how these are

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Sociais, com mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Itaperi/Fortaleza. Pesquisadora do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais (LAPRATICAS), onde coordena a linha de pesquisa Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais e o projeto de extensão “Combatendo o racismo e a violência de gênero nas escolas: uma abordagem decolonial de extensão universitária”. Email: [michely.andrade@uece.br](mailto:michely.andrade@uece.br)

expressed in Brazilian culture. From the research carried out by Nilma Lino Gomes (2017) on the black educator movement, in addition to the contributions and reflections of Latin American authors and authors on coloniality and decolonial education, the article seeks to analyze the meanings attributed to education by intellectuals and activists of black feminism, in particular, Lélia Gonzalez. Reference in the struggle against the oppressions of race, gender and class in Brazil, besides proposing a decolonization of education, its academic production and militancy took as main targets of questioning and denunciation the universality of the category woman, built within the feminist movement and, on the other hand, the machismo and the gender inequalities present in the black movement.

*Education. Coloniality. Black Feminism. Lélia Gonzalez.*

## **1 Movimento Negro no Brasil: produção de saberes e disputa epistemológica**

Visando reafirmar e dar visibilidade à contribuição do feminismo negro no combate ao racismo epistemológico e pedagógico no Brasil, é fundamental tecer algumas considerações a respeito do que tem-se compreendido por colonialidade do saber, categoria que envolve diversas nuances. O pensamento decolonial latino-americano tem nos mostrado que colonialidade e colonialismo são dois conceitos distintos, embora relacionados. O colonialismo implicou num padrão de dominação e exploração, que envolveu o controle dos recursos naturais, de produção e de trabalho da população colonizada, exercendo, ainda, uma autoridade política sobre esta. Colonialismo, portanto, denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo e nação, o que a constitui como império (CANDAU, 2010).

O colonialismo, como sistema de controle econômico e político, é mais antigo que a colonialidade. Esta, porém, é mais profunda e duradoura, se relacionando à forma como a organização do trabalho, a produção de conhecimento e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da categoria de “raça”. Apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva na literatura, nos textos didáticos, na cultura, na autoimagem dos povos e em muitas outras dimensões da vida. Desse modo, o colonialismo está para as condições materiais de existência assim como a colonialidade está para as condições simbólicas, intersubjetivas e epistemológicas (CANDAU, 2010; MIGNOLO; 2003).

A colonialidade do poder se fundamenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial. Essa classificação foi fundamental para o enriquecimento das metrópoles e o posterior desenvolvimento do capitalismo moderno. Ela possibilitou a animalização, inferiorização e hiperssexualização dos povos negros, legitimando a escravidão e a perpetuação, séculos depois, das condições degradantes de trabalho (QUIJANO, 2005).

Atuando de forma conjunta, a colonialidade do saber promoveu a repressão de outras formas de conhecimento não europeias, negando a produção de saberes dos povos indígenas e africanos, considerados como mágico, idolatria, bruxaria etc., tidos, dessa forma, como primitivos e irracionais. A colonialidade do saber se traduz em epistemicídio, uma vez que a ciência moderna, para defender sua hegemonia, não se permitiu conviver com nenhuma outra forma de saber e produção de conhecimento.

Durante séculos, não houve coexistência, ou seja, a ciência ocidental desautorizou e invisibilizou a existência de outras epistemologias para se manter como verdade. Foram articuladas estratégias sistemáticas de eliminação e ocultamento dos saberes produzidos pelos povos originários. Lembremo-nos das considerações de Hegel na sua “Filosofia da História” (1980), ao afirmar que no continente africano não havia história, estando os seus povos na infância da humanidade: A África não passa de um “rebento de selvageria, aquém da luz da história consciente” (Idem).

Já o conceito “colonialidade do ser” trata da dimensão que relaciona colonialidade com não existência, com a negação de si, que se manifesta de diversas formas. De maneira articulada à produção de invisibilidades históricas e amnésia tecnológica, a colonialidade do ser consiste numa incorporação tal dos mecanismos de controle, que leva o/a colonizado/a a valorizar e a se reconhecer na cultura e nos traços físicos do colonizador.

