



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FEMINISMO NEGRO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UM DIÁLOGO  
SOBRE A TEORIA EDUCACIONAL DE PATRICIA HILL COLLINS**

**JOANA CARLA DE JESUS ASSIS**

Feira de Santana, Bahia  
2025

**JOANA CARLA DE JESUS ASSIS**

**FEMINISMO NEGRO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UM DIÁLOGO  
SOBRE A TEORIA EDUCACIONAL DE PATRICIA HILL COLLINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Educação da Universidade  
Estadual de Feira de Santana como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Welington Araújo Silva

Feira de Santana, Bahia  
2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Assis, Joana Carla de Jesus  
A865f Feminismo negro para uma educação libertadora: um diálogo sobre a teoria educacional de Patricia Hill Collins. / Joana Carla de Jesus Assis, 2025.  
102f.

Orientador: Welington Araújo Silva  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2025.

1.Feminismo negro. 2.Educação. 3.Democracia. 4.Comunidade. I. Silva, Welington Araújo, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37:396

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de  
27/04/1976 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº  
874/86 de 19/12/1986 Recredenciada pelo Decreto  
Estadual Nº- 9.271 de 14/12/2004  
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

JOANA CARLA DE JESUS ASSIS

“FEMINISMO NEGRO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA:  
UM DIÁLOGO SOBRE A TEORIA EDUCACIONAL DE PATRICIA HILL  
COLLINS”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais,  
movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de  
mestre em Educação.

Feira de Santana, 24 de março de 2025

gov.

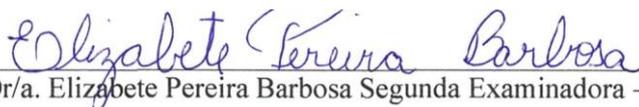
Documento assinado digitalmente  
WELINGTON ARAUJO SILVA  
Data: 25/03/2025 11:09:34-0300  
verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Welington Araújo Silva Orientador — UEFS

gov.br

Documento assinado digitalmente  
EDILZA CORREIA SOTERO  
Data: 28/03/2025 11:09:34-0300  
verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Edilza Correia Sotero Primeira Examinadora — UFBA

  
1. Dr/a. Elizabete Pereira Barbosa Segunda Examinadora – U

Prof/a. Dr/a. Elizabete Pereira Barbosa Segunda Examinadora — UEFS

RESULTADO: APROVADO

*à minha mãe e Tia Luci, pela força e pela  
determinação em permanecerem conosco*

## AGRADECIMENTOS

Dedicar-se à escrita dos agradecimentos é parte prazerosa, embora, desafiadora da conclusão de um trabalho. Sobretudo, quando se imagina que não chegará a escrevê-los. O percurso enquanto estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da UEFS ocorreu, não sem os percalços habituais da vida acadêmica. Vinha me sentindo pronta para esse desafio há muito, durante a graduação, mas a vida me impôs desafios outros. Os quais exigiram muito de mim para manter todas essas esferas, que compõem nossas vidas, ativas e girando. Houve momentos em que a construção desse trabalho me pareceu um esforço ínfimo diante da empáfia do mundo, da imprevisibilidade da vida, da minha vida. Mas houve todos os outros momentos em que relembrei que meu encantamento com a psicologia, e por seguinte, com a educação, vieram com o sentimento de que eu me movimentava junto a algo que era muito maior do que eu. Esse compromisso imprudente, sustenta a postura ética política que mantenho enquanto pesquisadora, mas, também, a de quem tenho escolhido ser.

Aos que me auxiliaram a continuar fazendo essa escolha, o meu muito obrigada.

À minha mãe, pelo exemplo de força e por me ensinar a importância da determinação. Ao meu pai, por ter reconhecido desde cedo as coisas que me intrigavam, e por tê-las incentivado. Por acreditarem no meu melhor, eu continuo a tensionar os limites do que pode ser a melhor versão de mim.

Ao meu avô Carlito, pela honestidade e sacrifício, e por sempre ter visto, que o estudo, além do trabalho, era a alternativa para que os seus vivessem com mais dignidade. Mas sobretudo, pela escuta atenta, por me dizer que aprendemos até nosso último dia. E por me fazer acreditar que eu sempre tinha algo de precioso a dizer.

Ao meu namorado, Marroney, por ter sido certeza, conforto e segurança. Por responder, com ações, mesmo ao que eu não consigo dizer. E por ser a casa para a qual, e com uma intensidade cada vez maior, eu sempre quero voltar.

Às minhas tias, pelo caldeirão, por vezes caótico, de afeto. Pelo suporte incondicional à minha família, e por me mostrarem que existe amor mesmo quando a vida tenta nos moldar a partir de circunstâncias duras.

À Fernando, por ter permanecido, mesmo na distância de um oceano. Por se comunicar comigo numa linguagem só nossa, e por sempre tirar de mim as risadas que nem sei que estou segurando.

À Mylla, Mário, Rayslan, Bruna e Karol, pelo cuidado atento. Por terem conhecido a Joana que eu fui, abraçado a que sou agora, e por renovarem com respeito e afeto o desejo de uma amizade para a vida.

Ao meu “Controle”, Ana Paula, Danniell, Gabriel, Kananda, Paloma, Raquel, Thalyta e Victória, por serem suporte incondicional. Por ouvirem intermináveis dúvidas e reclamações. E por compartilharem comigo a fantástica e aterrorizante jornada de tentar encontrar nosso lugar no mundo.

À Sirlene, pelas acolhidas afetuosas, pelas posições sempre sensatas, pelas conversas antes e depois das aulas. Compartilhar essa jornada com você foi um presente.

Ao meu orientador, Welington Araújo, por ter aceitado o desafio de me orientar. Pelo respeito às minhas compreensões de mundo, por ter compartilhado comigo as suas, e pelas orientações que eram mais como conversas esfuziantes. Sentirei saudades.

À UEFS, aos docentes da banca, e aos demais trabalhadores que continuam a persistir na construção de uma educação pública e de qualidade.

Obrigada por tudo!

Em frente.

[...] a batalha pela educação tem sido o próprio coração da busca pela liberdade.

Angela Davis

## RESUMO

Esta pesquisa, qualitativa de tipo teórico e de delineamento bibliográfico, objetivou examinar elementos que caracterizem uma teoria educacional da teórica feminista e socióloga estadunidense, Patricia Hill Collins. Para tanto foram retomados conceitos fundamentais do pensamento feminista negro, que fundamentam as reivindicações deste mesmo movimento por uma educação crítica e emancipadora. No desenvolvimento da pesquisa também nos dedicamos a esmiuçar a crítica que Collins constrói em torno do conceito de democracia, e o modo como o liberalismo tem impactado as instituições públicas e distanciado a educação pública de seu papel crucial na crítica e reconstrução de uma democracia efetivamente justa e igualitária. Para tanto, utilizamos a teoria dos domínios de poder (estrutural, disciplinar, cultural e interpessoal) estabelecida por Collins, e promovemos diálogos entre o contexto social brasileiro e o modo como cada domínio explora diferentes dimensões para efetivar a opressão nas escolas e nas demais instituições sociais. Discutimos alternativas para a consolidação dessa educação emancipadora por meio do questionamento da estrutura hegemônica da educação e do ensino de habilidades de contravigilância nas escolas. Por fim, nos dedicamos a pensar como a cultura e as comunidades a que pertencem os membros de grupos historicamente subalternizados atuam como agentes educadores, que podem tanto reproduzir a opressão, quanto viabilizar a construção de políticas de questionamento das injustiças sociais, que culminam num movimento educador que se estende muito além das escolas, mas compreende a ação prática de cada sujeito nos contextos da vida social.

Palavras-chave: feminismo negro; educação; democracia; comunidade;

## ABSTRACT

This qualitative research, of a theoretical nature and bibliographical design, aimed to examine elements that characterize an educational theory by the American feminist theorist and sociologist, Patricia Hill Collins. To this end, fundamental concepts of black feminist thought were revisited, which underpin the demands of this same movement for a critical and emancipatory education. In developing the research, we also dedicated ourselves to scrutinizing the critique that Collins constructs around the concept of democracy, and the way in which liberalism has impacted public institutions and distanced public education from its crucial role in the critique and reconstruction of an effectively fair and egalitarian democracy. To this end, we used the theory of domains of power (structural, disciplinary, cultural and interpersonal) established by Collins, and promoted dialogues between the Brazilian social context and the way in which each domain explores different dimensions to carry out oppression in schools and other social institutions. We discussed alternatives for the consolidation of this emancipatory education by questioning the hegemonic structure of education and teaching counter-surveillance skills in schools. Finally, we dedicate ourselves to thinking about how the culture and communities to which members of historically subalternized groups belong act as educational agents, which can both reproduce oppression and enable the construction of policies to question social injustices, culminating in an educational movement that extends far beyond schools, but encompasses the practical action of each subject in the contexts of social life.

Key-words: black feminism; education; democracy; community;

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 METODOLOGIA.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	17
<b>2 CONCEITOS INTRODUTÓRIOS: FEMINISMO NEGRO PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA .....</b>	<b>19</b>
<b>3 DEMOCRACIA, INSTITUIÇÕES E OS ESCRITOS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>28</b>
3.1 LIBERALISMO, DOMÍNIOS DE PODER E “O QUE TEM SE FEITO DA EDUCAÇÃO?” .....	28
3.2 A SALA DE AULA ENQUANTO GÊNESE DE UMA NOVA DEMOCRACIA.....	48
<b>4 CULTURA, FORTALECIMENTO E COMUNIDADE .....</b>	<b>68</b>
4.1 IMAGENS DE CONTROLE E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS: O QUE SE APRENDE COM ELAS? .....	68
4.2 PRODUTOS CULTURAIS: MECANISMOS DE OPRESSÃO OU ESTRATÉGIAS DE CONTESTAÇÃO POLÍTICA?.....	84
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>

## APRESENTAÇÃO

Durante a graduação em Psicologia na UEFS, na qual ingressei logo após sair da escola, busquei vivenciar experiências que não se restringissem às salas de aula. Numa psicologia que me pareceu, inicialmente, muito distante da realidade prática de nosso povo, busquei algo que me cativasse certa identificação. Encontrei! O contato com a psicologia latino-americana de Ignacio Martín-Baró me levou a integrar um grupo de estudos, que naquele momento, estava se dedicando a discussões a respeito dos direitos humanos. Nesse mesmo período, iniciei por iniciativa pessoal, minha aproximação com o campo do feminismo negro. Esse movimento partiu de uma necessidade particular de construir subsídios para refletir a minha condição enquanto mulher negra, e enquanto estudante de um curso onde, até então, não possuía uma grade curricular que contemplasse a indissociabilidade do sujeito e das dimensões sociais de sua existência.

Realizei três iniciações científicas durante esse período: Na primeira, pela FAPESB, desenvolvi o plano de trabalho "O papel do brincar criativo na construção de uma educação infantil voltada para os direitos humanos"; na segunda, pela CNPQ, o plano de trabalho versava sobre "O papel do brincar criativo na construção de uma educação infantil voltada para os direitos humanos em contextos quilombolas". Em ambas, utilizei as concepções de "brincar" e "criatividade" da teoria de Donald Winnicott, para refletir a respeito das vivências infantis em diferentes contextos. Na terceira iniciação científica, desenvolvi um trabalho que se intitulava "Possíveis aproximações entre a teoria do reconhecimento de Axel Honneth e a teoria feminista de Angela Davis".

Fui membro do diretório acadêmico do curso de psicologia na gestão de 2019-2020 e, posteriormente, o Grupo de Articulação, que foi responsável por mediar a relação do corpo estudantil com as demais instâncias da UEFS no período durante e pós pandemia. Integrar o movimento estudantil moldou a minha trajetória, e ampliou de forma significativa a minha compreensão dos compromissos éticos políticos da minha profissão. De modo que sem esse processo, eu talvez não fosse capaz de enxergar a possibilidade de me tornar uma psicóloga engajada com as causas da educação.

Atuei como monitora da disciplina de Pesquisa em Psicologia, o que fortaleceu para mim a percepção de que as pesquisas que construímos devem se comprometer com a reflexão das questões do nosso tempo. E que, se possível for, devem ser capazes de nos mobilizar genuinamente na busca por essas respostas. Também me engajei na organização de eventos e na apresentação de trabalhos com o intuito de aprimorar minhas competências acadêmicas.

O projeto de pesquisa que veio a se tornar meu trabalho de conclusão de curso, busca a refletir as relações entre o feminismo negro e uma psicologia social crítica própria da América Latina. Se dedicando aos critérios de saúde, educação e estética. Nesse momento se dá minha maior aproximação com Patricia Hill Collins, ainda que fosse Angela Davis o referencial de maior importância da pesquisa. Quando o grupo de estudos de que eu fazia parte, tornou-se o Grupo de Pesquisa Psicologia e Teoria Crítica (Feirafurt), passamos a nos debruçar sobre o estudo da interseccionalidade enquanto uma teoria crítica. O contato com Collins se intensificou ainda mais a partir desse momento.

Desde o princípio, tínhamos como objetivo apresentar uma concepção de educação que não se restringisse a discussões sobre a dimensão escolar. Mas que tratasse também de todos os elementos outros que nos constituem e nos educam em nossas vidas cotidianas. É essa concepção mais ampla de educação que o feminismo negro mantém, e que nos propusemos a examinar. Vamos a isso.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido um elemento constitutivo das lutas enfrentadas pelos povos oprimidos desde que se pode rememorar. O anseio pelo aprendizado, é algo que se faz presente nos escritos de muitas das teóricas do feminismo negro quando se propõem a consolidar uma memória coletiva dos grupos subalternizados, através da recuperação do que foi deixado de lado pelas narrativas hegemônicas. Se uma constante pode ser estabelecida na forma como “os descamisados”<sup>1</sup> dos diferentes cantos do mundo entendem que devem se organizar em torno de suas demandas por justiça social, está no modo como compreendem o papel emancipador da educação, em como o esclarecimento a respeito das circunstâncias do mundo pode modificar o rumo de trajetórias pessoais, mas, sobretudo, pode modificar as condições qualitativas de vida de comunidades inteiras.

Tendo como base um feminismo negro que entende enquanto uma teoria crítica – estruturada a partir do equilíbrio de um aparato teórico crítico e da ação social –, Patricia Hill Collins (2022) compreende a educação enquanto agente de emancipação, mas também se dedica a destrinchar a forma como as relações de poder em nossa sociedade tem tornado a educação um meio de efetivação da opressão de seus cidadãos. A ambivalência com que a socióloga concebe o fenômeno educacional nos auxilia no processo de ponderar os desdobramentos das políticas educacionais cooptadas pelo liberalismo e vislumbrar respostas possíveis aos desafios que enfrentam as crianças, jovens e demais membros de grupos oprimidos.

O percurso construído pela autora para a reflexão destas questões perpassa a abordagem da teoria educacional de Paulo Freire. Utilizada em larga escala por Collins (2021), para a qual a obra *Pedagogia do Oprimido*, originalmente publicada em 1968, é de importância fundamental para o entendimento da forma como as estruturas de poder objetivam consolidar um lugar específico para cada sujeito do mundo e para o direcionamento de seu projeto educacional.

A autora entende que o uso realizado por Freire (*apud* Collins, 2021) do conceito de “opressão” subentende violências de raça, classe e gênero, bem como aquelas ligadas à etnia, religião ou à cidadania dos povos. A compreensão do educador de que a pedagogia deveria voltar-se para além da gestão de salas de aula ou de didáticas específicas no ensino de disciplinas torna possível compreendê-la como uma práxis voltada para a educação, dada sua ênfase na realidade prática. Sua posição é a de que interseccionalidade e educação crítica estão

---

<sup>1</sup> Referência ao discurso de Martin Luther King, onde se refere à revolta das “pessoas descamisadas e de pés descalço da terra” (Davis, 2017. p.164).

conectadas pela implicação de seu desenvolvimento com a sensível tarefa da relação prática com pessoas.

A natureza dessas relações pode aproximar ou distanciar os grupos oprimidos das questões de justiça social. Frente a isso, ela introduz o conceito de "educação bancária", denominação atribuída por Freire às “pedagogias que limitam o entendimento da justiça social” (Collins, 2021, p.238). As quais, se estruturam distanciando os sujeitos dos caminhos da justiça e dignidade, e solapando os sentimentos de injustiça que podem servir de potência quando direcionados. E de forma consequente, fortalecendo as desigualdades dispostas no meio social, e assegurando a manutenção das vantagens de uns alunos sobre outros.

O lugar da escola como fundamental para as políticas neoliberais se dá por seu papel na produção de habilidades meramente comercializáveis, ou no desenvolvimento de percepções que podem ser problemáticas para os futuros trabalhadores da estrutura do capital. Essa mesma política instaurada nas escolas, por vezes, reforça mazelas que estão alicerçadas no poder dominante. Collins (2021) é enfática ao escrever sobre como uma série de estudos aponta que "as políticas e as práticas escolares disciplinam e classificam garotos pobres negros como criminosos perigosos – ou prestes a se tornarem" (Collins, 2021, p. 257). Embora estejamos vivendo uma pretensa aproximação entre neoliberalismo e as questões interseccionais ou de diversidade, é um padrão que qualquer progresso no contexto neoliberal seja interpretado numa chave meritocrática, individual, nunca coletiva.

Tais problemáticas apontam a necessidade de um projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Reivindicam o entendimento de que para se opor às violências de nosso tempo precisamos investir em relações humanizadoras, e num projeto educacional que permita aos cidadãos uma leitura apurada de sua realidade, na condição que ocupam enquanto indivíduos ou grupos. Que os habilite não apenas a reconhecer as opressões cotidianas e institucionais de que são vítimas, mas a organizarem-se coletivamente contra as estruturas de poder que viabilizam as condições que os afligem. E não menos importante, que os aproxime dos elementos característicos de suas culturas que, como veremos adiante, são elementos fundamentais do processo de educar para o questionamento, e da prática de resistência entre os grupos minoritários.

Inicialmente, havíamos estabelecido como objetivo desta dissertação a busca de uma relação do papel atribuído à educação pelas teorias feministas delineadas por Angela Davis e Patricia Hill Collins. No entanto, o andamento da pesquisa, os diálogos durante as orientações e os direcionamentos oferecidos pelo processo de qualificação fizeram com que

reorganizássemos esta pesquisa em torno da seguinte problemática: Quais elementos consolidam a teoria educacional de Patricia Hill Collins?

Assim sendo, nos propomos a construção de uma pesquisa que se justifica pela fundamentalidade que possuem os escritos de Patricia Hill Collins dentro da teoria feminista negra, mas especialmente pelo intuito de destacar as ferramentas elencadas por ela para a construção de uma educação diferente. Um movimento que parte justamente de seu entendimento da educação como algo que não está encerrado nas escolas, mas também no caráter de nossas instituições, no modo como somos ensinados a tratar as pessoas de diferentes grupos sociais, e por como constituímos e somos constituídos pelos produtos de nossa cultura.

Sua análise da estrutura social por meio da teoria dos domínios de poder, nos auxilia a enxergar como as opressões de raça, classe, gênero, etnia e território se efetivam a partir de diferentes vieses da vida cotidiana. Essa compreensão torna possível projetar estratégias de exercer resistência dentro e fora dos ambientes formais da educação. Processo que passa pelo questionamento dos valores que temos elencados enquanto fundamentais em nossas instituições democráticas, pelo questionamento da própria democracia enquanto conceito que nunca está acabado, pela importância dada a contextualidade de nossas experiências e do que produzimos a partir delas, e do entendimento das salas de aula enquanto espaço para fazer nascer conhecimentos e práticas que nos conduzam ao desafio do estabelecido e à ação engajada por outra realidade histórica.

## 1.1 METODOLOGIA

A pesquisa aqui desenvolvida se trata de um estudo teórico. No que diz respeito ao procedimento a ser utilizado, classifica-se como uma pesquisa bibliográfica: "é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc." (Severino, 2007, p.122). Dedicando-se a revisar o papel da educação nas formulações teóricas da pensadora feminista Patricia Hill Collins.