O debate nos remete às reflexões de Frantz Fanon, que deu início ao questionamento em torno dos mecanismos psicológicos de identificação do colonizado com o colonizador. Na obra intitulada *Peles negras, máscaras brancas*, Fanon (2008) chamava atenção para a transformação que uma estadia na França podia gerar na mentalidade colonizada do negro antilhano: “O negro que conhece a metrópole é um semideus, volta radicalmente transformado”. E ainda, “a burguesia das Antilhas não fala o crioulo, salvo nas suas relações com os domésticos. Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá” (FANON, p. 35). Fanon afirma estar se referindo não apenas à alienação do negro (mistificados), mas aos brancos, não menos alienados (mistificadores e mistificados).

Em 1978, Abdias Nascimento, um dos maiores representantes do movimento negro brasileiro, nos alertou para a forma pela qual os diferentes modos de colonialidade se articulam e se manifestam através daquilo que ele denominou de “bastardização da cultura afro-brasileira, alegando que o embranquecimento cultural e estético tem sido uma das principais formas de genocídio do negro no Brasil:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (NASCIMENTO, 2017, p. 111).

Com base nessa “superfície teórica”, a nossa estrutura curricular há décadas reproduz para a educação básica o cânone da mestiçagem e da democracia racial. Nas aulas de história, sociedades africanas só aparecem no contexto da escravidão. Os negros e indígenas brasileiros, por sua vez, ocupam o local do folclórico e do exótico, não sendo representados como sujeitos históricos partícipes. Poucos eram os docentes, até uma década atrás, que discutiam a produção intelectual negra ou incluíam, nas ementas escolares, acontecimentos históricos protagonizados por africanos escravizados no Brasil, a exemplo da Rebelião dos Malês.

As práticas pedagógicas adotadas no Brasil têm, portanto, sua origem na filosofia ocidental. Os filósofos e intelectuais africanos são completamente desconhecidos dos cursos universitários brasileiros, onde predomina a divisão da história eurocêntrica, partida nas quatro colossais cronologias: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Esta tradição curricular impede que o ensino de História da África se liberte das “armadilhas do quadripartismo histórico” (GOMES, 2012; MUNANGA, 2010).

No Brasil, esse sistema de representações inscritas na ciência e na nossa cultura escolar começou a ser enfrentado com o fortalecimento do movimento negro e a criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. A lei inclui o estudo da história da África e dos africanos, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, a luta dos povos negros, bem como a valorização das culturas e saberes.

Como lembra a pesquisadora Nilma Gomes (2012), é sabido que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. Por isso mesmo ela é fundamental para a mobilização de novas subjetividades, onde a produção do conhecimento possa ser descolonizada e as representações negativas sobre a população negra, enfim, discutidas de forma mais aprofundada e superadas.

O movimento negro tem sido um dos agentes que mais têm provocado deslocamentos no campo da educação. A partir da definição dada por Gomes (2017), entendemos como movimento negro um conjunto de entidades, tais como grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, com o objetivo de superação do racismo e da discriminação racial, bem como de valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil (GOMES, 2018, p. 23). Nesse sentido, os movimentos sociais são percebidos e analisados como atores políticos, produtores e agentes sistematizadores de saberes, que conta com a contribuição de pesquisadoras/es, artistas, educadores, lideranças comunitárias, entre outras.

Fazendo um breve mapeamento, esses foram algumas das pautas trazidas pelo movimento negro e que ganharam espaço nas discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Jurídicas e da Saúde: discriminação e desigualdade racial, crítica à democracia racial, a situação da mulher negra e a categoria interseccionalidade para compreender as desigualdades de gênero, classe e raça, juventudes e ações afirmativas, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, africanidades, questões quilombolas, violência, genocídio e saúde da população negra (Idem).

Para compreender as conquistas do movimento negro, Nilma Lino Gomes (2018) propõe uma pedagogia das ausências e das emergências para dar visibilidade aos saberes construídos pelo movimento negro brasileiro, historicamente produzidos como inexistentes. O papel do movimento negro como articulador e tradutor dos saberes ancestrais produzidos pelas populações negras é importante para que a sua memória e história não seja perdida. Importante lembrar, ainda, que muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado pelos movimentos sociais. A partir dessas reflexões, passarei à compreensão do papel da educação para o feminismo negro brasileiro, analisando, mais de perto, algumas das principais contribuições da ativista e intelectual Lélia Gonzalez.

## 2 Lélia Gonzalez e os sentidos da educação para o feminismo negro

Como nos mostra a biografia escrita pelo antropólogo Alex Ratts (2010), Lélia Gonzalez (1935-1994)<sup>2</sup> nasceu em Belo Horizonte, em 1935, mas fez sua carreira política e acadêmica no Rio de Janeiro, onde teve larga experiência docente, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Formada em História e Filosofia, possuía pós-graduação em Comunicação e Antropologia, chegando a concluir, também, os cursos livres em Sociologia e Psicanálise. Militante do movimento negro, foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado e participou ativamente do conselho Diretor da Sociedade Internacional para o Desenvolvimento. Foi fundadora do Nzinga – Coletivo de Mulheres negras e editora da revista Mulherio, participando ativamente da fundação do Olodum em Salvador e do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN).

Entre as organizações que Lélia Gonzalez participou mais ativamente, chamo atenção para o Nzinga—Coletivo de Mulheres Negras, fundado por Lélia Gonzalez e outras ativistas negras em 1980, pretendia discutir temáticas como o racismo e a discriminação racial, independentemente de classe social ou renda, a partir de referências do continente africano quanto à cultura, às manifestações religiosas ou políticas.

É importante lembrar que o nome do coletivo homenageia a rainha angolana Nzinga (1582–1663) e a guerra desigual que enfrentou durante 35 anos, contra o colonialismo português, em favor de seu reino e de sua gente. Além disso, as referências simbólicas continuam nas cores da logomarca adotada pelo grupo, que fazem alusão à cosmologia religiosa afro-brasileira e aos movimentos feministas: o amarelo de Oxum e o roxo do movimento internacional de mulheres<sup>3</sup>.

Segundo Lélia Gonzalez, o pássaro presente na logomarca significava a ancestralidade feminina de tradição nagô. O grupo tinha como objetivo trabalhar com mulheres negras de baixa renda, a começar pelo local escolhido para sediar as atividades, uma demanda latente dos movimentos negro e feminista da época. Entretanto, em torno do Nzinga, ocorreu algo raro para a época: formou-se um agrupamento político de mulheres de diferentes posições sociais (moradoras do morro e de bairros de classe média, trabalhadoras manuais com baixa escolaridade e mulheres com formação universitária); com experiências diversas de formação, do movimento negro e dos movimentos de bairro e de favelas (Idem).

---

<sup>2</sup> Detalhes da sua vida e obra também podem ser encontrados na página do projeto Memória <http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez> e no site do Instituto da Mulher Negra - Geledes <https://www.geledes.org.br/tag/lelia-gonzalez>

<sup>3</sup> <https://medium.com/@demode/nzinga-informativo-a-imprensa-feminista-feita-por-negras-e-para-negras-87eeabed6271>

Influenciada pelas reflexões de Frantz Fanon, Gonzalez já chamava atenção para a importância da consciência de classe no processo de descolonização da mente e emancipação social e política dos povos negros no Brasil.

Numa outra linha de pensamento, mas pondo o dedo na ferida da alienação do negro, encontra-se a dramática figura de Frantz Fanon, o jovem psiquiatra que se destacou na guerra da independência da Argélia. Crítico da noção de negritude, escreveu *Os condenados da terra* e *Pele negra, máscaras brancas*. Este último é uma das mais acuradas análises dos mecanismos psicológicos que induzem o colonizado a se identificar com o colonizador. Na sua perspectiva, a desalienação do negro está diretamente vinculada à tomada de consciência das relações socioeconômicas (GONZALEZ, 1991, p. 5).

Lélia Gonzalez integrou o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e, junto com outras ativistas como Sueli Carneiro e Luiza Bairros trouxeram para o feminismo brasileiro críticas que se tornariam fundamentais para o movimento. Nos anos 1980, ao trazer para o feminismo as demandas das mulheres negras e denunciar a falta de representatividade destas nos espaços de deliberação, Lélia Gonzalez e suas companheiras de militância se depararam com uma série de dificuldades também retratadas pelas feministas negras norte-americanas, entre elas, Angela Davis, Patrícia Hill Collins e bell hooks<sup>4</sup>.