O processo de realização da pesquisa se deu a partir de um levantamento da literatura publicada pela autora de referência. O livro *Another Kind Of Public Education* (2009) foi utilizado como referência primordial para a construção desta dissertação. Patricia Hill Collins possui seis livros publicados no Brasil: *Pensamento Feminista Negro* (2019), *Interseccionalidade* (2021), *Bem mais que Ideias: A Interseccionalidade como teoria social crítica* (2022), *Política Sexual Negra* (2022), *Do Black Power ao Hip-Hop* (2023), *Democracia para Quem?* (2023) e *Intersecções Letais: Raça, Gênero e Violência* (2024). Dos quais, cinco foram referenciados durante nossa escrita. Foram utilizadas também outras obras, de autores

que dialogam com as temáticas e argumentos que buscamos construir durante o percurso de escrita.

O exercício de análise dos dados que foram coletados a partir da pesquisa bibliográfica foi iniciado com um processo de exame do material idealizado por Antônio Carlos Gil (2002) que se denomina: *Leitura Exploratória*. Nesse primeiro processo, coube uma investigação por meio da análise dos tópicos de introdução, prefácio, das notas de rodapé, dos índices e conclusões dos livros e artigos científicos. Tal investigação tinha como intuito tornar possível uma compreensão geral do conteúdo da obra a ser trabalhada.

Com a leitura definitiva, sendo elas fontes primárias ou secundárias, foi realizado um processo de leitura analítica dos dados, de modo que o conteúdo sintetizado com base na leitura contribuísse para a resolução do problema de pesquisa. Esse processo consistiu numa análise crítica que buscou compreender o posicionamento de Patricia Hill Collins, e dos demais autores utilizados neste trabalho, de modo objetivo e imparcial por meio da leitura da obra, da identificação de ideias-chave, seguida dos processos de hierarquização e sintetização dessas mesmas ideias (Gil, 2002).

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Examinar os escritos de Patricia Hill Collins e os principais elementos de sua teoria educacional.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar e sistematizar o papel da democracia e das relações de poder nos escritos de Collins.

Identificar e sistematizar o papel da educação e da escola nos escritos de Patricia Hill Collins.

Verificar se a comunidade e a cultura atuam como agências educadoras nos escritos de Patricia Hill Collins.

Apontar aproximações e distanciamentos entre as proposições de Patricia Hill Collins e o cenário brasileiro.

Diante do exposto, esperamos que a construção deste trabalho possa vir a contribuir com um cenário de práticas educacionais e coletivas voltadas para a valorização da dimensão social

e política no trato com os estudantes no meio escolar, e para a contestação das injustiças sociais em outras instâncias de nossa sociedade.

## **2 CONCEITOS INTRODUTÓRIOS: FEMINISMO NEGRO PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Dado o compromisso assumido de apresentar entendimentos e articulações que tomam como base os escritos educacionais da socióloga e professora estadunidense, Patricia Hill Collins, é esperado que dediquemos espaço em nosso texto, também, para discorrer sobre aspectos fundamentais do pensamento feminista negro. Afinal, é através dele que Collins se consolida enquanto teórica crítica. A compreensão da autora dos saberes construídos por mulheres negras como uma teoria social crítica, que “tanto explica quanto critica as desigualdades sociais vigentes com o olhar voltado para a criação de possibilidades de mudança” (Collins, 2022, p.17) é garantia da possibilidade de um diálogo com outros campos de conhecimento, o da educação entre eles, e de uma valorização da experiência dos sujeitos – levando em conta critérios de raça, classe, gênero, etnia e território. Todos fundamentais para compreender os desdobramentos das políticas educacionais e as respostas possíveis aos desafios que enfrentam as mulheres negras e demais grupos oprimidos para a obtenção de direitos e na construção dos elementos de uma existência social digna.

É por meio da figura da intelectual e ativista negra, Mary Stewart, que Collins (2019) constrói o argumento de que há muito o valor das relações entre mulheres negras é enxergado como a possibilidade de criação de “uma comunidade própria de ativismo e autodeterminação” (Collins, 2019, p.30). Dessa forma, a autora fala da importância de engajar um movimento de recuperação das contribuições de mulheres negras.

Dentro e fora das academias, é necessário dedicar-se à retomada dos ensinamentos e do legado daquelas mulheres, que pelas condições de sua opressão foram expropriadas de sua relevância enquanto formadoras de conhecimento. Este propósito atravessa toda a construção da teoria feminista negra. Na obra “Em busca dos Jardins de nossas mães: prosa mulherista”, Alice Walker (2021) elabora esse compromisso com base nas mazelas históricas que limitaram as mulheres negras, mas também por meio de sua própria experiência familiar.

O que significava para uma mulher negra ser uma artista no tempo de nossas avós? Na época de nossas bisavós? É uma pergunta cuja resposta é cruel o bastante para nos gelar o sangue [...] Como se manteve viva a criatividade da mulher negra, levando-se em conta que, na maior parte do tempo, desde a chegada das pessoas negras aos Estados Unidos, era considerado crime uma pessoa negra ler ou escrever?” (Walker, 2021, p.325).

E assim, nossas mães e avós, quase sempre de forma anônima, têm transmitido a centelha criativa, a semente da flor que elas mesmas nunca tiveram a esperança de ver: ou uma carta lacrada que elas não conseguiram ler muito bem [...] ouvindo as histórias de vida da minha mãe ao longo dos anos, venho absorvendo não apenas as histórias, mas algo da maneira como ela falava, algo da urgência envolvida no fato de saber que suas histórias – assim como a sua vida – devem ser registradas (Walker, 2021, p.334).

Collins (2019) escreve sobre como a supressão do conhecimento elaborado pelos grupos oprimidos atua na forma de um mecanismo em favor das estruturas de poder. Desse modo, posições contrárias ou demonstrações organizadas de revolta não chegam a ganhar notoriedade, ou são difundidas a partir de uma perspectiva que esvazia e aliena seus verdadeiros propósitos. Socialmente, se fortalece a ideia de que estes grupos são coniventes com sua própria opressão. Esse mesmo mecanismo é responsável por fortalecer esquemas de alienação, por meio dos quais os sujeitos que pertencem às camadas populares são levados a corroborar e ver sentido em discursos que os distanciam de sua potência revolucionária. A autora, na obra escrita no início da década de 90, cita a eficácia deste mecanismo para a manutenção das desigualdades sociais na América do Sul.

Em sua visão, a construção dos saberes coletivos do povo oprimido coloca-se contra duas falácias a respeito de como lidam com sua condição social: a primeira diz respeito a uma suposta incapacidade de refletir os meandros do espaço que ocupam – numa estrutura construída e constantemente atualizada para mantê-los num mesmo lugar –, e lhes imputa a identificação com aqueles em posição de dominância. A segunda, entende que essa percepção, anteriormente descrita, vem de entendê-los numa escala de inferioridade quando se tratam de critérios para a humanização. Este mesmo mecanismo, por séculos, foi responsável por nos colocar na posição de “objetos de pesquisa”, negando a qualquer membro dos grupos minoritários ou da classe trabalhadora a qualidade de formador de conhecimento. É este lugar que as mulheres negras, e os demais grupos oprimidos, reivindicam agora.

Para solidificar esse processo, Collins (2019) acredita ser necessário estabelecer os elementos de opressão contra os quais se coloca o pensamento feminista negro. Sendo assim, elabora três diferentes dimensões da opressão das mulheres negras. A primeira delas é a dimensão econômica, o que se relaciona a discussão extensa que a socióloga propõe às relações de trabalho historicamente mantidas por estas mulheres. A luta pela subsistência, tanto delas quanto dos demais membros de suas famílias e comunidades, descortina as dificuldades que se colocam entre essas pessoas e a possibilidade de exercitar sua potência intelectual e criativa, seja por meio da educação, da arte, da escrita, ou das demais formas de expressão.

A dimensão política da opressão versa sobre as condições históricas que determinaram o distanciamento das mulheres negras de direitos políticos e sociais, e hoje, mesmo após sucessivos processos de luta, revelam uma manutenção das condições que as relega à base da pirâmide social e contribuem para fenômenos como o da feminização da pobreza. O “Índice de Feminidade da Pobreza” elaborado pelo Observatório da Igualdade de Gênero em 2019, aponta

que em dezessete países da América Latina, entre eles o Brasil, as mulheres entre 20 e 59 anos lidam com condições mais adversas de sobrevivência do que os homens da mesma faixa etária (2024).

A dimensão ideológica, por sua vez, reflete o modo como as classes hegemônicas enxergam as mulheres negras e os demais grupos minoritários. As “imagens de controle”<sup>2</sup> socialmente difundidas por aqueles que controlam os meios de comunicação em massa, limitam a compreensão da humanidade dos povos oprimidos. Uma vez que estabelecem através dessas imagens, identidades que são parcelas específicas de como deveriam viver e portar-se aos olhos da elite branca. Para a autora, essas imagens permeiam a cultura popular e refletem mesmo no processo de implementação de políticas públicas.

Há que se considerar também o papel que o feminismo branco liberal cumpriu nesta estratificação, na medida em que sua recusa à incorporar as necessidades das mulheres negras e de outras minorias étnicas, favoreceu a formação de uma concepção universalista do ser mulher. A construção de conhecimento por mulheres negras, latino americanas, indígenas, e asiáticas tem posto em questão as falhas no processo formativo desta proposta feminista anteriormente citada. Ao escolherem pautar a predominância das pautas de gênero sobre as demais, tornaram-se incapazes de dialetizar e consolidar um movimento de solidariedade com as irmãs que sofriam com os mais diferentes desdobramentos da violência interseccional.

Para Collins (2019), este cenário de violências cotidianas fomenta o desenvolvimento da teoria social crítica das mulheres negras. Na medida em que o pensamento construído junto à comunidade busca criar formas de resistir ao racismo impregnado nas estruturas sociais. A resistência aqui, assume o sentido de viabilizar a sobrevivência, mas também de elaborar respostas criativas para autonomizar estas pessoas. Justamente por atentar às perturbações distintas causadas pela opressão, com base em seus diferentes vieses, a autora salienta que os princípios que organizam o pensamento feminista negro não restringem a luta – que é parte componente desta teoria – à construção de uma realidade socialmente mais justa apenas para mulheres negras.

A posição social dessas mulheres – cuja marginalização é respaldada pelo funcionamento do capital – acarreta desafios singulares. Esses desafios, para Collins (2019), impulsionam o grupo à sistematização em teoria de elementos utilizados historicamente para se paramentar contra os mecanismos de opressão. Esse lugar de que falamos, é o que configura a

---

<sup>2</sup> Trata-se da concepção de que as imagens estereotipadas produzidas a respeito das mulheres negras são meios de institucionalizar cotidianamente a opressão de que são vítimas (Collins, 2019).

posição da *outsider within*, a partir da qual, mulheres negras podem refletir sobre as experiências sociais ligadas à raça, classe, gênero e território e como tais elementos as constituem enquanto indivíduo e grupo de forma diferencial.

Essa posição se apresenta de forma muito marcante no ambiente da academia, onde mulheres negras, mas também membros de outros grupos marginalizados, desafiam a norma da construção de conhecimento. A postura crítica que assumem, contribui criativamente para a ampliação dos debates estabelecidos nas mais diferentes áreas científicas (Collins, 2016). O desenvolvimento do pensamento feminista negro passa também por um processo de questionamento sobre o caráter específico do intelectual em nossa sociedade, comumente visto na figura do homem, branco e heterossexual.

A forma assumida por esse pensamento não apenas diverge da teoria acadêmica padrão – pode tomar a forma de poesia, música, ensaios etc. –, mas o propósito do pensamento coletivo das mulheres negras é distintamente diferente. As teorias sociais que surgem de e/ ou em nome das estadunidenses negras e de outros grupos historicamente oprimidos visam encontrar maneiras de escapar da, sobreviver na e/ ou se opor à injustiça social e econômica prevalente. (Collins, 2019, p.50).

As noções de experiência e realidade prática mantêm uma relação de indissociabilidade que é também constituinte do pensamento feminista negro. Diferentemente do que ocorre em muitas outras teorias, no campo das ciências humanas e filosóficas, a construção de referencial não se dá através de reflexões num campo abstrato do pensamento, ou mesmo através do distanciamento pontuado de um “objeto” específico. Sua construção se dá na realidade cotidiana dos sujeitos a quem a teoria diz respeito. Se estabelece no trato direto com as situações problemáticas que estes enfrentam com relação ao sexo, o gênero, a raça, a classe, etnia, e território, de suas estratégias individuais e coletivas para sobreviver, e para viabilizar outras formas de vida (Collins, 2019).

Como mães, mães de criação, professoras e religiosas, em comunidades rurais e bairros urbanos basicamente negros, as estadunidenses negras participaram da construção e da reconstrução desses saberes de resistência (Collins, 2019, p.52).

Collins (2019) acredita que o compartilhamento de experiências é o que permite às mulheres negras a construção de noções orgânicas de ser, que se aproximam genuinamente tanto dos valores estabelecidos pela comunidade negra, quanto dos aspectos que cada pessoa, através de uma emancipação da consciência, define para si mesma enquanto valorosos. É apenas por meio dessa experiência de criação de novas percepções que o processo de autodefinição para além das imagens de controle torna-se possível.

E embora a coletividade cumpra papel fundamental na teoria, a autora não se furta a esclarecer que as experiências de opressão, o entendimento da proposta feminista negra e a

relação com os meios que viabilizem a emancipação, ocorre de forma distinta (Collins, 2019). Trabalhar para integrar as diferentes experiências vividas pelas mulheres negras no processo de construção do pensamento crítico, é declarar-se contra a visão essencialista da mulher negra, e assinalar sua pluralidade enquanto qualidade formativa. Resguardar o espaço individual dessas experiências não distancia o pensamento feminista negro de sua potência enquanto formador de saberes coletivos.

Não existe um ponto de vista homogêneo da mulher negra. Não existe uma mulher negra essencial ou arquetípica cujas experiências sejam típicas, normativas e, portanto, autênticas. Um entendimento essencialista do ponto de vista da mulher negra suprime as diferenças entre as mulheres negras em busca de uma unidade de grupo enganosa [...] Em vez disso, pode ser mais correto dizer que existe um ponto de vista coletivo das mulheres negras, caracterizado pelas tensões geradas por respostas diferentes a desafios comuns. (Collins, 2019, p.88).

Uma outra consideração de Collins (2019) sobre os limites e construções que podem ser feitas a partir da experiência das mulheres negras é fundamental para o estudo que pretendemos desenvolver aqui. A de que abrir-se à pluralidade de experiências, e entender que isso não minimiza o espaço para construção de saberes, é o que permite que mulheres negras de todo mundo dialoguem sobre o que há de semelhante em suas vivências, e estabeleçam o que é próprio e característico de seus contextos. Aqui, estas diferenças servem para consolidar um “movimento intercontinental de consciência das mulheres negras”.

Esse aspecto é o que descortina possibilidades de construir relações entre o que há de similar nas opressões sofridas entre mulheres negras ao redor do mundo, mas sem perder de vista que há elementos dessa opressão que pertencem a experiência das mulheres negras brasileiras, ou nordestinas.

Em “Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero” Sueli Carneiro (2003) utiliza Aimé Césaire para nos alertar sobre os perigos da universalização, tão invisibilizadora quanto a segregação. Ela nos diz: “Alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero. Esse é o sentido final dessa luta” (Carneiro, 2003, p.5). A construção de uma nova educação por meio das ferramentas que o feminismo negro viabiliza para o povo oprimido, é o modo segundo o qual enxergamos a contribuição deste trabalho num horizonte de possibilidades emancipadoras.

Quando reflete a respeito das questões que considera de maior relevância para o feminismo negro, quando escreve *Pensamento Feminista Negro* no início da década de 90, Collins (2019) reconhece que as opressões de gênero e cor, pelas estruturas e pelas instituições ocasionam sofrimento distintos para as mulheres de acordo com a classe social a que pertencem.

esse argumento, leva a autora a refletir sobre a necessidade de que, enquanto feministas negras, não reconhecamos a possibilidade de ascensão social como um mérito individual que obscureça a necessidade de oferecer solidariedade às mulheres negras que pertencem à classe trabalhadora. Sem a capacidade de dialetizar a respeito das relações de poder que circunscrevem o lugar para cada mulher de grupos subalternizados ou pessoa pobre do mundo, nos afastamos da efetivação do que propõe o extenso legado da teoria feminista negra.

É a observação atenta das necessidades do meio social que suscitam as práticas que devem ser encabeçadas no pragmatismo visionário a que Collins (2009) se dedica. Se a posição que ocupamos socialmente nos oferece um ponto de vista distinto dos demais, é desse lugar que vemos a necessidade não só de uma epistemologia feminista negra, mas de uma educação que se comprometa com o ensino de habilidades que fomentem a compreensão e o tensionamento das relações que estruturam as condições da injustiça social no mundo. Não é surpresa que as feministas negras sustentem o entendimento de que tal pedagogia só se solidifique os conhecimentos que apenas a experiência cotidiana dos Outros de nossa sociedade pode nos oferecer.

Embora Patricia Hill Collins não utilize a terminologia “pedagogia feminista negra”, ela compreende as escolas como uma das instituições onde os desafios de nosso tempo podem ser questionados e onde alternativas podem ser construídas. A autora parte do princípio, que será desenvolvido com mais cuidado adiante, de que as escolas públicas carregam consigo o dever formar os cidadãos em sua capacidade de se engajar ativamente nas demandas de seu povo. Ela também reconhece a pedagogia enquanto um elemento fundamental para a prática democrática de um povo. Essa concepção não se distingue amplamente do que Barbara Omolade (1987) escreve a respeito do que propõe uma pedagogia feminista negra:

Oferece ao aluno, instrutor e instituição uma metodologia para promover a igualdade e múltiplas visões e perspectivas que são paralelas às tentativas das mulheres negras de serem e se tornarem reconhecidas como seres humanos e cidadãs, em vez de objetos e vítimas (Omolade, 1987, p.02)<sup>3</sup>.

Ela destaca que os propósitos desta pedagogia vão além de se propor a um ensino que se encerra na figura das mulheres negras. O exercício da prática pedagógica para Omolade (1987), consistiu também em deslocar-se da posição hegemônica de professora que ela pode ter esperado que se desenvolvesse em si mesma. Deslocar-se da posição de detentor de todo conhecimento torna aqueles engajados numa pedagogia feminista negra aptos a enxergarem o

---

<sup>3</sup> “It offers the student, instructor, and institution a methodology for promoting equality and multiple visions and perspectives that parallel Black women's attempts to be and become recognized as human beings and citizens rather than as objects and victims” (Omolade, 1987, p.02).

que há de similar nas experiências que compartilham com seus alunos, e como esse reconhecimento podem descortinar novas formas de se apropriar do conteúdo ministrado.

O que ocorre em sala de aula, entre alunos e educadores, é o que ela denomina de uma “parceria intelectual”, que auxilia na compreensão do que já foi experienciado, mas também facilita a apreensão de novos conhecimentos. Uma vez que, abrir mão da imposição de poder que comumente estabelece quais lugares alunos e professores devem ocupar, cria um ambiente seguro, em que os estudantes se sentem mais dispostos a opinar e debater politicamente e a respeito dos tópicos de ensino. Este ambiente, no entanto, não se cria sem que se assuma o desconforto e as tensões que são próprias do processo de aprendizado. A alternativa não pode vir de um processo educacional que nega aos seus educandos o desconforto que a ampliação da percepção e o compromisso com apreender coisas novas nos causa, mas consiste em repassar a compreensão de que os erros não são penalidades, mas parte constituinte deste movimento.

Quando ensino história e política, meus alunos podem trazer suas experiências, percepções e perguntas para as discussões em sala de aula. Eu os ajudo adicionando informações factuais, analíticas e contextuais que iluminam e expandem suas percepções. Este método funciona bem para capacitar os alunos (Omolade, 1987, p.05)<sup>4</sup>.

Omolade (1987) escreveu esse texto a respeito de sua primeira experiência ministrando uma disciplina para mulheres negras, que, como ela, eram membros da classe trabalhadora. Ela descreve a utilização do ensino enquanto uma estratégia para aproximar as pessoas da história e das dinâmicas a respeito de raça, classe e gênero, das histórias dos oprimidos, mas também da percepção que é apresentada pelos membros das elites. De modo que a reflexão crítica pudesse ser construída ao passo que estas mulheres se davam conta de que para se tornarem pessoas educadas não era necessário que deixassem de ser trabalhadoras. Essas habilidades, como destacamos no capítulo 2, são necessárias não só nas escolas e universidades, mas modificam a forma como essas pessoas integram as relações em seu cotidiano.