Citado por várias feministas negras, entre elas Djamila Ribeiro (2017) e a própria Angela Davis (2016), o discurso de Sojourner Truth de 1851, denominado “E eu não sou uma mulher?” e proferido na Convenção dos Direitos da mulher, é emblemático:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me

4 Sobre a luta das mulheres negras e seu enfrentamento ao feminismo hegemônico nos Estados Unidos, sugiro a leitura de duas importantes obras: “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” de bell hooks e “Mulheres, raça e classe” de Angela Davis.

cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (TRUTH, apud, RIBEIRO, 2017, p. 20).

O discurso de Truth revela as diferenças entre mulheres negras e brancas naquela convenção. Enquanto estas últimas reivindicavam o direito ao trabalho e ao voto, além da superação de padrões sociais que a reconheciam como frágeis, as ativistas negras estavam lutando para alcançarem a condição de humanidade, negada a toda população negra pela hierarquização das raças e as diversas formas de colonialidade.

Sobre as dificuldades de inserção da temática racial e a censura ao discurso das mulheres negras no Brasil, tomemos as seguintes palavras de Lélia Gonzalez:

No momento em que começamos a falar do racismo e suas práticas em termos de mulher negra, já não houve mais unanimidade. Nossa fala foi acusada de emocional por umas e até mesmo de revanchista por outras; todavia, as representantes de regiões mais pobres nos entenderam perfeitamente (eram mestiças em sua maioria) (GONZALEZ, 1982, p. 101).



Devido a essas tensões e diferenças, as ativistas e intelectuais negras elaboraram um pensamento feminista próprio, a partir das suas experiências históricas de luta e resistência frente às opressões de raça, gênero e classe. Desde o século XIX, mulheres negras imprimem outra lógica aos padrões de comportamento, porque sempre subvertaram os modelos sedimentados pelo projeto positivista de república. Os modelos de comportamento determinados por padrões de masculinidade e feminilidade eram incompatíveis com as experiências vividas pelas mulheres no dia a dia. Ou seja, as mulheres negras já eram trabalhadoras, frequentavam as ruas sozinhas e não se enquadravam de modo algum à compreensão da mulher como frágil, submissa e recatada.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não têm dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (CARNEIRO, 2001. p. 1).

Feministas como Angela Davis, bell hooks, Lelia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, entre outras, vem nos lembrar que, enquanto as mulheres brancas estavam reivindicando sua inserção no mercado de trabalho, as negras e indígenas, ao contrário, já estavam familiarizadas com a vulnerabilidade que este mesmo mercado acarretava. Nesse sentido, as mulheres negras desejavam a regulamentação do trabalho que já desempenhavam para prover a sua família.

Além disso, feministas latino-americanas como Glória Anzaldúa (2005) e Maria Lugones (2008) afirmam que o feminismo ocidental hegemônico construiu a imagem da mulher do “terceiro mundo” como um sujeito monolítico, incapaz da práxis política e carente de representação. A crítica principal é direcionada às teorias feministas generalizantes, que, segundo essas autoras, são excludentes de mulheres com especificidades relativas à raça e classe, sendo necessário construir um feminismo decolonial para superar essa dominação. Percebe-se, desse modo, como a colonialidade se manifesta nas teorias feministas que foram

hegemonizadas ao longo do século XX, pois são ideias eurocentradas e universalizadas de emancipação da mulher, sem considerar as diferenças e desigualdades entre as mulheres brancas, as mulheres negras, latinas, indígenas e suas opressões. Essas autoras são importantes porque nos permite compreender como o gênero foi construído, também, de forma racializada.

Fazendo uma síntese a partir da pesquisa realizada pela historiadora Cláudia Pons Cardoso (2012), podemos afirmar que o pensamento feminista negro possui essas principais características: A recuperação da história das mulheres negras; a reinterpretação desta história a partir de uma nova estrutura teórica construída em oposição aos paradigmas tradicionais, revelando a contribuição das mulheres negras em diversas áreas do conhecimento e pelo enfrentamento ao racismo, ao sexismo e às opressões vividas pela classe trabalhadora (Idem). São dimensões contextualizadas e analisadas através de uma perspectiva interseccional, categoria fundamental para compreendermos a contribuição do feminismo negro para o pensamento sociológico contemporâneo.

O conceito de interseccionalidade reconhece o modo como diferentes eixos de opressão estão articulados produzindo desigualdades e situações adversas de múltiplas discriminações. Trata-se de um conceito que ganha visibilidade nos anos 1980, através de feministas negras norte-americanas, preocupadas em compreender como os sistemas de dominação formados a partir do modo como raça, classe, sexualidade e gênero se internalizam. Como nos mostra Angela Davis (2015), a categoria mulher e as nuances das opressões de gênero não podem ser compreendidas se despojadas do seu contexto racial e de classe.

O movimento feminista branco não conseguia se desvencilhar de uma noção universal de mulher. Sobre este aspecto, Cardoso (Idem) afirma que, até a década de 1990, havia um verdadeiro silêncio da historiografia brasileira sobre a trajetória de mulheres negras e, quando estas apareciam, reproduziam uma série de estereótipos que se tornariam bastante presentes na indústria cultural e na nossa literatura. Esses estereótipos transitaram, quase sempre, entre a hipersexualização e a infantilização. Quando hipersexualizadas, as mulheres negras são representadas como perigosas, dotadas de uma sexualidade que escapa às normas. Por outro lado, há as representações que infantilizam essa mesma mulher negra.

Em “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (1980), Lélia Gonzalez desenvolveu importantes análises sobre as origens das representações existentes sobre as mulheres negras no Brasil, identificando o mito da democracia racial como a grande neurose nacional. Lélia Gonzalez irá analisar as representações sobre a mulher negra que predominam na nossa cultura, observando a recorrência

de dois estereótipos que estruturam e retroalimentam o mito da democracia racial: a mulata e a mãe preta.

Para compreender essa dinâmica, ela recorre à categoria lacaniana de infante, que corresponde àqueles que não possuem fala própria. É a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelo adulto. Designa aquele que não é sujeito do seu próprio discurso, na medida que é falado e definido pelo outro. Ela é falada pelos adultos na terceira pessoa e reproduz essa lógica, acarretando o deslocamento do conhecimento do sujeito para outrem. Influenciada pelas leituras de Frantz Fanon, Lélia Gonzalez esteve interessada no processo pelo qual o reforço dos estereótipos da mulata e da mãe preta relaciona-se às identificações imaginárias e aos mecanismos psíquicos do colonizado na superioridade que esse atribui ao colonizador.

Tal infantilização engloba desde o servilismo e a humildade subalterna até as caricaturas do “crioulo doido” e da “nega maluca”. Na literatura, não raro, são personagens irresponsáveis e inconsequentes, características que justificariam, de algum modo, o controle dos (das) personagens brancas sobre os seus destinos. Tais recursos ainda hoje encontram equivalentes no cinema e na televisão, funcionando como um agente discursivo da discriminação racial.

Por outro lado, a partir dos anos 1970, a literatura negra se desenvolve inserida no cenário de intensa efervescência cultural e recusa a esses estereótipos. Por literatura negra brasileira, compreendo a produção literária que trata das condições de vida das populações negras a partir de um eu enunciador político e decolonial, articulado com a luta antirracista e ciente das dinâmicas da colonialidade. No trecho a seguir, Conceição Evaristo descreve o que significa essa fruição literária:

Precisamos mostrar as nossas narrativas, temos que disputar. E eu preciso falar que os meus primeiros leitores foram pessoas do movimento social negro. Cada leitor e cada leitora levava pra sala de aula, pra academia. Então hoje, se eu chego nesse espaço da Ocupação [Itaú], é um espaço que foi construído a partir da leitura dos meus pares. Eu cheguei onde cheguei hoje por conta desse nosso trabalho de formiguinha que a gente sabe fazer muito bem. Aquela imagem de escrava Anastácia (aponta pra ela), eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhaçamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara. Porque todo nosso processo pra eu chegar aqui, foi preciso colocar o bloco na rua e esse bloco a gente não põe sozinha (EVARISTO, 2017).

A literatura negra no Brasil é fundamental para a política de reconhecimento e de autodefinição dos povos de origem africana. Não se trata de instrumentalização da literatura, mas a convicção de que a literatura intervém no mundo e a linguagem, por sua vez, está longe de ser transparente ou neutra. Escritoras negras contemporâneas como Carolina Maria de Jesus, Ana Maria Gonçalves, Jarid Arraes e Conceição Evaristo nos auxiliam a compreender, a partir de um outro ponto de vista, as marcas da colonialidade, no momento em que as ideias e representações eurocentradas vêm perdendo cada vez mais a sua exclusividade, cedendo espaço para outras vozes e outras histórias, muitas vezes dissonantes.