Por volta de 2006, quando Collins escreve “Do Black Power ao Hip-hop”, ela reclama um processo de despolitização do feminismo dentro das academias. Para a socióloga, as discussões em torno das demandas feministas voltam-se cada vez menos para questões de estrutura, e assumem a óptica de um método para a reflexão de problemas individuais. Esse movimento, como aborda em “*Another Kind of Public Education*” anos depois, não pode ser dissociado do processo de ascensão do liberalismo, que por meio de um suposto acolhimento

---

<sup>4</sup> “When I am teaching history and politics, my students can bring their experiences, insights, and questions to classroom discussions. I assist them by adding the factual, analytical, and contextual information that illuminates and expands their insights. This method works well to empower students” (Omolade, 1987, p.05).

das demandas das pessoas de cor e de outras comunidades oprimidas, trabalha para a dispersão de debates políticos que distancia os estudantes de debates críticos nas faculdades e mesmo nos cursos específicos de estudos das mulheres.

Em um clima onde uma mulher de “cor” é tão boa quanto outra, o potencial radical de mulheres raciais/ étnicas que trazem uma perspectiva crítica não apenas sobre gênero, mas também sobre questões de raça, classe e nação, pode ser facilmente eliminado da faculdade em geral, e das aulas de estudos das mulheres em particular (Collins, 2006, p.301).

Para Collins (2006), não existe espaço para o ensino subversivo nas universidades americanas. Ela destaca que as poucas iniciativas que ainda persistem podem ser denominadas de progressistas ou liberais, mas não radicais. Ela atribui essa noção à compreensão de que o verdadeiro radicalismo se volta contra às estruturas que mantêm ambientes como os do ensino superior americano de pé. Bem como o tipo de educação que priorizam. Neste contexto, a produção de autoras negras que tem pensado suas experiências e as de seus pares sociais a partir de um viés interseccional, e da consideração dos domínios de poder, são sistematicamente excluídos do currículo.

Para as teóricas da pedagogia feminista negra no Brasil, para quem Patricia Hill Collins é referência indispensável, o feminismo negro oferece os meios de construir uma educação comprometida com a emancipação humana. E esse processo passa pela desconstrução da noção da história da educação no Brasil como uma história em que os brancos foram protagonistas, e que o único lugar ocupado pelos negros foi o de vítimas dessa opressão. Pinho (2022) afirma que as mulheres negras atuaram enquanto docentes ainda no século XIX, e que mesmo diante dos movimentos que resultaram na exclusão da comunidade brasileira da educação formal, é preciso entender que a educação também se dava por outros meios. Para a questão a respeito de qual deve ser o objetivo da educação, a autora nos oferece uma alternativa de resposta: “Parto do pressuposto de que a educação é o processo no qual os indivíduos se apropriam do que já foi produzido culturalmente pela espécie humana para serem humanizados” (Pinho, 2022, p. 23).

Sua reivindicação é pelo desenvolvimento de uma pedagogia que compreenda seus estudantes enquanto seres sociais, nos distanciando do entendimento hegemônico de que à escola cabem os assuntos da escola, mas não das relações outras que afetam essas crianças, jovens e adultos no palco das relações sociais. A experiência deve ser entendida enquanto critério de cientificidade para Pinho (2022), e também como um mecanismo de aproximar os sujeitos dos conteúdos educacionais do diálogo que este pode desenvolver com sua história, com a história de suas comunidades.

A própria construção do projeto político pedagógico, sugere-se, deve se dar mediante a aproximação com movimentos sociais e comunitários. De modo que seja garantido o seu caráter de horizontalidade. Esses elementos são bastante significativos para Collins (2009), que reconhece na figura de Paulo Freire (1921-1997) e de Carter G. Woodson (1875-1950) autores que se uniam no entendimento de que o letramento político dos povos oprimidos deveria ser o cerne da educação. E que tal letramento criaria possibilidades emancipatórias nas vidas dos membros desses grupos, ao passo que nos possibilitaria avanços enquanto sociedade.

Foi através da sua própria experiência, enquanto uma adolescente negra numa escola pública para garotas da Filadélfia, que Collins (2009) inaugura as discussões a respeito da educação que tomamos como base para construir este trabalho. Sobre o processo de produção do livro, ela escreve sobre como as problemáticas lá dispostas lhe vieram por meio de palestras, mas também de diálogos no campus, com vizinhos e amigos. Conversando com pessoas em supermercados e aeroportos. O compilado teórico que utilizamos como referência é exemplo da indissociabilidade de seus escritos teóricos e de sua experiência enquanto educadora e aluna.

No intento de nos oferecer outras chaves para refletir a respeito da educação que precisamos, Collins (2009) reafirma a importância de levarmos a frente a essencialidade do diálogo e do debate como importantes pilares da ação democrática. Transformar as salas de aula em espaços favorecedores deste princípio implica não só o empoderamento pessoal, a autodeterminação por meio do auto respeito, mas também por meio do entendimento que o progresso que buscamos só pode ser alcançado enquanto coletividade. Fazendo uso mais uma vez das palavras de Sueli Carneiro: “a síntese só será dada no coletivo, onde o cuidado de si e o cuidado do outro confundem-se na busca por emancipação” (Carneiro, 2005 *apud* Pinho, 2022, p.257).

A apresentação destes conceitos é indispensável para a compreensão do lugar que ocupa Patricia Hill Collins enquanto teórica e educadora, mas também do projeto de educação que pretendemos integrar por meio da construção desta dissertação. Para tal, é indispensável ponderar os usos que a democracia e as instituições a seu serviço têm feito da educação. É apenas mediante o entendimento destas circunstâncias que podemos nos colocar a serviço de uma educação que se torne gênese para um projeto democrático que tenha como base as necessidades materiais do povo oprimido. A estas discussões dedica-se o capítulo seguinte.

### 3 DEMOCRACIA, INSTITUIÇÕES E OS ESCRITOS EDUCACIONAIS

#### 3.1 LIBERALISMO, DOMÍNIOS DE PODER E “O QUE TEM SE FEITO DA EDUCAÇÃO?”

O papel atribuído à educação e à escola, enquanto instituições, não se dá de forma dissociada das dinâmicas de poder que organizam nossa sociedade. Tomando como base Patricia Hill Collins, e considerando o intuito que conduz esta pesquisa – o de abordar sua teoria educacional e pensar aproximações possíveis para com o contexto brasileiro – é imperativa a necessidade de nos ater a uma dimensão do educar que não se restringe aos ambientes da educação formal. Neste tópico, buscamos apresentar um panorama de como os questionamentos a respeito da noção de democracia pavimentam o caminho para a reivindicação de Collins por uma educação que viabilize a ação democrática para a construção de outra realidade.

Não causa estranhamento que a autora tenha definido “elaborar os meios de fazer a democracia funcionar” como a questão teórica e prática de maior relevância no início deste século. Ela aponta que, após os eventos que tiveram lugar em 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, fomentou-se uma percepção de que a democracia deveria ser enxergada como uma fórmula acabada que pode ser facilmente replicada em outros países. Em países cujos parâmetros de ineficácia governamental a própria democracia americana definiria. Países oprimidos, cujo desenvolvimento só poderia ser realizado mediante o auxílio do capital americano.

Dois fatos importantes a serem considerados na condução deste tópico, segundo o que pondera Collins (2009), são: Primeiro, “a democracia não é um produto acabado, mas está constantemente em construção” (Collins, 2009, p.97)<sup>5</sup>. Segundo, a consolidação desta passa, inevitavelmente, pela construção de uma comunidade. Os desafios que enfrentamos hoje para a sua consolidação diferem dos já antes vistos. Há que se considerar a crise climática, os conflitos políticos, o fluxo migratório e as questões de ordem social que diferem em cada canto do mundo. A forma como entendemos o que nosso grupo estabelece enquanto “democracia” influencia radicalmente no papel que assumimos enquanto agentes sociais. Collins (2009) apresenta três possibilidades democráticas cujos princípios impactam desde a organização da escola e das demais instituições até a forma como lidamos com a raça enquanto estrutura de poder.

---

<sup>5</sup> “Democracy is not a finished product but rather is constantly in the making” (Collins, 2009, p.97).

Na “assimilação”, pertencer a uma democracia subentende o sacrifício por parte de seus cidadãos. A premissa é a de renunciar a suas particularidades pelo bem comum do grupo. É a lógica segundo a qual imigrantes ou membros de outras minorias étnicas são estimulados a deixar de lado aspectos culturais de suas nações para adequarem-se aos modos de vida do cidadão “comum”. Assumir esse caráter implica também, muitas das vezes, deixar de lado posições críticas a respeito de raça, gênero, classe, sexualidade e território. Analisando o curso da história, a questão que fica é: O que, em toda ordem democrática, tem garantido que um grupo específico de pessoas nunca sejam aqueles de quem a assimilação é solicitada?

Em seguida, Collins (2009) apresenta o “multiculturalismo” com o auxílio da metáfora de um pote de salada, referindo-se à noção de que a democracia deve conter tantos grupos quanto for possível, com diferentes aparatos históricos, culturais e políticos. Essa abordagem pode facilitar no que confere a enxergar as questões sociais como questões coletivas e não individuais. No entanto, há quem aponte desvantagens. Sobre uma suposta fragmentação que pode ocorrer entre os diferentes grupos, que se consolidando somente em suas diferenças, esqueçam-se de que o aspecto crucial do desenvolvimento democrático é o vislumbre de convergências. Há também a possibilidade de que as singularidades dentro de cada grupo – a exemplo das necessidades específicas de mulheres ou pessoas LGBTQIAP+ dentro da comunidade negra – sejam invisibilizadas diante da necessidade de coesão para as disputas com outros grupos dispostos no meio social.

Por fim, a “*mestizaje*”<sup>6</sup> mescla aspectos da assimilação e do multiculturalismo. A autora nos afirma que nesta concepção, a “mistura” dos diferentes aspectos dos cidadãos ocorre de forma “dinâmica e permeável”, justamente por refletir as mudanças constantes de um mundo que produz atualizações de antigos mecanismos de opressão, ao passo que cria outras possibilidades para a emancipação humana. O argumento é de que os processos imigratórios e a tecnologia impulsionam o desenvolvimento de uma cultura de massa global. São fenômenos fundamentais para refletir os limites muito mais amplos para se conceber a democracia em nosso tempo. Tais processos afetam os valores sociais, que em outros períodos históricos se limitavam ao que era concebido por aquela nação em específico, mas, com o advento da tecnologia, podemos questionar nossas condutas sociais tendo outras sociedades como parâmetros.

---

<sup>6</sup> “Utilizo o termo mestiçagem com cautela porque não creio que tenhamos ainda uma linguagem adequada para descrever esta terceira abordagem” (Collins, 2009, p.16) (tradução nossa).

Uma série de debates surgem disso: econômicos, políticos, religiosos, de raça, classe e gênero. Nossa cultura também é fortemente impactada pelo trânsito tecnológico. A nossa sociabilidade, o modo como fazemos tudo, da arte à ciência e à política, têm sido modificados. No entanto, a autora não se furta a reconhecer os limites históricos de um fluxo de mudanças culturais que, por vezes, se deu de forma forçada. Não é possível ponderar com seriedade sobre o que quer dizer “democracia” em nosso tempo e desconsiderar os processos - passados e presentes - de colonização e o extermínio de grupos étnicos por quaisquer justificativas. O termo “*mestizaje*”, por si só, faz referência a esse compromisso ético e moral.

Algo a se destacar dentre as variações apresentadas é a compreensão de que sociedades democraticamente desenvolvidas devem ser capazes de combinar as diferentes nuances e perspectivas de seu povo, fomentar o debate e a participação política. O argumento é respaldado por Coutinho (2006)<sup>7</sup>, para quem a realização de mudanças socialmente efetivas só se dá quando o Estado é capaz de ouvir e compreender as necessidades do povo.

Embora o autor construa seu argumento em termos de uma “sociedade civil que se torne cada vez mais hegemônica pelas classes subalternas” (Coutinho, 2006, p.195), e não de uma integração dos interesses e necessidades dos diferentes grupos, o combate à hegemonia das elites e um questionamento da política liberal também fazem parte do percurso delineado por Collins (2009) para fundamentar a luta das pessoas oprimidas por justiça e liberdade. A posição do autor de que o papel da esquerda progressista no Brasil consiste em tornar o Estado permeável às proposições das massas populares parece corroborar com o entendimento que a socióloga faz do caráter heterogêneo da população estadunidense, uma vez considerada a diversidade de nossas próprias massas<sup>8</sup>.

Se por um lado, tal diversidade implica em diferentes concepções de democracia, de forma alguma isso configura uma deficiência para o desenvolvimento profícuo de uma nação. Implica, sim, num campo vasto de possibilidades democráticas, idealizadas de acordo com as experiências pessoais e coletivas de membros dos diferentes grupos sociais. Para Collins (2009), o modo como cada cidadão enxerga o sentido e os deveres da democracia revela sobre o lugar que lhe coube em meio às estruturas de poder<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Importante intelectual político baiano, cujas considerações, tendo como base a teoria marxista, consideramos relevantes para as discussões sobre Estado e democracia que nos propusemos a construir neste capítulo.

<sup>8</sup> Não desconsideramos aqui que o desenvolvimento do Estado a que Collins (2009) se refere se dá de forma completamente distinta. A população estadunidense se insere nas dinâmicas de um contexto imperialista. Enquanto a brasileira, num capitalismo desigual e dependente.

<sup>9</sup> Há percepções a respeito da democracia e das outras dinâmicas sociais que só vão existir dentro dos grupos minoritários. O conceito de “*outsider within*” elaborado pela própria Patricia Hill Collins representa essa concepção.

Tal percepção da autora nos delega a responsabilidade de atentar para o fato de que, embora os desdobramentos teóricos do conceito de “democracia” não estejam disponíveis para todos os cidadãos – uma vez que há uma parcela significativa de pessoas que ainda estão distantes dos debates políticos formais –, seus posicionamentos ou as denúncias explícitas sobre situações da vida cotidiana comunicam suas expectativas e/ou frustrações para com os deveres democráticos de nossa nação. Como profissionais que atuam no trato direto com pessoas de diferentes contextos e realidades, é nosso papel realizar essa escuta. E, como cidadãos empenhados na construção de políticas efetivamente democráticas, nos cabe tornar um horizonte a questão: Como construir uma democracia que sirva às diferentes pessoas em suas diferentes realidades?

Ainda no processo de destrinchar os elementos da sociedade americana que assinalam a necessidade de uma educação crítica, Collins (2009) escreve o capítulo “*What Does the Flag Mean to You?*”, no qual afirma que a “cegueira racial” instituída em seu país representa um dos grandes limites a serem ultrapassados, bem como uma mentalidade que parece enxergar a democracia como um artifício que gera perdedores e vencedores, o que distancia a população americana da relevância de pensar resoluções para problemas que despontam no cenário nacional e no cenário mundial. A degradação ambiental, o analfabetismo, a pobreza e todas as formas de violência são fenômenos que não só acontecem em solo americano, mas, muitas vezes, perpetrados por eles em terras estrangeiras.

A experiência pessoal que Collins (2009) narra nesse capítulo traça um correlato com as narrativas que abordam o momento em que pessoas negras e de outros grupos minoritários dão-se conta, de forma consciente, pela primeira vez, de que há dificuldades impostas a suas vidas e a de seus entes queridos que não se apresentam da mesma forma para todas as pessoas. Quando eventos que parecem cotidianos passam a suscitar porquês. Mesmo em sua adolescência, a socióloga relata que conseguia se dar conta das mentiras que envolviam a democracia americana. Conseguia ver que sob a bandeira de seu país, que supostamente deveria assegurar a justiça e a igualdade de oportunidades como nenhum outro lugar do mundo, viviam sujeitos como seus pais que, apesar de esforçarem-se exaustivamente, viam suas perspectivas de vida serem limitadas por sua cor.

Os conflitos sociais que vivenciamos no Brasil, cuja igualdade dos cidadãos perante a lei possui caráter meramente formalista, segundo Gonzalez (2020), nos torna familiarizados com os mecanismos de uma democracia que se baseia no universalismo e numa pretensa imparcialidade, que busca solidificar uma noção de que a vida é algo que se vence, ou não, criando fenômenos como a meritocracia. Esta, que aliada ao racismo e a outras formas de

opressão, mantém privilégios institucionais, e molda padrões culturais e estéticos, de modo que os valores da elite continuem hegemônicos, e que seus membros continuem a fortalecer no imaginário social a impressão de que posições de mérito estão restritas a homens brancos e heterossexuais (Almeida, 2019).

Collins (2009) entende que grupos e partidos políticos que prontamente se colocam como a solução para tais questões são parte deste problema, assim como o encantamento popular de depositar em outros a responsabilidade por modificar as condições práticas de nosso mundo. A autora partilha da compreensão de que, embora lideranças políticas possam liderar o povo na direção dos caminhos que almejam seguir, é nosso dever pensar individualmente, e é fundamental que aprendamos a agir coletivamente. Mais do que apenas propor o desenvolvimento de agência pessoal por meio de uma educação que vise à ação democrática, todo o percurso construído pela autora em *“Another Kind of Public Education”* envolve refletir teorias e métodos de desenvolver nos jovens habilidades que são determinantes para a construção de um pensamento crítico, como abordaremos de forma mais aprofundada no tópico seguinte. “Pessoas que seguem passivamente as regras e obedecem acriticamente aos seus líderes expõem os seus países a resultados antidemocráticos” (Collins, 2009, p.4)<sup>10</sup>.

A educação deve preparar seus estudantes para a ação democrática nos cenários políticos de nosso tempo. A autora não se furta a destacar o quão relevante é para a democracia que os cidadãos tenham ciência de seus direitos e deveres. Essa premissa é fortemente influenciada pelas teorias do pragmatista americano John Dewey (1859-1952), cuja influência no pensamento de Collins torna-se evidente em suas obras. Nomes como o do sociólogo W. E. B Du Bois (1868-1963) e da educadora Anna Julia Cooper (1858-1964) aparecem junto a Dewey para reforçar o argumento de que uma democracia precisa de um tipo específico de educação para se consolidar.

Os compromissos assumidos pela educação escolar e pela educação de modo mais amplo – sobre a qual também tratamos neste texto – estão, para Dewey (1959 *apud* Moreira, 2002), intimamente ligados aos objetivos do grupo social de que faz parte, bem como dos propósitos das instituições – dentre elas, a escola – responsáveis pelo repasse do “legado sociocultural” de uma sociedade. “A concepção da educação como um processo e uma função social não tem significação definida enquanto não definimos a espécie de sociedade que temos em mente” (Dewey, 1959, p.104 *apud* Moreira, 2002). Uma sociedade progressista possuiria

---

<sup>10</sup> “People who passively follow the rules and uncritically obey their leaders open up their countries to undemocratic outcomes” (Collins, 2009, p.4).

métodos educacionais que abraçassem a necessidade por uma mudança mobilizada a partir das condições práticas de um grupo. Apenas dessa forma poderia se distanciar da idealização ou da perpetuação passiva de costumes sociais.

A educação escolar cumpria um papel importante para Dewey. Sua proposta ia além da proposição de uma mera reforma. As escolas públicas deveriam desempenhar o papel central no ensino da democracia, e, para isso, essa compreensão precisaria ser partilhada por professores, por teóricos da educação e pela população civil como um todo. E mais do que isso, a consolidação dessa democracia e desse exercício de cidadania deveria voltar-se para a resolução das questões sociais que tornam o acesso aos direitos democráticos uma certeza para alguns e uma variável distante para outros. Em nota de rodapé, Collins (2009) parece reivindicar esse movimento questionando um intelectualismo que não se propõe a pensar além dos limites estabelecidos por seus campos teóricos e que hesita em assumir compromissos com as mudanças sociais.

Em vez de serem conduzidos por convenções e disputas disciplinares estreitas, os teóricos deveriam tentar abordar seriamente os principais debates sociais e políticos de nosso tempo, e em uma linguagem acessível. Os teóricos precisam recuperar o impulso moral no cerne da teoria social e se ver, mais uma vez, como educadores públicos engajados nas questões do dia (Seidman, 2004 apud Collins, 2009, p.189)<sup>11</sup>.