Na última década, a presença e a visibilidade crescente de autoras negras no campo literário ocorre concomitantemente ao fortalecimento do feminismo negro no Brasil e à entrada, também gradativa, de intelectuais negras nos espaços acadêmicos. Essa inserção tem contribuído para a reconfiguração de alguns marcos teóricos dentro das universidades, entre eles, o paradigma da democracia racial.

Como afirma Fernanda Felisberto, este processo não é, obviamente, automático, pois a travessia do lugar de objeto para o de sujeito produtor de conhecimento leva tempo. E a temporalidade, neste caso, está diretamente relacionada, também, ao domínio dos códigos,

Ao assenhorear de sua fala e se empoderar de seus espaços, já que o que se tem como referencial são os clássicos eurocêntricos sendo cartesianamente (re) lidos, (re) inventados, (re) interpretados, na vã tentativa de se buscar uma universalidade em situações tão particulares (FELISBERTO, 2012).

A literatura negra, desse modo, sobretudo aquela produzida por autoras brasileiras, tem contribuído para a descolonização do saber, do gênero e do próprio feminismo hegemônico. Longe de promover uma idealização com imagens cristalizadas das populações colonizadas, tais autoras provocam um constante deslocamento dos estereótipos e essencialismos associados aos povos negros, chamando atenção, ainda, para os antagonismos e heterotopias que marcam quaisquer processos de identificação, pertencimento e/ou reconhecimento.

Recentemente, livros como *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus e *Úrsula*, de Maria Firmino dos Reis, ganharam novas edições, após décadas de

esquecimento e falta de interesse editorial. Úrsula, ainda hoje pouco conhecido, foi lançado pela primeira vez em 1859 e representa um marco na literatura brasileira por ter sido o primeiro romance abolicionista e antirracista, ao realizar uma forte crítica à escravidão e retratar personagens negras sem recorrer a estereótipos.

O gradativo reconhecimento de autoras negras é importante e revela sinais de mudança do mercado editorial, impulsionada pela própria militância do movimento negro e um maior acesso da população negra a certos bens culturais. Porém, a presença dessas produções nas universidades e nos currículos escolares é fundamental para mudanças mais estruturais, uma vez que a literatura é um campo de produção de saber e, como tal, espaço de disputas políticas, estéticas e epistemológicas.

As narrativas literárias produzidas por mulheres negras, em grande medida, também ajudam a traduzir e a dar visibilidade à parte do conhecimento transmitido por uma tradição oral que foi desacreditada e ocultada pela história oficial e pelos cânones da literatura. Desse modo, encontraram na escrita literária uma forma de autobiografar-se e de reescrever a história de um projeto de nação, outrora narrada pela ótica do homem branco, heterossexual e pertencente a uma elite econômica.

Como já foi afirmado anteriormente neste artigo, desde o início do século XX o movimento negro brasileiro tem reivindicado não apenas o acesso à educação, mas o direito à representação, ou seja, de se verem representados nos conteúdos escolares, como sujeito político e produtor de conhecimento. Dito isto, assim como ocorre com a literatura, a educação tem sido outro campo importante de atuação para ativistas negras no Brasil. Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento e Luiza Bairros são apenas algumas dessas intelectuais, cuja produção acadêmica foi completamente marginalizada nos currículos das universidades e na formação docente, contribuindo para que tal ausência fosse sentida também nas escolas brasileiras.

As pesquisas dessas autoras se confundem com a sua própria militância. Uma das principais reivindicações era fazer emergir toda a bibliografia negra que trazia um outro ponto de vista sobre a desigualdade no Brasil e os processos de exclusão, sobre os quilombolos, favelas e organizações populares, sobre a violência urbana e o genocídio do povo negro, entre outros.

O primeiro significado atribuído à educação pelas feministas negras é, portanto, político com vistas à justiça social, pensada em termos de redistribuição e reconhecimento. Segundo Lélia Gonzalez, o conteúdo ensinado nas escolas precisa ser descolonizado:

O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. [...] Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado (GONZALEZ, 1982, p. 90).