Fora do ambiente acadêmico, também precisamos considerar o cenário de uma administração governamental que, frequentemente, não entende a necessidade da construção de políticas públicas interseccionais, o que denuncia uma ineficácia em oferecer suporte para seus cidadãos considerando a forma desequilibrada com que alguns grupos são afetados pelas iniquidades sociais. Na contramão de investigar com seriedade como o racismo, o sexismo, a LGBTfobia e a pobreza afetam as condições de saúde, educação e moradia das pessoas – ou mesmo de reconhecê-los como aspectos fundantes das instituições de nossa sociedade –, o movimento realizado é o de acentuar exemplos individuais, nos quais, apesar de pertencerem a grupos minoritários, um contingente diminuto de pessoas ascende a lugares tidos como representativos nas estruturas de poder. Collins (2009) utiliza a condição bastante específica das mulheres negras em nossa sociedade para exemplificar esta tendência.

Os problemas sociais enfrentados pelas mulheres afro-americanas pobres e da classe trabalhadora como um grupo, um status que reflete a convergência da exploração de classe, racismo e sexismo, é rotineiramente ignorado como uma questão de política pública. Em vez disso, ouvimos sobre o sucesso individual de mulheres afro-americanas de alto desempenho, como a secretária de Estado Condoleezza Rice ou

---

<sup>11</sup> “Instead of being driven by narrow disciplinary conventions and disputes, theorists should seriously try to address the key social and political debates of our time, and in an accessible language. Theorists need to recover the moral impulse at the heart of social theory, and to see themselves, once again, as public educators engaging the issues of the day” (Seidman, 2004 apud Collins, 2009, p.189).

Oprah Winfrey. Esquecemos que essas mulheres venceram contra as mesmas probabilidades que persistem até hoje. No entanto, seu sucesso é usado para mascarar problemas persistentes<sup>12</sup> (Collins, 2009, p.20).

Embora este processo de descaso com as questões das camadas populares remonte a outros séculos, Collins (2009) defende que se desenvolveu nos Estados Unidos, desde a metade do século XX, um interesse dos partidos em desacreditar as instituições públicas e, conseqüentemente, a própria noção do que é “público”. Os ataques passaram a operar como um esquema no momento em que estas instituições se aproximavam de valores democráticos que tornavam possível o diálogo com os grupos oprimidos. As décadas de 60 e 70 são destacadas pela autora como determinantes nesse movimento, tendo em vista que foram períodos em que as mulheres e o povo negro começaram a alcançar visibilidade significativa no cenário político americano.

Num momento em que os direitos civis das mulheres, das pessoas negras e da classe trabalhadora estavam sendo amplamente discutidos no cenário mundial, a estratégia de atacar as instituições públicas servia de modo que tais ofensivas não pudessem ser diretamente reconhecidas como racismo, sexismo ou como a defesa de interesses específicos das elites. Remontando à raiz deste processo, Collins (2009) oferece as chaves para que analisemos os discursos que se voltam para a destruição da educação, da saúde e de todas as instâncias públicas que ainda buscam, em meio a um cenário liberal cada vez mais hostil, assegurar condições dignas de sobrevivência para as massas populares. É seguro afirmar que, por baixo da pretensa roupagem de imparcialidade, o discurso liberal está intimamente ligado ao racismo, ao sexismo e à falta de compromisso no combate contra a pobreza.

Os esforços atuais para privatizar hospitais, serviços de saneamento, escolas e outros serviços públicos, e tentativas de desenvolver um espírito empreendedor mais privado em outros (como rádio e televisão públicos), subfinanciando-os ou subcontratando serviços específicos por meio de licitações aparentemente competitivas, ilustram esse abandono e derrogação de qualquer coisa pública (Collins, 2009, p.22)<sup>13</sup>.

O argumento que mais se advoga em favor do liberalismo é o da multiplicidade de alternativas. Alternativas para melhores atendimentos em saúde, melhores escolas, melhores

---

<sup>12</sup> “The social problems facing poor and working-class African American women as a group, a status that reflects the convergence of class exploitation, racism, and sexism, is routinely ignored as a matter of public policy. Instead, we hear about the successes of individual, high-achieving African American women such as Secretary of State Condoleezza Rice or Oprah Winfrey. We forget that these women achieved against the very odds that persist today. Yet their success is used to mask persisting problems” (Collins, 2009, p.20).

<sup>13</sup> “Current efforts to privatize hospitals, sanitation services, schools, and other public services, and attempts to develop a more private-sector, entrepreneurial spirit in others (such as public radio and public television) by underfunding them or subcontracting specific services via seemingly competitive bidding, illustrate this abandonment and derogation of anything public” (Collins, 2009, p.22).

sistemas de aposentadoria. Mas o questionamento persistente deve ser: Para quem essas alternativas estão disponíveis? Elas estão colocadas socialmente de forma democrática? E se tudo o que tivermos for uma série de alternativas privadas, o que garante a qualidade das alternativas disponíveis para a classe trabalhadora? Com quem dialogar? Para quem reivindicar? E quem assume o compromisso para com as questões sociais?

Para Coutinho (2006), as elites dominantes buscam como máxima, por meio do neoliberalismo, uma alteração da própria estrutura do Estado. Distante de restringir-se apenas à economia de mercado, o objetivo é alterar a própria forma como os direitos sociais são adquiridos no meio social. Ao desfazer o chamado “corporativismo de Estado”, não há nenhuma instância que possa impedir a elite dominante de conduzir as relações de trabalho ao seu bel prazer, favorecendo apenas o acúmulo de capital.

O autor argumenta que se formou culturalmente um entendimento do que é “sociedade civil”, que corrobora com as políticas do liberalismo. Uma compreensão de que a sociedade civil e as escolhas positivas para o desenvolvimento nacional localizam-se no extremo oposto de tudo que vem do Estado e de tudo o que é público (Coutinho, 2006). Desse modo, entende-se que os interesses que levaram a um enviesamento do conceito de “público” representam, para ambos os autores, a mesma força que empurra nossas instituições na direção da privatização.

Não há mais tal coisa como tropas impedindo pessoas negras, latinas e pobres de frequentar escolas, hospitais ou outros ambientes<sup>14</sup>. As formas de opressão se atualizam, na medida em que se atualiza o capitalismo. O processo de privatização se encarrega de manter as barreiras físicas e culturais que estabelecem lugares sociais e limites geográficos para os grupos dispostos em diferentes posições da estrutura de poder. A citação da teórica crítica Patricia Williams, apresentada por Collins (2009), evidencia este processo.

O braço forte da segregação, os direitos dos estados, encontrou um novo lar em uma gestalt econômica que simplesmente privatizou tudo. Os brancos se mudaram para os subúrbios e os políticos retiraram fundos de áreas negras para áreas brancas em planos nada sutis de redistritamento. A lei não é mais expressamente discriminatória. . . ainda assim, o fenômeno da exclusão *laissezfaire* resultou em um padrão de segregação econômica e residencial tão completo quanto jamais existiu neste país (WILLIAMS, 1995 *apud* Collins, 2009, p.23)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> É importante acentuar que nos referimos à abordagem trazida por Collins (2009) no que se refere ao contexto estadunidense. Ainda existem conflitos políticos, levados a cabo pelo imperialismo americano ou por outras nações do norte global que submetem a população local à violências tão flagrantes quanto as citadas acima.

<sup>15</sup> “Segregation’s strong arm, states’ rights, has found a new home in an economic gestalt that has simply privatized everything. Whites have moved to the suburbs and politicians have withdrawn funds from black to white areas in unobvious redistricting plans. No longer is the law expressly discriminatory . . . yet the phenomenon of *laissezfaire* exclusion has resulted in as complete a pattern of economic and residential segregation as has ever existed in this country” (Williams, 1995 *apud* Collins, 2009, p.23).

Collins (2009) aborda também os programas de assistência governamental que, antes da década de 60, eram utilizados por muitas mulheres brancas, e que a partir da ampliação de seu alcance social tornaram-se alvo de críticas constantes que se dirigiam quase sempre ao caráter das comunidades negras no país. O estigma propiciado por esse processo acessou as pessoas negras, especialmente as mulheres, em diferentes dimensões das relações de poder. A imagem de controle da “mãe dependente do Estado” está intimamente ligada à forma como empresas monopolistas mercantilizam o acesso à saúde e à assistência básica. Em “Mulheres, Cultura e Política”, Angela Davis (2017) escreve sobre como o aumento da privatização e os cortes constantes nas verbas destinadas à saúde e aos serviços sociais fizeram com que a pobreza se tornasse o maior fator de adoecimento das mulheres negras na década de 80.

A premissa de uma democracia, e de líderes de Estado, que devem se ocupar de oferecer condições dignas de sobrevivência a seus cidadãos parece mera trivialidade. No Brasil, membros da direita conservadora não se furtam a afirmar que as políticas assistenciais destinadas às camadas populares devem ser entendidas como benesses que o governo oferece aos pobres apenas como forma de obter seu apoio no período eleitoral. Esse discurso atua de forma bastante conveniente para aqueles que nasceram em posições sociais de conforto. Cultivar o imaginário cultural de forma que as pessoas se responsabilizem individualmente pelas mazelas sociais que os atingem mobiliza: a vergonha, por serem usuárias dos programas de assistência; a raiva, de lidar com sistemas cada vez mais sucateados em detrimento das verbas dispostas aos órgãos privados; e a desmobilização social, a crença de que não há alternativa senão a de se tornar vencedor num sistema que cria por si só as condições para que exista o sentimento de derrota. Se levarmos em conta a concepção de Dewey (1978) da educação enquanto resultado inevitável de nossas experiências, é nosso dever ponderar sobre como essas dinâmicas têm nos ensinado uma forma específica de sermos cidadãos. A quem pertence esse violento “projeto educacional”?

Não por acaso esse processo se estende à dimensão da educação e ao que Collins (2009) entende como mais um dos episódios que evidenciam como a privatização tem se instaurado nas instituições públicas, por meio das chamadas “*charter schools*”: escolas que recebem verbas públicas, mas que são administradas por organizações independentes (organizações com fins lucrativos ou de gestão da educação), e que têm sido consideradas modelos de excelência em educação pública por possuírem padrões de organização que se assemelham aos das escolas particulares (Carta Capital, 2016).

Em “Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar”, Libâneo e Freitas (2018), estudiosos da área de teoria da educação e processos pedagógicos, apresentam uma pesquisa que objetivava avaliar o impacto que tem sofrido a educação brasileira diante da implementação de políticas neoliberais estrangeiras, que interferem diretamente no caráter curricular e pedagógico da educação pública. De modo a consolidar um modelo de escola no qual os alunos são meramente direcionados para o mercado de trabalho do capitalismo globalizado. Os autores escrevem sobre como tais instituições mascaram seus objetivos por trás de discursos humanitários que visam o desenvolvimento dos países ditos subdesenvolvidos.

Por trás disso, está uma educação de currículo “instrumental e imediatista”, que objetiva “plasmear no indivíduo capacidades adaptativas e de flexibilidade para o trabalho, o qual vem passando por transformações de natureza tecnológica e organizacional em função das expectativas de lucratividade” (Libâneo e Freitas, 2018, p.27). A consolidação desse modelo implica em um distanciamento ainda maior dos filhos da classe trabalhadora de sua potência crítica e criativa e de uma ampliação de suas possibilidades, uma vez que aspectos artísticos, filosóficos e científicos são relegados ao “aligeiramento” que exige essas políticas organizadas pelo capital.

Num processo semelhante, Collins (2009) expõe o fenômeno que denomina “*resegregation of public education*”, no qual é possível identificar que existe uma série de barreiras no que diz respeito a quais alunos são qualificados para receber um serviço educacional de qualidade. A autora afirma que os ativistas dos direitos civis, que lutaram pela igualdade racial, dificilmente conseguiriam prever estratégias como a criação de escolas particulares pela comunidade branca, para que seus filhos não tivessem que frequentar escolas com os membros dos grupos minoritários, o que reflete, atualmente, no sucateamento da educação pública, que permanece como alternativa para os filhos dos membros das classes trabalhadoras. “As escolas públicas, a saúde pública, os transportes públicos e as bibliotecas públicas estão agora desvalorizados face às políticas baseadas no mercado que dizem: ‘Compre para si mesmo se puder’” (Collins, 2009, p.48)<sup>16</sup>.

Embora o discurso liberal seja o de que a educação, assim como outros bens sociais, está igualmente disposta para todos os cidadãos – aspecto que discutiremos com mais profundidade no próximo tópico –, a administração com interesses liberais, denomina-se neutra,

---

<sup>16</sup> Public schools, public health, public transportation, and public libraries are all now devalued in the face of market-based policies that say, “Buy it for yourself if you can.” (Collins, 2009, p.48).

ao passo que é incapaz de impedir o processo de polarização que decorre do sucateamento, da privatização e da diminuição progressiva na qualidade de vida e de direitos das pessoas mais pobres. A exemplo disso, está o fato de que os ambientes públicos permanecem hostis para pessoas que pertencem a grupos minoritários. Crimes brutais ainda são cometidos de forma totalmente arbitrária contra pessoas negras, imigrantes e membros da comunidade LGBTQIAP+. “Possuir o direito formal de cidadania de estar no espaço público pode não se traduzir em direitos substantivos de igualdade de tratamento em locais públicos” (Collins, 2009, p.24)<sup>17</sup>.

A premissa do discurso liberal é de que as sucateadas instituições públicas devem ser relegadas aos cidadãos tidos como menos valiosos, não merecedores, que não atingiram as expectativas sociais de sucesso e respeito. Na contramão disso, há também de se lidar com as demandas que as pessoas que foram historicamente desassistidas colocam sobre estas mesmas instituições. Por questões de ordens distintas, que também dizem respeito ao subfinanciamento perpetrado pela elite detentora do capital, os órgãos públicos passam a ser reconhecidos socialmente por suas limitações em contemplar aquilo a que se propõe. Essas experiências conduzem esses sujeitos a um descrédito da democracia enquanto instituição.

Se por um lado, no percurso histórico dos progressos da humanidade, foram esses sentimentos que muitas vezes levaram cidadãos cotidianamente negligenciados a reivindicar mudanças sociais efetivas. Por outro lado, são esses mesmos sentimentos que, quando cooptados pelo liberalismo, fazem com que estes sujeitos se tornem vetores de sua própria opressão. Há no Brasil o crescimento de uma mentalidade de que o gerenciamento de si e o crescimento individual por meio do empreendedorismo são as únicas alternativas para a ascensão social.

Entre os mais jovens, há um descrédito da importância da educação para a construção de um futuro significativo, exceções individuais são destacadas através dos discursos de coaches ou de jovens políticos de direita que se aproveitam da angústia popular para angariar aliados para uma destruição cada vez mais acentuada dos direitos sociais da classe trabalhadora. A falha das instituições públicas é pintada como uma justificativa para que as pessoas não se limitem a pensar no bem comum da democracia, mas que coloquem seus interesses individuais como única prioridade.

---

<sup>17</sup> “Possessing the formal right of citizenship to be in public space may not translate into substantive rights of equal treatment in public places” (Collins, 2009. p.24).

Dessa forma, é possível concluir que a desvirtuação do conceito de “público” tem impactos no imaginário social e na realidade prática dos sujeitos. Aliada às concepções liberais de “indivíduo”, “liberdade” e “sociedade civil”, o que se tem é uma desagregação dos valores democráticos (Saviani, 2017; Coutinho, 2006). Os posicionamentos comumente incluem voltar-se para os valores religiosos ou de importância da família - um modelo específico de família. Sendo assim, os argumentos em favor da privatização buscam disseminar não só a ideia de que, em seu caráter “público”, as organizações sociais não podem ser referenciais de excelência e de um funcionamento que atenda às reais necessidades de toda a população, mas de afirmar que são também reprodutoras de ideais que influenciam uma degradação moral e social, uma vez que são as instituições públicas, em sua maioria, responsáveis pelos cuidados e pela saúde das pessoas negras, pobres, indígenas e da comunidade LGBTQIAP+. “Esta perspectiva equipara escassez e elitismo com excelência e qualidade” (Collins, 2009. p.26)<sup>18</sup>.

Consequentemente, as lutas em torno da educação pública, da saúde pública, do transporte público e uma série de outras demandas não se justificam ou não alcançam expressividade popular, porque mesmo as pessoas que dependem cotidianamente dos serviços públicos foram levadas a assumir os interesses das classes dominantes como os seus. Esse é apenas um dos aspectos que justifica a necessidade de uma educação democrática, uma vez que a manutenção dessa perspectiva alienante anuncia nossa derrota frente a possibilidade de exercer a ação democrática que nos aproximaria dos horizontes da justiça social.

Desse ponto, é possível compreender a necessidade com que Collins (2009) propõe uma análise social a partir de domínios de poder, entendendo-os como uma resposta para a urgência de uma nova estratégia de compreensão da sociedade contemporânea. Uma leitura da conjuntura social a partir das dinâmicas de poder nos permite entender como a estruturação da raça enquanto um sistema tem criado dificuldades para que os cidadãos possam vivenciar a chamada “promessa da democracia americana”<sup>19</sup>. A autora também salienta que sua tentativa de analisar a estrutura racial precisa ser incorporada num contexto muito mais amplo das iniquidades sociais.

A socióloga ressalta que os vieses de gênero, etnicidade, classe, religião, sexualidade, acessibilidade e idade têm suas distintas estruturas de poder, que operam nos diferentes domínios e relacionam-se entre si, de modo que considerar essa interconexão é relevante tanto

---

<sup>18</sup> This perspective equates scarcity and elitism with excellence and quality” (Collins, 2009. p.26).

<sup>19</sup> Collins (2009) desenvolve os argumentos para o uso de sua teoria dos domínios de poder em *Another Kind of Public Education* tendo como maior foco a opressão racial. Mas em diferentes momentos da obra, explicita que a teoria pode contemplar diferentes formas de opressão.

para mapear as desigualdades, quanto para idealizar formas de resistência (Collins, 2009). Essa afirmação é particularmente significativa, se considerarmos o quanto os estudos a respeito da interseccionalidade tornam-se um norte na teoria social de Patricia Hill Collins nos anos seguintes.

Os domínios de poder propostos por Collins (2009) dividem-se em quatro: O domínio estrutural, é responsável por estabelecer o modo como práticas relacionadas à raça, gênero, classe, etc. aparecem na organização de nossas instituições. Dentre elas: bancos, escolas, aparelhos da saúde, lojas, restaurantes, departamentos de polícia e outras instâncias que compõem o nosso aparato social; o domínio disciplinar diz respeito às regras estabelecidas na vida social e cotidiana, que são utilizadas para a manutenção de hierarquias ou para desfiá-las; o domínio cultural contempla as ideias culturalmente difundidas que tornam as desigualdades, sejam elas de raça, gênero, ou de outra ordem, algo naturalizado. Contempla também, os elementos culturais que mobilizam os cidadãos nas lutas contra estas mesmas desigualdades; o domínio interpessoal, por fim, diz respeito ao modo como as pessoas incorporam com passividade, ou resistem às desigualdades evidentes, e ao lugar que ocupam entre os domínios.

A atribuição de diferentes de caracteres para os domínios de poder adquire fundamental importância quando refletimos que a posição dos membros das classes hegemônicas é a de supor que a simples inexistência de leis segregadoras, nos Estados Unidos, e a consolidação de alguns programas e políticas de assistência no Brasil nos eleva à falácia de que vivemos em uma sociedade onde a desigualdade racial já não existe. Desse modo, para estes grupos em específico, a existência dos três primeiros domínios é uma verdade questionável.

“Por que não podemos simplesmente nos dar bem?” é representativo desse pensamento. Vamos todos mudar de ideia individualmente, e então todo o resto mudará. Embora essa seja uma ideia atraente, para aqueles que estão na base, mudar a sociedade uma pessoa de cada vez seria um processo tão lento que poderia não parecer mudança de forma alguma. Embora alguns domínios possam ser mais visíveis do que outros, todos os quatro domínios são igualmente necessários para que o racismo funcione como um sistema de poder (Collins, 2009, p.54)<sup>20</sup>.

Collins (2009) dedica-se a apresentar uma das conquistas políticas mais significativas para a comunidade negra dos Estados Unidos no século passado. A socióloga refere-se à decisão *Brown v. Board of Education*<sup>21</sup>, em 1954, como uma pedra angular que mobilizou movimentos

<sup>20</sup> ““Why can’t we just get along?” is representative of this thinking. Let’s just all change our minds individually, and then everything else will change. While this is an attractive idea, for those on the bottom, changing society one person at a time would be such a slow process that it might not feel like change at all. While some domains may be more visible than others, all four domains are equally necessary for racism as a system of power to function. (Collins, 2009, p.54).