O nosso herói nacional foi liquidado pela traição das forças colonialistas. O grande líder do primeiro estado livre de todas as américas, coisa que não se ensina nas escolas para as nossas crianças. E quando eu falo de nossas crianças, estou falando das crianças negras, brancas e amarelas que não sabem que o primeiro Estado livre de todo o continente americano surgiu no Brasil e foi criado pelos negros que resistiram à escravidão e se dirigiram para o sul da capitania de Pernambuco, atual estado de Alagoas, a fim de criar uma sociedade livre e igualitária. Uma sociedade alternativa, onde negros e brancos viviam com maior respeito, proprietários da terra e senhores do produto de seu trabalho. Palmares é um exemplo livre e físico de uma nacionalidade brasileira, uma nacionalidade que está por se constituir. Nacionalidade esta em que negros, brancos e índios lutam para que este país se transforme efetivamente numa democracia (GONZALEZ. Vídeo A marcha negra, 1998).

Os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras dificilmente abordam as revoltas e rebeliões protagonizadas pelos povos negros. Ocultam, invisibilizam e embranquecem pessoas negras que tiveram destaque na ciência, na literatura e na filosofia. Quando as culturas africanas e afro-brasileiras são abordadas na escola, não raro, prevalece a interpretação exótica e folclorizada. Expressões culturais como a capoeira, maracatu, o candomblé e a feijoada tornam-se signos completamente esvaziados de seu sentido político.

Enquanto a história da Frente Negra Brasileira, da Mídia Negra, do Teatro Experimental do Negro, das revoltas do século XIX, entre outras, permanecerem ausentes nas escolas e nos cursos de formação docente, continuaremos observando como cúmplices as formas de colonialidade e de genocídio do povo negro e indígena nesse país. A lei 10.639/2003, como já foi observado anteriormente, é uma conquista do movimento negro e representa um avanço em relação às políticas de ação afirmativa, uma vez que torna bastante nítida a importância da educação formal no processo de reconhecimento e pertencimento

étnico-racial, para além do acesso às universidades e às profissões bem remuneradas.

Uma pedagogia feminista negra e decolonial, portanto, não se limita ao “respeito ao diferente”, tal como defende a pedagogia multicultural, na sua interpretação mais liberal. Esta, ainda que pretenda ser inclusiva, não questiona as bases ideológicas do Estado-Nação, tampouco elabora uma proposta mais consistente que amplie o horizonte de possibilidades para uma mudança mais estrutural. O conceito de colonialidade de gênero, desenvolvido por feministas latinoamericanas como Maria Lugones (2012), desse modo, tem sido importante para a minha leitura sobre o papel da educação para o feminismo negro hoje, por propor uma epistemologia feminista de fronteira, diaspórica e interseccional. Lugones nos diz que a despatriarcalização só é possível se houver a descolonização do saber e do ser, a partir de um feminismo decolonial. (LUGONES, 2012).

O papel da educação para as feministas negras brasileiras também não se esgota nas reivindicações por igualdade de direitos entre homens e mulheres nos espaços escolares e universitários. As feministas negras brasileiras percebem a educação formal como central no processo de descolonização. No entanto, uma “pedagogia decolonial” não é um destino, ou seja, ela não é mero ponto de chegada. Deve ser percebida como um processo e um recurso aliado no combate às opressões de gênero, raça e classe, ao mesmo tempo em que propõe a construção de novos parâmetros epistemológicos. Nesse sentido, implica numa práxis baseada numa insurgência educativa propositiva e não apenas denunciativa.

## Considerações finais

Pensar em práticas educativas com base em uma educação antirracista e feminista, tal como foi proposta por Lélia Gonzalez, implica num trabalho de pesquisa exaustivo, uma vez que exige compreender a história do ponto de vista do subalternizado. O exemplo da abolição da escravatura é emblemático, nesse sentido. As interpretações que se tornaram hegemônicas esvaziam todo o conteúdo político da luta dos povos negros, transformam as rebeliões do século XIX em apêndice da história oficial e ensinam para os nossos jovens, sobretudo aqueles que estão nas escolas públicas de periferia, que a abolição foi um ato voluntarista da princesa Isabel.