<sup>21</sup> A decisão afirmou que a segregação dos estudantes por critérios raciais violava a 14ª Emenda da Constituição estadunidense (Collins, 2009).

da comunidade negra, latina e LGBTQIAP+ a reivindicações que alteraram significativamente a forma como a democracia americana existia até então. Essa retomada história, no entanto, nos alerta para o fato de que aparatos legais - como os *Civil Rights* em 1964, o *Voting Rights Act* de 1965 e o *Immigration Act*, também de 1965<sup>22</sup> - não foram empecilhos para que cerca de cinquenta anos depois, entre negros, pessoas de origem latina e nativos americanos, os percentuais de pobreza ainda sejam significativamente mais altos que entre pessoas brancas. Uma estrutura social enviesada é algo que pode modificar sua aparência de tempos em tempos, mas que mantém a consistência com relação àqueles que ela privilegia.

No Brasil, as pessoas negras e pardas ocupam lugares de vulnerabilidade social com relação às pessoas brancas em pesquisas relacionadas às taxas de analfabetismo, empregabilidade, renda per capita, mortes violentas e representação política (Magenta e Barrocho, 2020). Esse cenário nos coloca ainda muito distantes de qualquer perspectiva de vitória racial, mesmo diante de uma sociedade que se reivindica racialmente diversa, o privilégio branco permanece incorporado aos mecanismos sociais. E é preciso reconhecer que a existência de leis, ou a propagação de políticas que são mais discursivas do que efetivas, por si só, não encerra as dinâmicas de violência perpetradas contra aqueles que elas supostamente buscam defender.

Em “A Liberdade é Uma Luta Constante”, Davis (2018) nos alerta que a reflexão crítica a respeito dos conceitos de raça e racismo em nossa sociedade é o que nos distancia de incorporar uma ideia de que determinações jurídicas modificam de imediato as condições da realidade prática. O percentual de pessoas negras nas prisões, fora das escolas e em habitações precárias são um reflexo do desamparo que coube à população negra após a abolição da escravatura em solo brasileiro. A declaração não só não garantiu uma modificação na mentalidade social, como não criou condições complementares para que essa “liberdade” fosse vivida com dignidade. Embora sob a roupagem de posturas mais polidas – mas nem sempre –, os efeitos ainda presentes desse momento histórico resvalam sobre as pessoas negras.

Collins (2009) escreve sobre como, diante da pretensa igualdade racial de nossa era, torna-se mais difícil evidenciar o racismo nas dinâmicas cotidianas, ainda que ele esteja profundamente incrustado na base de nossas instituições. Um exemplo disso são os *ZIP codes*

---

<sup>22</sup> “O Civil Rights Act de 1964 proibiu a discriminação com base em raça, cor, religião, sexo, idade, etnia ou nacionalidade; o Fair Housing Law de 1968 proibiu a discriminação contra pessoas que buscavam moradia com base em raça, cor, religião ou nacionalidade; e o Voting Rights Act de 1965 revogou práticas discriminatórias locais contra eleitores afro-americanos (o ato foi alterado em 1975 e 1982 para incluir minorias linguísticas e foi renovado em julho de 2006). O Immigration Act de 1965 removeu barreiras à imigração para pessoas de nações principalmente não brancas” (Collins, 2009, p.58) (tradução nossa).

- equivalentes ao Código de Endereçamento Postal (CEP) brasileiro. O *ZIP code* da localidade em que cada cidadão reside acaba por atribuir status, que podem representar uma vantagem ou um prejuízo na obtenção de trabalhos. Determinadas regiões são de forma imediata associadas à pobreza e aos índices de criminalidade, com frequência, bairros que são majoritariamente habitados por membros de grupos minoritários. Não é muito difícil pensar em correlações na realidade brasileira. “Por meio dessa política, aparentemente cega a respeito da cor, de usar um código postal, os empregadores poderiam realizar uma triagem racial sem chamá-la assim” (Collins, 2009, p.61)<sup>23</sup>. O racismo não precisa ser dito para se efetivar.

Uma análise rasa e desonesta seria incapaz de ver o quão determinante é a raça em processos cotidianos que se pretendem imparciais, e quão devastadores podem ser os impactos disso na vida e na dignidade de um sujeito. Analisemos em maior escala. No que diz respeito às instituições de que nossos cidadãos dependem, se a disposição de nossa estrutura social se encarrega de determinar com quais escolas e em quais localidades verbas devem ser alocadas, e se, por outro lado, também são responsáveis por determinar que algumas crianças estudarão em escolas completamente sucateadas, estão muito próximas de decidir quais crianças, no futuro, terão ou não acesso a boas oportunidades de trabalho. A determinação institucional impacta diretamente nos rumos da vida de cada criança, não obstante o enfoque nos processos burocráticos tenha o objetivo de nos fazer perder isso de vista. “Então, quem é o culpado quando um adolescente afro-americano em particular acaba na prisão? Não apenas do sistema escolar, certamente” (Collins, 2009, p.62)<sup>24</sup>.

Para a autora, escolas precarizadas são o início de uma trajetória que, enquanto projeto, pode terminar nas prisões. O argumento é de que estas últimas são modelos de vigilância para outras instituições frequentadas pelos jovens negros e latinos. Nos bairros onde vivem parcela significativa da população marginalizada, o tipo de experiência a que são submetidos influencia nas possibilidades futuras. As ações policiais violentas e constantes, o descaso com as condições de moradia, com as ruas em que caminham, com as escolas que frequentam. Collins (2009) defende que a dimensão estrutural de poder é responsável por acentuar similaridades entre esses ambientes e as prisões. E as pessoas pobres, negras, latinas, passam a ser movidas entre eles, ocupando o lugar que, estruturalmente, ainda tem sido atribuído a elas.

O encarceramento de jovens americanos e latinos é estrutural — o encarceramento não se origina na forma como pais e professores, individualmente, tratam as crianças (o domínio disciplinar), ou nas imagens da mídia de crianças afro-americanas e latinas

---

<sup>23</sup> Via this seemingly color-blind policy of using a ZIP code, employers could engage in racial screening without calling it such” (Collins, 2009, p.61).

<sup>24</sup> “So who is at fault when a particular African American teenager ends up in jail? Not just the school system, certainly” (Collins, 2009, p.62).

como pessoas menos capazes e perigosas (o domínio cultural), ou mesmo na forma como crianças que vivem em condições semelhantes às de uma prisão tratam umas às outras (o domínio interpessoal) (Collins, 2009, p.63)<sup>25</sup>.

O domínio disciplinar de poder possui um modelo de atuação que é complementar a este processo, visto que se encarrega de determinar como as instituições e os sujeitos vão dispor do poder que lhes é conferido. A forma como as pessoas reforçam, questionam ou fomentam as normas das instituições sociais, para que a sociedade civil esteja regulada, estabelece de que modo os cidadãos devem ser tratados, de acordo com os lugares que lhe são designados naquela instituição. Uma expressão deste funcionamento são as relações mantidas dentro do ambiente escolar: entre alunos e professores, mas também entre pais e gestores. A autoridade conferida a cada uma dessas posições confere o direito de tratar ou de ser tratado de maneiras específicas, o que, para a autora, nos coloca diante do papel de questionar a rigidez das posições dentro das escolas.

Na história dos Estados Unidos, na primeira metade do século passado, as escolas podiam ser simplesmente segregadas. O modo como cada criança devia ser tratada estava juridicamente estabelecido pelo respaldo que as políticas de racismo recebiam da dimensão estrutural. No Brasil, também nos primeiros anos do século XX, as crianças negras eram impedidas de frequentar os Grupos Escolares por conta de normas estritas de vestimenta as quais elas não tinham como atender, ou por conta do tempo, que não podia ser conciliado com as atividades de trabalho. Nas instituições religiosas, havia algumas mínimas exceções para crianças pobres, mas não para as crianças negras (Lucindo, 2016).

Sob o regime atual, de uma suposta igualdade racial, no qual todos são iguais e devem ser tratados da mesma maneira, a autora assinala a relevância da “vigilância”. Na medida em que a raça, em teoria, não pode mais ser utilizada enquanto justificativa para a penalização de uma pessoa, ou para destinar a ela uma desconfiança com relação a sua conduta, se uma professora tende a ser mais severa e menos amorosa com crianças negras, essa é uma falha em seu caráter pessoal e em nada se relaciona com a ordem social.

A importância da vigilância assume contornos ainda mais evidentes fora do ambiente escolar. Uma de suas formas de manifestação são os “perfis”<sup>26</sup>, que consistem em grupos ou pessoas sendo enquadrados em imagens específicas moldadas a partir do ponto de vista da

---

<sup>25</sup> “The incarceration of American and Latino youth is structural— incarceration does not originate in how individual parents and teachers treat kids (the disciplinary domain), or in media images of African American kids and Latino kids as less capable, dangerous people (the cultural domain), or even in how kids who are living under prison-like conditions treat one another (the interpersonal domain)” (Collins, 2009, p. 63).

<sup>26</sup> “Profiling”, é a forma como Collins (2009) se refere a este fenômeno no texto original.

cultura hegemônica, e assim, sendo colocados sob vigilância constante<sup>27</sup>. Dessa forma, quando posturas de violência e desrespeito são perpetradas contra este grupo, ou contra as pessoas que o formam, conclama-se que essa perseguição não diz respeito ao fato de serem negros, indígenas, ou membros da comunidade LGBTQIAP+, mas ao fato de que atendem a um perfil, que estatisticamente os tornam pessoas que devem estar sob vigilância pelo bem comum da nossa sociedade.

Em 2022, no Brasil, o ativista político e professor de ciências sociais, Thiago Torres, conhecido nas redes sociais como “Chavoso da USP”, teve sua foto colocada no banco de imagens da polícia que servia para o reconhecimento de suspeitos em um caso de sequestro. Thiago é um homem negro, gay, que ganhou notoriedade – no primeiro momento – justamente por não abrir mão de suas escolhas pessoais estéticas ao adentrar o espaço da Universidade de São Paulo, reconhecida como melhor universidade da América Latina, e também por ser um ambiente que conserva os privilégios da elite intelectual do país. A inclusão de Chavoso em meio às imagens de suspeito, consolida o argumento a respeito dos “perfis” como uma forma de estabelecer socialmente quais lugares devemos ocupar. Trajado de correntes, boné e camisa do Flamengo, essa violência racista denuncia o lugar que se espera que seja ocupado por alguém que vem de onde Thiago vem, e que escolhe não abrir mão de seus referenciais locais e de seus princípios políticos (Honório, 2022).

Collins (2009) escreve que uma defesa comumente apresentada é a de que serem frequentemente parados pela polícia, submetidos a revistas aleatórias em shoppings e espaços públicos, é um pequeno sacrifício realizado por algumas pessoas em prol da segurança de uma maioria. Esse aspecto do domínio disciplinar dialoga com os mecanismos de funcionamento da “assimilação”, apresentada anteriormente. Dessa maneira, leva-nos mais uma vez ao curioso fato de que essa submissão à violência não é exigida de todos os membros de uma sociedade.

Contudo, a difusão desse discurso, encoraja fenômenos de alienação, a partir dos quais pessoas pertencentes a grupos minoritários adotam posturas de desconfiança e aversão, que as torna defensoras dos privilégios de uma minoria branca e propagadoras do pensamento de que pessoas negras, pobres e de outras minorias devem, sim, ser reconhecidas enquanto “elementos suspeitos”. No Brasil, Gonzalez (2020) identifica esse movimento como uma consequência da ideologia do branqueamento, que fragmenta a identidade racial e étnica dos cidadãos e

---

<sup>27</sup> É curioso que Collins (2009) não utilize a noção de “imagens de controle” aqui, ainda que a definição se assemelhe ao que foi apresentado em Pensamento Feminista Negro (2019).

internaliza um desejo de “tornar-se branco”, o que comumente se associa com posturas de negação da própria raça e dos elementos da cultura e da comunidade a que pertence.

Sobre sua experiência pessoal com a dimensão disciplinar do poder, Collins (2009) aponta:

Por exemplo, quando frequento uma loja de departamentos, fico pacientemente no balcão e sou repetidamente ignorada, enquanto uma mulher loira de um metro e setenta e cinco se aproxima do mesmo balcão e recebe atendimento instantâneo, posso interpretar esse ato como uma forma de disciplinar minha posição subordinada como mulher afro-americana (Collins, 2009, p.66)<sup>28</sup>.

Tal domínio se encarrega de que, mesmo na ausência de um regime segregacional, e mesmo diante da presente criminalização do racismo, da LGBTfobia e de outras violências discriminatórias, as relações sociais hegemônicas denunciem a disparidades de valor entre seus cidadãos. As opressões cotidianas despertam o desejo de reação, mas despertam também a reflexão sobre as possíveis consequências de agir contra este tipo de tratamento. No caso das pessoas negras, há um precedente de que suas reações sejam incorporadas a um discurso existente de que mulheres e homens negros são tipicamente raivosos e agressivos, e de que, como grupo, tendem a reagir de forma exagerada a muitas circunstâncias.

Essa suposição comumente parte de pessoas que não tem como avaliar o conjunto somatório de vivências que torna intolerável para muitas pessoas negras passarem por mais um constrangimento, e por mais uma experiência de desrespeito. “Se os ataques diários do poder disciplinar me deixam com raiva, como devem se sentir as pessoas que não têm a proteção de dinheiro, das credenciais educacionais, da idade e do gênero?” (Collins, 2009, p.67)<sup>29</sup>. A reflexão particular de como estratégias de enfrentamento são requeridas pelo cotidiano dos membros de grupos minoritários nos conduz à apresentação de Collins (2019) do modo como as mães negras se preocupam em educar suas filhas não para serem passivas ou irracionais, mas para a força e a independência, pois acreditam que elas dependerão disso para solidificarem-se enquanto sujeitos e resistirem às investidas do racismo e da misoginia. Essa percepção se soma à noção mais ampla de que a educação para pessoas negras deve ser um meio de garantir não só sua sobrevivência, mas a capacidade de viver num mundo de violências, ao passo que resistem e consolidam sua integridade e autoestima.

---

<sup>28</sup> “For example, when I frequent a department store, stand patiently at the counter, and am repeatedly ignored, whereas a fivefoot-ten-inch blonde woman breezes up to the same counter and receives instantaneous service, I can interpret this act as one of my being disciplined about my subordinate place as an African American Woman” (Collins, 2009, p.66).

<sup>29</sup> “If the daily assaults of disciplinary power make me angry, how must people feel who lack protections of money, educational credentials, age, and gender?” (Collins, 2009, p.67).

No entanto, visualizar os aspectos contra os quais precisamos exercitar resistência pode não ser uma tarefa simples. O modelo de sociedade que tem se consolidado à base do mito da igualdade racial requer que sua organização esteja disposta em esferas públicas e privadas. Na primeira, prevalece o discurso a respeito de como todas as pessoas – ao menos em países como os EUA, que se consideram um protótipo da democracia a ser reproduzido ao redor do mundo – vivem em condições igualitárias de liberdade e direitos porque não há impedimentos jurídicos para que estejam em nenhum lugar<sup>30</sup>. E porque estamos rodeados de pessoas das mais diversas raças e etnias, embora mesmo esta constatação dependa muito dos vieses de classe e território. Desse modo, por meio desta democracia – que permite legalmente a todos que morem, trabalhem e estudem onde quiserem –, alcançamos o status de sociedades radicalmente igualitárias. Argumento que deve se sustentar no fato de que o racismo é proibido na esfera pública.

Collins (2009) questiona, se o racismo supostamente não existe nem na estrutura de nossas instituições (domínio estrutural de poder), nem na forma como as pessoas são tratadas dentro dessas instituições (domínio disciplinar de poder), qual o lugar que ocupa e qual função exerce em nossa sociedade? O racismo acaba por ser deslocado para o lugar de expressão das ações individuais das pessoas, ou de algo inerente a certos grupos, famílias e comunidades. Se o racismo não é sustentado por uma estrutura ou reforçado pelas instituições públicas, por que as pessoas deveriam se responsabilizar ou se engajar em processos que visem combatê-lo?

“Ignorar o impacto das práticas nos domínios estrutural e disciplinar leva-nos a considerar a própria cultura e os valores e crenças individuais como sendo as principais fontes de racismo” (Collins, 2009, p.71)<sup>31</sup>. Esse deslocamento da responsabilidade pelas iniquidades racistas para uma dimensão pessoal, inocenta as esferas estruturais e disciplinares, e faz com que as pessoas se sintam livres para acreditar no que quiserem, no interior de suas casas, nas rodas de amigos de confiança, uma vez que eles são impedidos juridicamente apenas de manifestarem crenças racistas em espaços institucionais.

---

<sup>30</sup> O argumento que Patricia Hill Collins constrói em 2009 quando publica *Another Kind of Public Education* não contempla a forma como Donald Trump (2017-2020; 2025 -) se elege enquanto presidente dos Estados Unidos, angariando o suporte de parte significativa dos cidadãos estadunidenses, através da subversão da lógica de pretensa igualdade social, racial, de gênero e classe. Seus ideais políticos e propostas de campanha envolvem estratégias de opressão características do segregacionismo, fomentando a perseguição e políticas que classificam os sujeitos com base no que consideram serem “americanos legítimos” ou não. Movimentos equivalentes podem ser vistos em muitos países da Europa, que adotam políticas ultranacionalistas e de aversão aos imigrantes.

<sup>31</sup> Dismissing the impact of practices in the structural and disciplinary domains leaves us looking to culture itself and individual values and beliefs as being the primary sources of racism” (Collins, 2009, p.71).

A ideia mais consistente e representativa desse momento é apresentada por Collins (2009) da seguinte maneira: Ela nos diz que a ideologia de uma sociedade onde a cor não é mais vista, fortalece a falsa crença de um racismo onde ninguém é racista. Onde o racismo está sempre nas ações que podem vir a ser cometidas por alguém, mas não na realidade cotidiana, na forma como vemos, percebemos e reagimos às pessoas diariamente, na necessidade de reagir ou se calar, ter que se precaver para lidar com situações que ainda não aconteceram, mas que acontecem, repetidamente, com pessoas que numa sociedade supostamente sem cor, ainda se encontram, através da cor, em experiências semelhantes de sofrimento.

A socióloga também se dedica a abordar o cenário de um crescente questionamento a respeito dos limites das categorias raciais. Debate esse mobilizado, talvez, por uma necessidade de revisão, uma vez que as antigas formas de compreender raça parecem não mais se aplicar às relações contemporâneas. Tomando como base seu contexto histórico de segregação, essas noções estavam estabelecidas de forma bastante distinta para os estadunidenses, mas nas últimas décadas, é visível como o debate racial tomou novos contornos, ganhando maior notoriedade e relevância acadêmica e política no Brasil.

Assim sendo, o debate a respeito de como a raça influencia a vida de sujeitos negros se faz presente em diversas plataformas do cotidiano dos brasileiros, não apenas dentro da academia. As discussões a respeito do conceito de pessoa “parda”, e toda a complexidade em torno de entender o papel das pessoas brancas nessa conjuntura, ganham lugar, principalmente, nas redes sociais. Sendo produto de nossas relações, estas redes refletem nossas contradições, e essa dualidade deve ser considerada. A luta deve ser a de fazer com que essas ferramentas sejam elementos para a emancipação humana, e não da destruição humana por meio de uma polarização cada vez mais acentuada.

E ainda que os limites – não só a respeito do que se entende enquanto raça, mas também dos movimentos de mulheres, da construção das masculinidades, concepções de sexualidade, orientação sexual, e o papel da classe – pareçam borrados, é preciso considerar que essas discussões já foram elevadas a um ponto que de fato modificou, e segue modificando, as estruturas. Se não discutirmos isso como características do nosso modo de produção, a discussão será tudo o que se tem feito, sem que isso possa se traduzir em mudanças significativas na vida dos diferentes grupos que compõem nossa esfera social. Collins (2009) nos diz que se por um lado as distinções raciais se baseiam numa lógica que pretende assinalar onde está o perigo, ao destacar um *Outro*, precisamos estar alertas para a necessidade de descobrir onde estão nossos aliados.

Para tal, é fundamental ressaltar o papel dos movimentos negros, latinos, de mulheres, indígenas e da comunidade LGBTQIAP+, em desafiar a estrutura das iniquidades sociais. Bem como em estabelecer a importância da juventude como linha de frente na criação de outras possibilidades democráticas. O que, por sua vez, passa pelo reconhecimento do capitalismo – tardio, em nossos países ao sul do globo – como regime que se beneficia da miséria dos povos oprimidos. E que se desdobra, de modo que as relações de poder se ampliem e se refinem, independente do que pauta enquanto “democracia”. Portanto, nos cabe questionar: a democracia sob o regime capitalista é democracia para quem?

### 3.2 A SALA DE AULA ENQUANTO GÊNESE DE UMA NOVA DEMOCRACIA

Considerando suas próprias experiências enquanto adolescente negra da classe trabalhadora nas escolas públicas da Filadélfia – como explicitado no primeiro capítulo –, Collins (2009) discorre sobre o papel basilar que cumprem as escolas em nosso meio social. A socióloga estabelece que à educação cabe muito mais do que o ensino de tópicos e habilidades meramente acadêmicas, o que, em suma, parece consistir na totalidade do ideal de educação mantido por parte significativa dos cidadãos. A premissa da autora de que as escolas são instituições que estão na linha de frente quando se trata do descortinar de novas possibilidades democráticas atravessa seus escritos educacionais.

Parte desta relevância diz respeito ao fato de que as escolas cumprem o papel de validar ou rechaçar uma série de ideias e comportamentos que podem influenciar positiva ou negativamente nos rumos sociais. Tanto dos educandos, como indivíduos, quanto do nosso rumo enquanto coletividade. Podendo tornar os alunos tanto sujeitos que, por meio de suas escolhas e ações, reforcem as estruturas de opressão, quanto torná-los replicadores de posturas emancipatórias. “As escolas fazem mais do que ensinar. Elas controlam [...] o que pensamos e dizemos, privilegiam alguns e não outros e, por meio dessas atividades, perpetuam as desigualdades sociais ou, por outro lado, promovem a equidade” (Collins, 2009, p. 04)<sup>32</sup>.

Essa certeza é o que encarrega a educação formal, para Eliane Cavalleiro (2001), importante teórica da educação antirracista, da responsabilidade de educar pessoas informadas de seus direitos civis e políticos, e capazes de avaliar de forma crítica o desenvolvimento das relações sociais em nosso país. Essa análise possibilita o entendimento do racismo como sustentáculo de uma democracia que, do modo como está estruturada, não é, e nem almeja ser,

---

<sup>32</sup> “Schools do more than teach. They control [...] what we think and say, attach privilege to some and not to others, and, via these activities, perpetuate social inequalities or, on the other hand, foster fairness “ (Collins, 2009, p. 04).

capaz de garantir direitos básicos de dignidade e sobrevivência para uma parcela significativa de seus cidadãos.

A escola, como estrutura social, está carregada de direcionamentos políticos que caminham de forma contrária à emancipação das massas populares. No entanto, não devemos perder de vista que todo espaço se constrói mediante as pessoas que o compõem e sua agência. Por esse motivo, Collins (2009) não se furta a destacar a essencialidade dos professores como peças fundamentais na construção de qualquer projeto que almeje transformar a educação, uma vez que, são os primeiros a se deparar com os efeitos das injustiças sociais na vida dos cidadãos.

Em “Pensamento Feminista Negro” (2019), Collins vai abordar os efeitos gerados pelo impedimento das pessoas negras à educação formal, seguida de um acesso que permitia com que estivessem presentes apenas em meios educacionais subfinanciados. No início da década de 90, o cenário ainda era o de percentuais altíssimos de mulheres negras, tanto na zona urbana quanto na zona rural, abandonando as escolas antes de concluir sua escolarização. Nas duas primeiras décadas deste século, o cenário de como as estruturas de opressão se apresentam no meio educacional é distinto.

No contexto brasileiro, não é incorreto afirmar que conquistas importantes foram obtidas no que diz respeito ao ensino de adultos e à inclusão de estudos étnicos nas grades curriculares. O EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a Lei 11.645/2008 representam um cenário mais democrático na educação, embora ainda existam uma série de percalços a serem superados. No entanto, tais conquistas, embora relevantes, não significam a superação do racismo ou das iniquidades sociais que ainda afetam nossos educandos, como já evidenciado neste mesmo texto. Segundo o censo do IBGE de 2022, a taxa de pessoas pardas e pretas jovens em condição de analfabetismo é mais que o dobro da taxa encontrada entre pessoas brancas no país. Entre idosos a diferença é ainda mais alarmante (Gomes, 2023).

As discrepâncias se mantêm no que diz respeito à dinâmica dentro das escolas e universidades. Collins (2009) declara que há uma série de exigências que se apresentam para que estando nestes lugares, os membros de grupos minoritários sejam tratados com o reconhecimento que deveria estar disposto a todos. Estas crianças serão, muitas vezes, levadas a desconsiderar seus pontos de vista, suas vivências particulares, e as vivências de suas comunidades. Crianças brancas das classes dominantes podem concentrar-se em absorver todo o conhecimento que é entendido como relevante e que pavimentará o caminho para carreiras de sucesso e vidas de conforto. Às outras crianças, a absorção do conteúdo programático escolar é somada a necessidade de calar o distanciamento que estes trazem com relação a sua realidade prática. Esse processo se agrava se considerarmos que até muito recentemente a narrativa

abordada no conteúdo das disciplinas, mais do que se distanciar da realidade, negava a experiência de muitos grupos, ou atribuía a eles a responsabilidade histórica pelas iniquidades que ainda enfrentam.

Em *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2020), Frantz Fanon (1925-1961) escreve sobre como as pessoas negras são levadas por uma sociedade racista a se distanciar de quaisquer aspectos que socialmente remetem a sua negritude, assumindo uma “máscara branca”. É desse modo que estas pessoas podem acessar reconhecimento, respeito e mesmo afeto, dentro da estrutura racial de nossas nações. Não me parece equivocado afirmar que é a isso que Collins (2009) se refere quando nos diz que uma postura de aceitação passiva dos interesses das classes dominantes é exigida dos jovens que pertencem a grupos oprimidos nos ambientes educacionais hegemônicos<sup>33</sup>.

Outra relação possível de ser estabelecida é com Ignacio Martín-Baró (1971), psicólogo social latino-americano, que – influenciado por Paulo Freire – escreveu sobre como o distanciamento da escola da realidade prática da vida dos educandos criava dois caminhos prováveis de serem seguidos: O primeiro consistia num processo de alienação, no qual as crianças eram levadas a validar uma realidade, uma cultura, uma literatura e uma história que pouco dizia sobre seu povo; o segundo caminho, criava a percepção de que a educação não era pensada para as crianças da classe trabalhadora, o que, conseqüentemente, levava ao abandono dos estudos. O primeiro caminho apontado por Martín-Baró está expresso na seguinte citação de Collins (2009): “As pessoas são encorajadas a alardear os benefícios das crenças da elite, mesmo que isso não seja do seu interesse (Collins, 2009, p.08)<sup>34</sup>.”

A extensão desse processo alienante é fundamental para fazer funcionar a mais recente empreitada do liberalismo quando se trata de inclusão e diversidade, dentro e fora das instituições de educação. O acesso de pessoas negras, indígenas, descendentes de imigrantes ou da comunidade LGBTQIAP+ ao que Collins (2009) denomina de “pódios do poder”, é possibilitado, mas sempre de forma individual, nunca coletiva (Collins, 2021). É importante que estas pessoas simbolizem a concepção hegemônica do que é “sucesso”, e que contribuam para a deslegitimação dos sentimentos, da experiência e das condições reais dos grupos oprimidos. Em prol da divulgação de uma imagem multicultural e homogênea, que não aponte

---

<sup>33</sup> O conceito de “*double consciousness*” de W.E. B. Du Bois é importante para compreensão desse movimento realizado pelas pessoas negras.

<sup>34</sup> People are encouraged to trumpet the benefits of elite beliefs even if it may not be in their own best interest to do so”(Collins, 2009, p.08).

as falhas do processo democrático em vigência para com as minorias. Sobre isso, Collins (2009) afirma:

Incluir fotos de indivíduos de grupos marginalizados nas capas de catálogos de faculdades ou contratar mulheres de cor amigáveis como recepcionistas de grandes corporações não significa que universidades ou empresas levem a sério as ideias de mulheres ou pessoas de cor (Collins, 2009, p.06)<sup>35</sup>.

Interessadas na manutenção do *status quo*, para Collins (2009), é inviável que se considere as classes dominantes como aliadas na construção de uma educação pública mais democrática. As crises que representam o aumento da fome, da violência, do desemprego e a diminuição significativa na qualidade de vida da classe trabalhadora, são vistas como elementos a serem ajustados ou reformados (Saviani, 2017). Munida desta compreensão, a classe trabalhadora deve explorar os momentos de crise do capitalismo, de modo que seja possível uma subversão das estruturas de poder como estão organizadas.

O materialismo histórico-dialético, utilizado por Demerval Saviani (2017) para construir essa percepção, estabelece que um processo revolucionário não pode ocorrer antes que se esgotem os mecanismos de opressão do sistema capitalista. No entanto, o autor também afirma que para além das condições objetivas, é preciso que se construam as condições subjetivas para a revolução. Vide o papel fundamental da educação como potência emancipatória.

Saviani (2017) aponta também uma outra contradição que nos conduzirá para as considerações a serem feitas mais adiante. Enquanto sistema capitalista, a noção de “liberdade” oferecida aos sujeitos é uma que enxerga a distribuição igualitária de recursos a seus pares sociais como limitação de seus próprios direitos. No tópico anterior, citamos o quanto essa percepção está ligada à dicotomia entre público e privado, mas aqui ela nos serve para apontar que no extremo oposto do individualismo capitalista está a coletividade, e a força da organização social.

Collins (2009), entende que os povos oprimidos, mediante o lugar social que ocupam, conseguem visualizar as relações de poder de forma singular. O que nos permite a formação de uma consciência questionadora, responsável pela percepção crítica e pelas conquistas políticas que, historicamente, podemos atribuir a estes grupos. Esta mesma consciência permite a idealização de possibilidades educativas que visam a consolidação de uma sociedade

---

<sup>35</sup> “Including pictures of individuals from marginalized groups on the covers of college catalogs or hiring friendly women of color as receptionists for major corporations does not mean that universities or businesses take seriously the ideas of women or people of color” (Collins, 2009, p.06).

democrática. Esse movimento permite à autora agregar suas próprias sugestões de como educadores devem se comprometer com ações que nos aproximem da educação escolar capaz de preparar os sujeitos para a ação social dentro da democracia. Mas antes, ela se compromete a esmiuçar o modo como os domínios de poder se beneficiam da suposta imparcialidade política e da democracia racial, para manter – ou resgatar, vistos os retrocessos nas diversas conquistas sociais e políticas nos EUA e também no Brasil – um funcionamento institucional, e práticas culturais que se encarreguem de impossibilitar o progresso daqueles que foram historicamente negligenciados.

Em *“Would You Know It If You Saw It? Practicing Resistance in a Seemingly Color-Blind Society”*, Collins (2009) escreve sobre a representatividade simbólica da vitória de Barack Obama para o povo negro. A vitória de um presidente negro numa sociedade reconhecidamente racista deu contornos reais às assertivas de muitos pais e educadores sobre como através do esforço e da dedicação indivíduos, independentemente de sua cor, podem alcançar seus objetivos. No Brasil, muito foi dito sobre a ilustre figura de Joaquim Barbosa, primeiro presidente negro do Supremo Tribunal Federal Brasileiro. Para muitos, a evidência de que qualquer pessoa pode alcançar qualquer lugar, apesar de suas adversidades. Trata-se de mérito.

Embora a relevância de tais feitos não deva ser desconsiderada, Collins (2009) não demora a nos alertar sobre a incongruência de construir noções de realidade baseadas apenas em simbolismos. Angela Davis (2023) nos alerta para o perigo de perdermos a dimensão de quais são os verdadeiros objetivos da causa racial diante da já reconhecida “representatividade”. Sobre o perigo de esquecermos que a comemoração do progresso individual de mulheres e pessoas negras não isenta essas pessoas de trabalharem para a conservação das estruturas hegemônicas que continuamente oprimem suas irmãs e irmãos. “Só quero enfatizar que democracia é muito mais que inclusão e assimilação” (Davis; Collins; Federici, 2023, p.40).

Dessa forma, ainda nos parece correto supor que as crianças negras e pobres da classe trabalhadora estão munidas das mesmas condições de progresso que os filhos da burguesia? A autora revela que ainda que os educadores consigam enxergar inteligência genuína, talento e esforço nestes jovens, é preciso levar em conta o fato de que muitos deles precisam preocupar-se cotidianamente com sua integridade física, com a frequência e o engajamento pedagógico de seus professores e com os problemas estruturais que enfrentam muitas das escolas públicas.

Isso, se nos isentarmos de avaliar a possibilidade de que os alunos tenham de lidar com insegurança alimentar, de moradia e com lacunas de suporte emocional e/ou financeiro. “Realisticamente, até que ponto podem ascender utilizando os caminhos de oportunidades que

lhes são oferecidos nas escolas da sua cidade? Certamente é possível que algum deles se torne presidente, mas será provável?” (Collins, 2009, p. 84)<sup>36</sup>. Vitórias simbólicas, por maiores que sejam, não são, necessariamente, traduzidas em melhorias sociais nas condições opressivas de raça, classe e gênero. E não podem, levemente, serem encaradas como substitutos de mudanças estruturais pautadas no desenvolvimento de políticas públicas.

Collins (2009) questiona se, diante desse cenário, onde as prioridades da causa emancipatória parecem dispersas, conseguiríamos enxergar formas de resistir. E nos introduz ao exercício atento de elaborar com cuidado as questões que devem nortear a nossa ação. No que diz respeito à educação, a socióloga escreve sobre como o processo de dessegregação das escolas públicas estadunidenses representou um marco que apontaria para o fracasso ou a vitória das reivindicações realizadas durante a luta por direitos civis nos anos 60. O tratamento igualitário almejado para os estudantes negros representava o fortalecimento das instituições democráticas. Uma série de estratégias estruturais e pedagógicas foi pensada, no intuito de diversificar o corpo estudantil das escolas e tornar os educadores e administradores mais sensíveis ao trabalho com os diferentes grupos étnico-raciais.

As estratégias estabelecidas no período pós direitos civis apresentam alguma similaridade com o que Eliane Cavalleiro (2001) elenca como características de uma educação antirracista<sup>37</sup>. Partindo de um entendimento do “ambiente escolar como espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais” (Dos Santos Cavalleiro, 2001, p.149), a autora apresenta acordo com a posição de Collins (2009). Desde a proposta de alteração dos materiais didáticos, para que apontem o reconhecimento da diversidade racial e versem a respeito da cultura negra e de outros povos que foram historicamente apagados das narrativas, até a expectativa de que tais mudanças contribuam para o fortalecimento das noções de autovalor dos estudantes.

Ainda que a autora reconheça o propósito e a relevância destas estratégias, o debate sobre o campo da educação deve se estender para além de uma análise da efetivação de tais ideias. É preciso ponderar sobre como as lutas e retrocessos políticos, a tecnologia e o neoliberalismo, implicaram em alterações significativas nas relações sociais. De modo que se alteraram também as formas de manifestação do racismo. Como apresentado no tópico anterior, se décadas atrás impunha-se por meio de políticas de exclusão das pessoas negras, indígenas e

---

<sup>36</sup> Tradução original: “Realistically, however, how high can they climb using the paths of opportunity that are provided to them in their city schools? Certainly it is possible that any of them may become president, but is it probable?” (Collins, 2009, p. 84).

<sup>37</sup> Ao traçar essa relação, é importante ter em vista que o movimento de dessegregação não incorpora os princípios mais complexos do que propõe uma pedagogia antirracista.

de outras minorias étnicas, é importante reconhecer que o racismo agora manifesta-se mediante supostas políticas de inclusão.

Sua expressão, historicamente, se deu através do impedimento jurídico de que pessoas negras frequentassem ambientes escolares. Ou, através de uma negligência social e política que mantinha as condições para que a comunidade negra e pobre não obtivesse acesso à educação formal, como foi o caso do Brasil. Ainda hoje, os jovens pertencentes a comunidades oprimidas acessam uma experiência no ambiente escolar que é atravessada por circunstâncias que não estão lá para aqueles que pertencem às classes hegemônicas. A “vigilância”, de que tratamos no tópico anterior, é assumida não só por quem personifica o papel estrutural de requerer posturas disciplinares específicas, mas também pelos estudantes que têm sua vivência escolar maculada por aqueles que deveriam ser capazes de ensinar sobre como identificar e resistir a esses movimentos nas demais instituições.

A ideia por trás da “vigilância” é a de que grupos com mais poder devem monitorar e controlar aqueles que supostamente possuem menos. O que caracteriza este poder é justamente sua relação íntima com os sistemas de raça, classe, gênero etc. Portanto, a dinâmica tradicional entre professores e alunos é conduzida através de como o domínio disciplinar do poder entende que devem ser essas relações, e sofre variações que levam em conta a cor, o gênero e a classe social desses jovens. A própria concepção do que é considerado “falta de disciplina”, para Collins (2009), não pode ser dissociada dos comportamentos que hegemonicamente estamos habituados a projetar nas pessoas negras. Para consolidar seu argumento, ela cita os estudos da educadora e filósofa Ann Arnett Ferguson (1938-), que demonstrou que garotos negros tinham uma probabilidade maior de serem punidos do que as demais crianças.

Por vezes o ambiente escolar, e os profissionais que o compõem, apresentam dificuldades em reconhecer certas posturas enquanto problemáticas. A prevalência dessas violências, que caracterizam o domínio disciplinar, é mascarada sob a roupagem de um apego ao tradicionalismo, e até certo saudosismo aos tempos em que educadores poderiam dispor de qualquer tipo de autoridade sem justificativas plausíveis. Longe de ter como intuito transformar os professores em bodes expiatórios de uma teia de complexidades que se estende muito além da escola, devemos refletir sobre o quanto é comum que os indivíduos que reproduzem essas práticas assumam para si que estão, na verdade, prestando um favor. É o que pensa uma professora que cobra ou pune em demasia os alunos negros que são considerados “os piores da turma”, os que “não querem nada”.

Eliane Cavalleiro (2001), também aborda a disparidade de abordagem afetiva direcionada para alunos brancos e negros no ambiente escolar. A autora, que realizou uma

pesquisa na qual avaliou o comportamento não-verbal dos professores dirigido aos alunos, constatou que na contramão dos beijos, abraços e elogios recebidos pelos alunos brancos, a relação com os alunos negros era carente de contato físico, de afetividade ou estimulação de qualquer tipo. A prevalência cotidiana do racismo interfere não só na formação de uma identidade positiva ao próprio respeito, mas também cria impasses práticos para a absorção, validação e transformação deste conhecimento em oportunidades.

A incorporação do racismo à estrutura escolar, assim como nos demais aparelhos ideológicos do Estado, torna a escola, para González (2020), um ambiente repleto de violências simbólicas que quando mobilizam reações, criam um cenário propício para julgar estas crianças enquanto socialmente, ou mesmo, mentalmente desajustadas. Quando não, de fato, ocasionam adoecimentos de ordem psicológica. Na década de 80, grande parte das crianças que passaram por entrevistas psicológicas em ambiente escolar, ou que receberam atendimento psiquiátrico, eram negras. Em 2022, os dados do Ministério da Saúde afirmam que a taxa de suicídio entre os jovens negros de 10 a 29 anos é 45% mais alta do que a taxa entre pessoas brancas. A matéria aponta variáveis sociais como um agravante, uma vez que as pessoas pobres estão mais distantes de obterem acompanhamento psicológico adequado, e que as escolas, frequentemente, não possuem profissionais capacitados para abordar o sofrimento decorrente do racismo e de outras violências (Amaral, 2022).

A psicologia escolar alvo de crítica para Martín-Baró (1971), se ocupa justamente do papel de atribuir causalidade individual e genética a processos que, por vezes, se originam no modo como a estrutura escolar está alicerçada nas relações de poder que afetam estes jovens muito além de seus muros. Essa consideração é importante porque nos lembra de que não só de professores é feita a esfera educacional. Portanto, o compromisso com uma educação crítica deve ser sustentado por profissionais das diferentes áreas.