Enquanto prevalecer a lentidão do sistema educacional e do poder público no processo de implementação, de fato, da Lei 10.639/2003, grupos e entidades que fazem parte do movimento negro vão viabilizando e articulando, com seus próprios recursos, projetos pedagógicos de valorização da cultura, da história e

dos saberes construídos pela comunidade negra. Várias são as experiências positivas que precisam ser reconhecidas e servir de inspiração para políticas públicas e para a nossa prática docente cotidiana. Uma delas é a valorização e recriação da pedagogia Griot, antigos guardiões da memória presentes na cultura de alguns povos africanos. Nesse processo, saberes ancestrais saem do local de objeto de estudo de antropólogos para protagonizar espaços educativos, seja no ensino básico ou superior.

São muitos os desafios para o movimento negro e para as feministas negras, em especial, frente à adesão cada vez maior de jovens ao Movimento Brasil Livre e ao projeto Escola sem partido. As tentativas de censura aos debates sobre gênero e sexualidade nas escolas, o racismo religioso que persegue alunas/os e professoras/es candomblecistas e a crescente criminalização de professoras/es e gestoras/es acusadas/os de doutrinação ideológica são apenas algumas das expressões do fascismo e do fundamentalismo religioso que educadores, intelectuais e ativistas têm se deparado cotidianamente em sala de aula.

Enquanto isso, professores da Educação Básica continuam adotando livros didáticos<sup>5</sup> que em nada acrescentam à formação cidadã de suas/seus estudantes, apenas reforçando estereótipos e o racismo na sua face mais perversa. Pensando nessas questões, Nilma Gomes (2017) afirma que estaríamos num impasse. De um lado temos as exigências da lei e das orientações curriculares, por outro lado, o campo do conhecimento vivencia profundas mudanças interpretativas que ainda não chegaram nas salas de aula, nem está presente nas formações iniciais dos docentes.

Devido a esses impasses, o movimento negro não deve menosprezar o espaço escolar como local de disputa política e epistemológica. O meio acadêmico e a luta por cotas é importante, mas o trabalho de base nas escolas é fundamental. As feministas negras têm chamado atenção constantemente para isso. Não se trata apenas de maior acesso à educação, ao mercado de trabalho e ao consumo. As conquistas individuais e as políticas de inclusão podem ser importantes, mas não podemos esquecer que a educação que intelectuais e ativistas como Lélia Gonzalez têm reivindicado para o povo negro é aquela com alcance estrutural, visando estratégias de superação das desigualdades de gênero, raça e classe e das variadas formas de colonialidade.

---

<sup>5</sup> Refiro-me ao caso denunciado por uma mãe em Pernambuco que identificou representações racistas no livro didático utilizado por sua filha, aluna do Ensino fundamental. Mais detalhes sobre o caso podem ser acessados no link:  
<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2017/06/02/mae-denuncia-racismo-em-livrodidaticoutilizado-por-criancas-em-pernambuco-287582.php>



## Referências

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- CANDAU, Vera. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n.01, abr. 2010. p.15-40
- CARDOSO, Cláudia. **Outras falas: Feminismos na perspectiva de mulheres negras**. Tese de doutorado, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Contribuições críticas do feminismo negro para o empoderamento das mulheres**. In: Feminismos Plurais. Coleção Gênero, Cultura e Mudança. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FELISBERTO, Fernanda. **Escritoras negras e seu fortalecimento intelectual**. Ed. 70, 2012.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Os brasileiros retornados à África**. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, 2009. p. 51-70
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc. Campinas: v. 33, n. 120, jul-set. 2012. p. 727-744
- \_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo Sem Fronteiras. v. 12, 2012. p. 98-109
- GONZALEZ, Lelia. O movimento negro na última década. In: **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. 1988.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LUGONES, Maria. **Colonialid y Genero**. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, n.9: 73-101, julio-diciembre 2008.
- \_\_\_\_\_. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas. Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro 2014.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais – projetos globais: colonialidade, saberes subalternizados e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural**. Cadernos PENESB, v. 10, p. 37-54, 2010.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO. Buenos Aires: 2005.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

RIOS, Flávia; RATTTS, Alex. GONZALEZ, Lélia. **Retratos do Brasil Negro**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SANTOS, Boaventura. Uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. In: **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2008.