Os estudantes, por sua vez, não precisam da intervenção de educadores e pais para darem-se conta de que não só as escolas, mas as demais instâncias democráticas não têm sido capazes de proporcionar a segurança e as condições de dignidade que constitucionalmente deveriam prover. “Em essência, dependendo de onde você estiver, a democracia americana constitui uma realidade, uma promessa, uma possibilidade ou um problema” (Collins, 2009, p.07)<sup>38</sup>. Tal coisa não consiste em mera falha, mas em projeto hegemônico que não se interessa pela construção de uma nova educação. E que, na contramão disso, firma-se nos debates

---

<sup>38</sup> “In essence, depending on where you stand, American democracy constitutes a reality, a promise, a possibility, or a problem” (Collins, 2009, p.7).

políticos e ideológicos para disseminar uma percepção de que a pobreza e a vulnerabilidade dos grupos oprimidos consistem numa realidade cotidiana a ser aceita.

Em contexto latino-americano, Paludo (2015) escreve sobre como a formação de nossos estados nacionais não esteve atrelada a qualquer melhoria das condições humanas de sociabilidade. Pelo contrário, o colonialismo e a relação de dependência para com o capital estrangeiro fizeram com que nossa economia e política se desenvolvessem subordinadas e destituídas de qualquer autonomia. No Brasil, a burguesia tampouco dedicou-se à elaboração de um projeto social que pensasse aspectos específicos de sua nação e objetivos para esta. O “capitalismo dependente” que se instaura nestas terras, se sustenta até os dias atuais por meio da concentração de riquezas e da má distribuição de renda, que faz com que parcela significativa da população viva em condições adversas.

Em “Educação Popular como resistência e emancipação humana”, o autor nos revela ainda que “o Estado moderno, não corresponde à emancipação social e nem a viabiliza” (Paludo, 2015, p.223). A dimensão prática do que diz essa afirmação só pode ser verdadeiramente compreendida por aqueles que pertencem aos grupos oprimidos. Que representavam resistência na América do Sul durante todo o processo de consolidação do Estado burguês. Essa compreensão que movimenta as lutas, movimenta também a cultura, e resulta na produção de representações artísticas que não falham em traduzir os anseios das camadas populares – as quais discutiremos com mais atenção no próximo capítulo. As mulheres negras que cantavam o blues, de que tanto falam Collins (2019) e Davis (1998), são evidência disso. A composição “*They School*” da dupla de hip-hop Dead Prez, lançada no ano 2000, reflete sobre o distanciamento que existe entre a escola, os ensinamentos a que se dedica, e a realidade cotidiana dos jovens negros.

Eles não estão nos ensinando nada relacionado à solução de nossos próprios problemas, sabe o que está dizendo? Não estão nos ensinando como sair do gueto, eles não estão nos ensinando como impedir a polícia de nos assassinar, e nos brutalizar. Eles não estão nos ensinando como pagar o aluguel, sabe o que é? Eles não estão ensinando nossas famílias a interagir melhor umas com as outras, sabe o que é? Eles apenas nos ensinam como construir a m\*\*\*a deles, eles sabem o que dizem? (Prez, Dead, 2000 apud Collins, 2009, p.90)<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> “They aint teachin us nothin related to solvin our own problems, knowhatimsayin? Aint teachin us how to get crack out the ghetto, they aint teachin us how to stop the police from murdering us, and brutalizing us. They aint teachin us how to get our rent paid, knowhatimsayin? They aint teachin our families how to interact better with each other, knowhatimsayin? They just teachin us how to build they s\*\*t up, knowhatimsayin?” (Collins, 2009, p.90).

No Brasil, o músico Emicida lança, “Cê Lá faz Ideia?”, no ano de 2010. Na música, ele detalha a frequência rotineira com que os jovens negros das grandes cidades lidam com os desdobramentos do racismo. Num trecho, ele diz:

Explica pra assistente social [...] que quem educa nós, na escola estadual joga na cara todas as manhãs que ganha mal. Que é incrível quantos de nós sentam no fundo da sala pra ver se fica invisível. Calcula o prejuízo. Nossas crianças sonham que quando crescer vai ter cabelo liso” (Emicida, 2010).

Para Collins (2009), composições com esse teor denunciam a “irrelevância” da escola, como está estruturada, para a modificação das condições de vida destes jovens. Em contexto brasileiro, temos observado como o fenômeno do neoliberalismo somado à ineficiência de nossas instituições públicas têm feito com que mais e mais jovens deixem de depositar suas esperanças de ascensão social na educação. Esse desencantamento é resultado de uma mercantilização tão profunda, que obscureceu a relevância do processo de aprendizado e dos propósitos de se tornar um cidadão educado. E condicionou a importância da formação, exclusivamente, à quanto dinheiro pode ser obtido a partir dela (Davis, 2017).

Esse cenário nos direciona para possibilidades e necessidades: primeiro, para a necessidade de ouvir estes apelos e levá-los em consideração numa reforma da educação. Para se comunicar com os anseios manifestados pelos alunos, Collins (2009) anuncia, é preciso subverter a ordem estabelecida para as salas de aula, ir na contramão de reforçar de forma acrítica as determinações de que crianças e jovens não têm nada a dizer. Afinal, “onde podem praticar habilidades de análise crítica e debate saudável? Onde as crianças encontrariam espaços seguros onde pudessem falar aberta e honestamente sobre as ideias que têm em mente?” (Collins, 2009, p.91)<sup>40</sup>.

A raiva, manifesta pela canção, pode ser reconhecida enquanto possibilidade. Enquanto potência, que quando organizada, pode ser capaz de delinear novos horizontes democráticos. Ainda sobre isso, Angela Davis questiona: “O que há de errado com a raiva? Eu tenho problemas com a raiva apenas quando ela é mal direcionada. Mas a raiva direcionada e que nos motiva a lutar é uma raiva justa” (Davis, 2023, p.56). Ser capaz de manejar os pensamentos e sentimentos de rebelião envolve, sobretudo, o conhecimento de si. Envolve também reconhecer modos de utilizar a própria voz de forma efetiva. Portanto, não se trata de descredibilizar os sentimentos de revolta que surgem dos questionamentos da juventude acerca da educação, trata-se de ensinar um manejo efetivo desses sentimentos, oferecer mecanismos de expressão destas

---

<sup>40</sup> “Where can they practice skills of critical analysis and healthy debate? Where would kids find safe spaces where they can talk openly and honestly about ideas that are on their minds?” (Collins, 2009, p.91).

críticas, e se reconhecer enquanto parte de um projeto social amplo que direcione essa frustração. Partidos, associações e outros movimentos coletivos, têm sido historicamente responsáveis por promover essa formação. O que falta à educação para que, de forma ampla, seja capaz de dar seguimento a este propósito?

As respostas para como devemos efetivamente construir novas formas de resistência, que fortaleçam o papel da educação na democracia com os desafios que se apresentam no presente passam, para Patricia Hill Collins (2009), por uma compreensão da educação como instituição “protetora da justiça e facilitadora da equidade”. E a despeito de reconhecer que a educação privada desempenha um papel na ordem destes fatores, é a educação pública que deve ser investida da missão de educar os cidadãos para o engajamento democrático, para apropriarem-se das discussões políticas e dos meios de participar ativamente. E para organizarem-se coletivamente no processo de superação das mazelas sociais, raciais, de gênero e etnia. Só assim, tornando possível a construção de uma outra sociedade.

O potencial emancipatório da educação foi considerado de forma prevalente por diferentes grupos históricos. Em *Mulheres, Raça e Classe*, Davis (2016) escreve sobre como o fim da escravidão acentuou o desejo já existente entre as pessoas negras por educação. Muito antes, já haviam se dado conta de que o esclarecimento “torna uma criança inadequada para a escravidão” (Douglass, 1881 *apud* Davis, 2016), e de que forneceria meios para o alcance da representação política que precisavam. Uma vez que os princípios abstratos da liberdade difundidos pelos abolicionistas não seriam capazes de assegurar sua sobrevivência.

A citação abaixo consiste num trecho de um dos jornais de maior relevância da imprensa negra brasileira do início do século passado, *O Alfinete*:

É preciso que todos os homens de cor imitem os bellisimos exemplos das colônias estrangeiras, procurando mandar ensinar uma profissão para seus filhos ganharem a vida no futuro [...] É preciso que os pretos tenham a aspiração de querer ser alguma coisa no futuro; para isso é preciso que todos tenham força de vontade, ensinando os nossos filhos o que os nossos Paes não pouderam apreender (Martins, 1918 *apud* Lucindo, 2016, p.313).

No fragmento é possível vislumbrar o anseio da comunidade negra pelas possibilidades que a instauração da república parecia suscitar. A formação para o trabalho, inspirada no que realizaram os povos das colônias estrangeiras, deveria representar a guinada das pessoas negras rumo ao reconhecimento de sua civilidade. O autor do trecho imputa uma agência à cada um dos homens de cor, o ímpeto pessoal que os faria deixar a barbárie e a violência dos tempos de escravidão, e serem recebidos como cidadãos nos tempos de “vitória das luzes e da razão”. A educação proporcionaria às pessoas negras os valores morais e a ascensão social necessários

para tal. Antes mesmo das escolas, clubes e associações realizaram a função de instruir e educá-los para esse processo de integração, ou assimilação. Mas eram também ambientes que ofereciam atividades de recreação e estímulo ao estudo, através da manutenção de bibliotecas para as pessoas negras. De modo, que podem também ser entendidos como espaços seguros, de acordo com a definição do conceito que Collins (2019) apresenta.

Em seu texto, Lucindo (2016) aborda que a difusão de um discurso incentivador da educação pública fez parte da empreitada republicana para colocar o Brasil entre as sociedades tidas como civilizadas. As políticas de imigração eram também parte dessa iniciativa, e acabaram por representar um empecilho para o letramento da população negra. O autor fala do recorte específico da cidade de São Paulo, por volta de 1909, quando Grupos Escolares estavam dispostos por toda a área urbana. Ainda assim, as crianças negras encontravam dificuldades de acessar a educação, fosse por conta das normas de vestimentas, que não podiam ser custeadas por suas famílias; pela rotina e pelo cansaço ocasionado pelas jornadas de trabalho; ou pela presença preponderante dos filhos de imigrantes. Nas instituições religiosas, os financiadores faziam exigências que impediam a matrícula de pessoas negras.

A esfera pública letrada de afrodescendentes brasileiros, como os denomina Lucindo (2016), passou a denunciar o caráter da opressão que sofria a comunidade negra nas instituições escolares, e como as ações dos dirigentes tinham como objetivo o benefício de seus pares. As dificuldades em acessar a educação formal só acentuam a importância dos clubes e das associações. Os espaços de instrução podem ser lidos como uma estratégia de resistência frente ao rechaço da presença negra em outros espaços educacionais. A crucialidade de ambientes como esses para criar oportunidades que são negadas aos grupos oprimidos nos espaços formais de nossa sociedade, será abordada com mais ênfase no próximo capítulo, mas aqui, é fundamental salientar que essas dificuldades não obscureceram a compreensão da “educação como um complemento para a liberdade”.

A solução era educar “as crianças de cor”. Uma vez educados [...], ninguém poderia obstruir a ascensão dos “pretos” com alguma justificativa legítima. Além disso, deixariam de agir e/ ou se enxergar como inferiores. A educação permitiria que criassem “coragem” de querer alcançar postos superiores (Lucindo, 2016, p. 321).

Em “Movimento Negro Educador” Nilma Lino Gomes (2017) expõe uma série de organizações da comunidade negra que davam continuidade ao pensamento de que o processo de ascensão social das pessoas negras estaria ligado à educação. A Frente Negra Brasileira, importante associação que criou escolas e programas de alfabetização, tornou-se um partido em 1936 e foi dissolvida pelo governo de Getúlio Vargas em 1937; o Teatro Experimental do

Negro, que possibilitou a alfabetização dos operários negros que integravam seus primeiros participantes; o Movimento Negro Unificado (MNU), que tinha a educação e o trabalho como pautas relacionadas ao racismo que deveriam ser discutidas no cenário nacional. A autora identifica o MNU como impulsionador do surgimento de muitos dos intelectuais negros responsáveis por pavimentar o caminho para o debate racial dentro da academia brasileira.

O que é a exigência de que a educação pública formal esteja implicada com a formação de sujeitos críticos e informados senão uma reiteração de que ela seja esse complemento à liberdade? Que todos os cidadãos estejam aptos a portarem-se socialmente tendo ciência de seus direitos civis, políticos e sociais, ocupando espaços com a altivez de quem exige que os preceitos democráticos sejam seguidos. Para que isso ocorra, são necessários profissionais capazes de esclarecer como se dão as relações sociais brasileiras com base no viés da raça. Apenas instruindo-os para reconhecer o lugar que ocupam, e seu papel na dissolução destas relações adoecidas, poderemos trabalhar a construção de um horizonte mais justo e solidário.

Para tal, Collins (2009) entende que precisamos alterar o modo como escolas e salas de aula estão configuradas, e modificar também as noções que organizam seu funcionamento. Grande parte das possibilidades democráticas dispostas em *“Another Kind of Public Education”* são apresentadas e/ou construídas a partir de sua experiência enquanto professora e estudante, e apontam o meio escolar como um microcosmo onde questões de ordem social se desenvolvem e precisam ser debatidas. No entanto, as escolas ainda são espaços que cerceiam narrativas e ideias consideradas inadequadas, fora da norma. Embora exista um discurso que as legitime como ambientes, assim como as universidades, onde o pensamento crítico é valorizado, são também, comumente, espaços hostis para estudantes politicamente engajados.

A autora também alega as péssimas condições de infraestrutura em que se encontram as escolas públicas, e sem o intuito de desconsiderar a importância de um espaço físico adequado, ela escreve sobre a importância de proporcionar um ambiente educacional no qual os estudantes sintam-se seguros, nos diferentes sentidos da palavra. Um lugar onde vislumbrem a possibilidade de externar medos, angústias, posições e dúvidas sobre questões políticas e sociais, serem levados a sério e não ridicularizados enquanto fazem isso. Afinal, “espaços seguros e livres são a base dos processos democráticos” (Collins, 2009, p. 92)<sup>41</sup>. Ela assinala que a construção destes espaços está longe de ser algo que se restringe aos ambientes educacionais, ressalta, na verdade, que existem menos barreiras para que estes sejam

---

<sup>41</sup> Tradução original: “Safe and free spaces are the bedrock of democratic processes” (Collins, 2009, p. 92).

consolidados em outros ambientes - trataremos sobre isso no próximo capítulo. Mas comunicar esse objetivo aos alunos, é um passo importante no estabelecimento das salas de aula enquanto lugar de construção segura do conhecimento.

Fazer da escola este espaço requer a compreensão de que as salas de aula são, por sua vez, o eixo principal das instituições educacionais. Parte do trabalho, para a autora, seria desafiar a noção destas salas como espaços físicos onde educadores transmitem ideias que não estão em posição de serem questionadas, e pensá-las como um meio onde o conhecimento é construído através da troca entre pares que falam a partir de seu lugar e experiências (Collins, 2009). Não se trata de um debate sobre a politicidade das salas de aula, esta resposta já está dada. As salas de aula são espaços políticos, o que nos interessa é pensar em quais debates temos validado ou rejeitado antes que possam ser desenvolvidos. A quem serve o tipo de cultura do discurso que temos fortalecido nas escolas? Quem se beneficia dos conhecimentos e das posturas que nossos alunos são incentivados a manter no plano democrático?

Promover esses questionamentos consiste num desafio, uma vez que provoca toda a lógica de como se imagina que a educação deva funcionar. Desafia também os parâmetros estabelecidos de sucesso escolar, que para muitos professores, alunos, pais e gestores, é obtido através da reprodução rigorosa do conhecimento transmitido pelos educadores. Um movimento, que ensinado nos primeiros anos escolares, prepara os cidadãos para a manutenção de posturas de atenção e reprodução das orientações oferecidas por seus superiores. Mas não para o questionamento, para a curiosidade e para a reinvenção criativa e dinâmica de nossas funções futuras. “Para tirar um A naquele curso difícil, para conseguir aquele emprego inatingível [...] com que frequência eles seriam pressionados a agitar uma bandeira sem críticas em suas salas de aula, empregos, igrejas, bairros ou até mesmo dentro de suas próprias famílias?” (Collins, 2009, p.28)<sup>42</sup>.

Assumir posturas acríicas, frequentemente garante vantagens na esfera educacional. Seja na ausência de questionamentos em sala de aula, na qualidade das relações com professores que valorizam a concordância tácita com seus pontos de vista dentro das academias. No que diz respeito à dimensão disciplinar do poder, esse movimento pode ser visto através de estudantes, ou trabalhadores, que optam por um distanciamento de sua identidade racial, ou de outros aspectos que podem exigir mobilização política, ou a discordância de posições hegemônicas. Em Bem mais que Ideias, Collins (2022) escreve sobre como membros de grupos

---

<sup>42</sup> “To get an A in that rough course, to land that elusive job [...] how often would they be pressured to wave the flag uncritically in their classrooms, jobs, churches, neighborhoods, or even within their own families?” (Collins, 2009, p.28).

historicamente oprimidos, foram impedidos de incorporar causas de suas comunidades em seus campos de estudo “pois as normas de objetividade viam a ética e a política como epistemologicamente suspeitas” (Collins, 2022, p.186)<sup>43</sup>. No entanto, Collins (2009) assinala que a juventude não cede com facilidade às exigências disciplinares desses ambientes, ainda que saibam que a obediência é recompensada e a rebeldia punida. É possível consolidar esse argumento refletindo a respeito do papel fundamental que os movimentos estudantis tiveram e ainda têm na mobilização popular em nosso país, por causas que englobam a educação pública, mas também a saúde, a assistência, e o enfrentamento da extrema direita que tem espalhado raízes na política brasileira.

Contudo, é preciso fazer mais do que refletir. Se consideramos as escolas enquanto berços da democracia participativa e justa que pretendemos construir, precisamos incentivar nossas crianças a desenvolverem habilidades de contravigilância. Se o papel hegemônico da educação é fazer com que os mais jovens se encaixem em moldes educacionais preexistentes, a autora nos engaja a romper com esse princípio através de duas iniciativas: a primeira, já apresentada, é a ampliação da ideia de ensino e aprendizagem para uma que não se encerre na mera transmissão de conhecimento, mas no questionamento, inclusive, desta proposição.

A segunda, seria o ensino da contra vigilância, cujas habilidades já tem sua fundamentalidade reconhecida por movimentos associativos, coletivos políticos e etc. A prática de resistência no domínio disciplinar requer o desafio contínuo do que está estabelecido. Implica ensinar aos alunos uma atitude de identificar incoerências, contradições e mentiras em discursos, ao invés de assimilar o que lhes apresentam figuras de poder como uma verdade inquestionável. Desenvolver estas habilidades implica adquirir uma percepção que possibilita aos membros de grupos oprimidos a identificação de vulnerabilidades na organização estrutural, na forma como agem os membros de grupos privilegiados, de modo que consigam visualizar cenários para a efetivação de resistência nas diferentes dimensões das relações de poder.

Aqui, é importante salientar, que o exercício da resistência para Collins (2019) não se dá apenas na dimensão grupal, dos movimentos políticos, mas pode também se apresentar enquanto resistência interpessoal e da consciência. Oportunidade de reconstruir noções

---

<sup>43</sup> É importante salientar que vão existir circunstâncias em que estudantes e trabalhadores realizam esse distanciamento não por não os entender enquanto relevantes e legítimos para si e para a conjuntura social, mas porque assumir uma postura isenta é necessário para sustentar condições de manutenção da vida na realidade prática: a finalização dos estudos, obter ou manter um emprego, escapar a situações de violência, etc.

hegemônicas de si, comumente perpetradas pelas imagens de controle, e assim, preparar-se para outras formas de resistir.

Frequentemente, a contravigilância é essencial por razões de segurança. Para evitar o perigo, pessoas menos poderosas podem se tornar incrivelmente conscientes e vigilantes em ambientes potencialmente perigosos. A maioria das mulheres entende como a vigilância e a contravigilância afetam o uso do espaço físico. Mulheres e homens têm noções diferentes de segurança física (Collins, 2009, p.105)<sup>44</sup>.

O encorajamento das práticas de contravigilância ofertaria aos estudantes a capacidade de ver as relações de poder, que se desenrolam para além das salas de aula, com nuances complexas. De modo que os alunos poderão ser conduzidos com maior facilidade à desmistificação de “verdade ou mentira”, “certo ou errado”, como concepções sólidas que não precisam ser ponderadas. Bem como para a compreensão de que as verdades e o conhecimento sobre o mundo são, muitas vezes, situados e estão intimamente ligados às experiências de quem os constrói. Esse entendimento funciona como um exercício de ponto de vista, que para Collins (2009), são fundamentais a qualquer democracia, mas que também constituem ambientes favoráveis a questionamentos e discussões dinâmicas. A autora ressalta que desafiar os saberes hegemônicos configura uma tarefa necessária, e um meio de exercer resistência na esfera educacional. Epistemologicamente, se tentamos conceber o conhecimento como algo que pode ser dissociado das condições práticas de nosso mundo, estamos nos negando a reconhecer seu papel na legitimação ou no rechaço das relações de poder que sustentam as condições de desigualdade social (Collins, 2022).

Encontrar alternativas para a questão de quem tem se beneficiado das posturas e do conhecimento engajado pelos alunos em nossas salas de aula, implica considerar como o poder epistêmico se encarrega de determinar quais tópicos são teórica e metodologicamente relevantes. E por sua vez, que tipo de conhecimento deve ter seu aprendizado validado. Dentro das academias, áreas de conhecimento e comunidades interpretativas específicas são apartadas de um lugar de considerável relevância no meio científico por conta dessa dinâmica, que se pretende imparcial, apolítica, mas que estabelece um “pano de fundo” de experiências uniformes – como às daqueles que constroem as teorias.

Os projetos de conhecimento resistente encabeçados por membros dos grupos historicamente excluídos, uma vez mais, tensionam os limites da construção de teorias e

---

<sup>44</sup> “Often countersurveillance is essential for reasons of safety. To avoid danger, less powerful people can become incredibly conscious of and vigilant within potentially dangerous surroundings. Most women understand how surveillance and countersurveillance affect the use of physical space. Women and men have different notions of physical safety” (Collins, 2009, p.105).

metodologias dentro dos espaços educacionais, e cedem lugar para que discussões a respeito de raça, classe, do heteropatriarcado e do colonialismo sejam realizadas a partir da perspectiva daqueles que foram, de forma sistemática, afetados por estas iniquidades. O que os saberes hegemônicos sobre a superioridade dos homens, dos brancos, dos héteros e cristãos, dizem sobre a realidade e a experiência dos estudantes das escolas públicas? O exercício da contravigilância é por si só um incentivo às habilidades de fazer acontecer esse tensionamento. É transformar o cenário de questionamentos e incertezas, num solo onde os alunos podem ser estimulados a avaliar os privilégios e malefícios que essas estruturas colocaram sobre eles.

É fundamental que os educadores se mostrem disponíveis para revisar e aprofundar-se em elementos chave dos temas discutidos, e a explorar perspectivas que auxiliem os alunos a entenderem que uma análise de diferentes pontos de vista é requerida antes que se assuma uma posição sobre determinado tema. Entendendo que as salas de aula devem ser propícias ao exercício da empatia, desenvolver a capacidade de examinar criticamente as diferentes experiências sociais faz com que, na contramão de se verem enquanto sujeitos cujas vivências não se conectam com a dos demais colegas, os estudantes sejam capazes de enxergar similaridades e divergências como resultado de um sistema de poder que abarca a todos. Ou mesmo entender, quais elementos podem levar pessoas a reconhecerem como válidas posturas que escolhemos rejeitar. “Estas são exatamente as mesmas competências que serão necessárias para um público educado e preparado para defender a democracia” (Collins, 2009, p.96)<sup>45</sup>.

Collins (2009) continua a perseguir as mudanças que devem ser oportunizadas por uma sala de aula que se pretenda um ambiente seguro para uma educação questionadora e verdadeiramente democrática. “O desenvolvimento da capacidade de ‘ler’ os sinais de uma série de situações sociais ilustra outra dimensão dos benefícios de se tornar hábil em contravigilância” (Collins, 2009, p.108)<sup>46</sup>. A socióloga contesta a noção de uma disciplina que ensine aos alunos que existem boas ou más maneiras de se portar socialmente, e apresenta a possibilidade de que esta sirva para motivar uma leitura social apurada. Por meio da qual os alunos estarão capacitados para escolher de forma autônoma como reagir frente às demandas do cotidiano – processo que configura o critério máximo de competência educacional. Desta forma, se enfraquece a percepção de que o papel da educação é o de fazer com que o impacto das experiências sociais seja assimilado de maneira acrítica, mas o de oferecer ferramentas que

---

<sup>45</sup> “These are the exact same skills that will be needed for an educated public that is prepared to uphold democracy” (COLLINS, 2009, p.96).

<sup>46</sup> “Developing the ability to ‘read’ the social cues of a range of social situations illustrates another dimension of the benefits of becoming skilled in countersurveillance” (Collins, 2009, p.108).

viabilizem o engajamento ativo e a capacidade de tomar decisões de forma autônoma. Essa é, para Collins (2009), a base de um ensino subversivo.

Isto posto, é imprescindível que educadores e demais profissionais reconheçam a centralidade do contexto social e político de cada povo para a formação educacional que se destina a seus cidadãos. Desse lugar, cede-se o espaço necessário à construção de uma pedagogia que se engaje com a diversidade e com a superação das desigualdades sociais. Nilma Lino Gomes (2001), pedagoga brasileira, entende que é preciso que os profissionais da educação compreendam as dinâmicas que envolvem o processo de “tornar-se negro” no Brasil. A autora descarta concepções biológicas e entende que esse debate deve ser feito a partir de uma lógica histórica, política, que engloba outros aspectos relacionais, e que entende o distanciamento da população negra não só de políticas de acesso à educação, mas de outras esferas relativas à manutenção da vida. “A escola tem considerado que a conquista da cidadania se dá de maneira diferente para negros e brancos no Brasil?” (Gomes, 2001. p.85).

O caráter diverso de nossas massas populares implica a necessidade de trabalhar por uma educação que ofereça oportunidades de acesso para todos os grupos que foram distanciados da educação formal. A filosofia da educação de Dewey (1959 *apud* Moreira, 2002) cuja influência aparece de forma considerável na obra de Collins, nos oferece o entendimento de que a composição dinâmica de uma sociedade ocorre por meio da comunicação mútua a respeito de “variados pontos de contato”. Esses contatos reverberam em reações diferentes, porque implicam o acesso a diversas experiências, e por sua vez, contribuem para que os sujeitos ajam de forma variada. Uma vez que não estão encerrados às vivências de seus grupos. Quando incorporado à educação escolar, esse movimento possibilitará aos educandos nortear suas posturas fora desses ambientes através de uma lógica solidária e de verdadeiro acordo com as diferenças.

Mas Dewey (1959) afirma que para isso ocorrer não basta que a educação escolar não seja considerada como instrumento de exploração de uma classe social sobre outra. As experiências escolares devem ser asseguradas com tal amplitude e eficácia que, de fato, sirvam para reduzir os efeitos perversos das diferenças econômicas e socioculturais (Moreira, 2002, p.173).

Se usualmente as salas de aula têm cumprido o papel de reforçar posturas hegemônicas, Collins (2009) alerta para o perigo de insistir no pensamento de que a estrutura de algo como a educação está dada. Assim como a democracia não está nunca finalizada, mas sempre num processo de se fazer, a educação e sua organização estrutural adquire o sentido que tem as ações daqueles que estão envolvidos neste meio. E embora diante de um cenário de precarização, não só na educação, mas de outras instâncias sociais, tenhamos a impressão que a classe dominante

reúne e dispõe de todo o poder, se passamos a nos portar de forma crítica diante de uma estrutura que se parece sólida, ela tende a se modificar.

Collins (2009) estabelece que sua proposta para a educação está baseada num pragmatismo visionário. A ferramenta que enxergar as questões de nossa democracia a partir dessa perspectiva oferece, é a de uma análise crítica que está sempre aliada à tomada de ação. Princípios abstratos, e extensas discussões teóricas, não são por si só suficientes para concretizar uma outra educação pública. Ainda que esta venha sendo cultivada por professores, pedagogos e teóricos, que num período de tensões políticas, se comprometem com os propósitos de uma educação crítica.

Reunir elementos que formam o que temos entendido enquanto uma teoria educacional de Patricia Hill Collins nos coloca diante da necessidade de questionar constantemente o papel da educação formal. Questionar a didática tradicional, e o lugar que ela atribui a alunos e professores, tendo em vista, que a relação dinâmica entre pares é um instrumento de consolidação do conhecimento numa democracia ética e participativa. A autora também aponta a, já evidente para muitos teóricos e educadores, indissociabilidade do racismo, da LGBTfobia, da pobreza e das demais violências sociais de como a escola se constitui, do que se espera das pessoas que são submetidas a estas violências. E de como estas as afligem nos ambientes educacionais. Realizar essa análise sem considerar que estas relações têm se efetivado há séculos sob o regime capitalista é impraticável.

Enquanto educadores, e profissionais que trabalham na esfera educacional, temos diante de nós o compromisso de modificar a educação, não através da responsabilização individual. Mas por meio do trabalho de tornar nossos estudantes entendidos da necessidade de questionar as verdades estabelecidas sobre o mundo, e sobre si mesmos. De serem capazes de entender a dimensão de nosso compromisso partilhado. A escola deve ser o semeadouro de sujeitos capazes de se implicar nas decisões políticas, nas manifestações culturais, e de entenderem que a formação social para a democracia não se encerra na escola, tampouco nos partidos, tampouco na academia. Na verdade, transpõe todas essas esferas, e se efetiva por meio de nossa ação implicada no horizonte do que pretendemos construir.

A “escola” assume o lugar de gênese de um projeto democrático muito mais amplo, de modo que essa pesquisa não se sustentaria se supuséssemos que mudanças significativas podem ser feitas sem uma ampliação do próprio conceito de “educação”. Afinal, não somos educados em nossas relações sociais cotidianas, em nossas famílias, igrejas, grupos de amigos e grupos políticos? Não nos ensinam os privilégios e a intolerâncias? Por qual motivo se poderia falar de forma extensa de educação sem abordar as comunidades, e o quanto seus princípios nos formam

enquanto sujeitos? Se é válida a premissa de que com a educação apresentamos aos jovens o mundo, podemos com honestidade afirmar que permitimos que o mundo de cada um deles chegue até a escola? No próximo capítulo abordaremos tanto a forma como o domínio cultural é responsável por nos educar para uma democracia que deve funcionar de uma certa maneira, quanto nos oferece as chaves de questioná-la e nos engajar por algo novo.

Finalizo com Collins (2009):

Alguns se perguntam por que continuo trabalhando na educação. Por que este é um lugar de esperança para mim? Continuo esperançosa porque continuo otimista sobre as possibilidades da juventude. Como qualquer um que tenha passado algum tempo perto de crianças lhe dirá, as crianças frequentemente pensam o impensável e fazem o inesperado (Collins, 2009, p. 182)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> “Some wonder why I continue to work in education. Why is this a site of hope for me? I remain hopeful because I remain optimistic about the possibilities of youth. As anyone who has spent any time around kids will tell you, kids frequently think the unthinkable and do the unexpected (Collins, 2009, p. 182).

## **4 CULTURA, FORTALECIMENTO E COMUNIDADE**

### **4.1 IMAGENS DE CONTROLE E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS: O QUE SE APRENDE COM ELAS?**

No processo de aprofundar as reflexões sobre o que temos entendido como uma “teoria educacional” de Patricia Hill Collins, e os aspectos que esta considera fundamentais para a construção de uma outra educação – que alie elementos das lutas passadas e novas necessidades impostas pela atualização dos mecanismos de opressão – precisamos nos ater aos elementos constituintes da comunidade negra estadunidense. Para além dos espaços da educação formal, o direcionamento a novos conhecimentos, à uma apropriação das condições materiais de sua existência e dos elementos que atravessam a experiência do “ser negro”, mas não só, cumpre papel fundamental na sobrevivência e nos esforços que impulsionam estas pessoas na direção de uma “autodefinição”.

O conceito de Collins (2019) versa sobre possibilidades criativas de subverter os efeitos alienantes das estruturas sociais racistas em nossa constituição enquanto sujeitos. A educação das crianças, e o incentivo à juventude, também são entendidos como atividades que envolvem uma coletividade e o direcionamento para que esses jovens sejam capazes de construir para suas vidas uma realidade distinta das experiências de subalternização que viveram seus antepassados. Desse modo, justifica-se a necessidade de que a discussão sobre a educação para Patricia Hill Collins não se limite aos meandros de sua prática formal.

A compreensão do contexto que suscita o desenvolvimento de tais habilidades perpassa a análise de um contexto social amplo, no qual o poder de criar valores sociais, seus símbolos e difundi-los de forma tão frequente e eficaz pertence às classes mais abastadas, que manipulam os dados da realidade de modo que a identidade coletiva ou individual dos membros de grupos minoritários esteja associada a imagens específicas. Esse é o objetivo do que Collins (2019) estabelece enquanto “imagens de controle”, conceito já apresentado e detalhado no primeiro capítulo.

Desse modo, uma questão se apresenta: a difusão dessas imagens não cumpre também o papel de um educar opressivo? Uma vez que objetiva fazer parecer que as mazelas sociais de que sofrem as mulheres negras e outras minorias consistem na natureza de como as coisas são, de modo que não podem ser questionadas ou modificadas. Essa ação das estruturas de poder se justifica, para Collins (2019), pois a organização e o consequente desenvolvimento pessoal e coletivo daqueles que ocupam os lugares designados para serem marginais – os Outros de nossa sociedade – evidencia que o meio social não constitui um estado de coisas dado como pensam aqueles que nunca tiveram que pensar fora de suas redomas de privilégio.

O caráter dessa objetificação remete ao conceito de “invisibilidade” utilizado pelo protagonista da obra “Homem Invisível” de Ralph Ellison, originalmente publicada em 1952. No livro a personagem utiliza o termo para referenciar a forma como as pessoas brancas portavam-se frente a ele, como se vissem através dele. Aqui, nos parece que ser capaz de ver apenas as imagens controle que são disponibilizadas pelas estruturas de poder é uma forma de “ver através”, ver através da identidade real e particular daquele sujeito. Ver através da possibilidade de reconhecê-lo como tal, em sua condição de dignidade e direito, e não como uma montagem superficial. Análises marxistas e pesquisas de estudiosas feministas apontam como esse pensamento corroborou e ainda corrobora para uma diminuição no critério de humanidade quando se tratam dos povos negros, asiáticos e serviu de solo para a efetivação do colonialismo, do regime de escravidão e ainda reverbera no neocolonialismo.

Pensamos que o exercício de propor uma nova educação não pode se dissociar de uma análise das instituições sociais sob o sistema capitalista, ou de questionamentos a respeito do respaldo que as dinâmicas sociais oferecem às imagens de controle. Para Collins (2019) instituir as mulheres negras – e os demais membros de grupos minoritários, como temos visto – como elementos-problema na manutenção da ordem democrática, serve para salvaguardar os interesses financeiros e organizativos das políticas do Estado, e para obscurecer o fato de que esta falha, falhou, e falhará em fornecer condições de vida digna a seus cidadãos.

Os escritos de Patricia Hill Collins a respeito da experiência das mulheres negras e dos demais membros de grupos minoritários na esfera social evidenciam como ela enxerga as imagens de controle como um elemento opressor constituinte de relações de poder muito mais extensas. No capítulo anterior, desenvolvemos uma leitura que utilizava os domínios “estrutural” e “disciplinar” para nos auxiliar no desenvolvimento de análises a respeito do conceito de democracia, como o apresenta a autora, verificar as alternativas propostas para a construção de um outro modelo de educação, e apresentar possíveis correlações com o cenário brasileiro.

Aqui, nos dedicamos a salientar de que forma elementos cotidianos e culturais: as famílias, a maternidade, a religiosidade, e o ativismo comunitário podem ser entendidos enquanto aspectos que nos educam. Por vezes, formam e consolidam a compreensão de quais espaços devemos ocupar na estrutura hegemônica, mas também realizam exercícios criativos, e nos propõem alternativas emancipadoras. Como resultado disso, no tópico seguinte, estendemos essa discussão e nos debruçamos sobre os produtos culturais e por qual motivo o letramento de mídias é tão fundamental num mundo que se inclina de forma cada vez mais definitiva à tecnologia.

Temos visto que o relato de experiências pessoais constitui a construção de conhecimento dentro da teoria feminista negra. No primeiro deles, Collins (2009) escreve a respeito de uma viagem para a África do Sul, na qual foi honorariamente embranquecida para que a guia pudesse sustentar um discurso sobre as comunidades africanas, e o modo como se diferenciavam das pessoas brancas. Em outro momento, ela foi categoricamente dispensada por uma secretária ao ser confundida enquanto uma estudante negra da universidade em que trabalhava, quando já ocupava um importante cargo de coordenação. A autora nos apresenta estes momentos para consolidar o entendimento da negritude enquanto um conceito, assim como a branquitude. De modo que é possível que sujeitos sejam socialmente embranquecidos ou enegrecidos. Esse processo não ocorre senão através do auxílio de outras atribuições que qualificam o status social de cada pessoa: sua religião, seu gênero, sua orientação sexual, idade e classe social.

No convívio com seus colegas acadêmicos, ela declara que por vezes não era reconhecida ou cumprimentada em ambientes públicos, que os membros brancos do corpo discente a enxergavam na medida em estavam ou não no mesmo espaço físico que ela. O prestígio acadêmico, nesse caso, é o que favorece o embranquecimento necessário para que ela seja vista e ouvida por seus colegas em muitas situações. As pessoas negras são levadas a desenvolver, como recurso para as relações cotidianas, a habilidade de avaliar o embranquecimento necessário para enfrentar diferentes situações sociais. Se no capítulo anterior discutimos o modo sobre como a experiência escolar submete os jovens negros, indígenas e pobres em geral, a lidar com complexidades que não afetam a experiência dos jovens das elites econômicas. Aqui, nos referimos aos processos de aprendizado que são requeridos antes que eles cruzem os portões da escola.

No Brasil, os jovens negros, principalmente homens, descrevem a exigência familiar de que nunca estejam sem seus documentos como uma experiência própria de seu processo de crescimento. Há também a necessidade de se refletir com cuidado a respeito da vestimenta que usamos, a super atenção dedicada à nossa aparência, como antecipação das possíveis avaliações negativas a serem feitas. O cuidado com as ruas, o cuidado com o dinheiro, o cuidado redobrado no transporte público. É o tipo de ensino que foge às métricas da educação formal, mas que desponta enquanto uma necessidade na esfera comunitária, uma vez que os prepara para o cotidiano de suas relações.

Pessoas que são latinas, do Oriente Médio, mulheres, que se vestem de forma humilde, que estão fora de seu contexto de branqueamento ou não se branqueiam

explicitamente, são rotineiramente ignoradas por pessoas em posições de poder e por autoridades, e podem até mesmo se tornarem invisíveis (Collins, 2009, p.733)<sup>48</sup>.

A compreensão dessas dinâmicas é necessária se quisermos estabelecer estratégias para “praticar a resistência e catalisar mudanças”. No entanto, dificuldades se impõem para efetivação desse cenário, no contexto de um capitalismo que se desdobra e precariza as condições de sobrevivência das classes populares, o tempo é utilizado para produção e reprodução de coisas e não de pessoas, o que cria impasses para os cidadãos se apropriem das diferentes possibilidades de construir sua negritude, ou mesmo de questionar os privilégios de sua branquitude, e entender de que modo podem contribuir para um cenário de mudanças. Para tal, é fundamental questionar como a cultura tem se traduzido num mecanismo de reprodução das opressões intrincadas nas instituições de nossa sociedade.

O domínio cultural de poder é responsável por criar, mobilizar e difundir percepções que atravessam e consolidam a forma como entendemos que deve se dar nossa organização social. Todas as instituições são de algum modo afetadas por essa dimensão, entre elas, Collins (2009) oferece destaque às famílias, às escolas, às instituições religiosas, e a mídia, que por si só é o meio que se dedica de forma exclusiva à difusão de ideias que influenciam a ordem social. As representações que compõem esse domínio são responsáveis por fortalecer ou servir de subsídio para o questionamento das iniquidades sociais.

A execução das estratégias de opressão desse domínio não se dá sem o auxílio do, já apresentado no capítulo anterior, pressuposto de que as leis vigentes e a liberdade de participação política, nos caracteriza enquanto sociedades racialmente igualitárias. Para Collins (2009) é importante salientar o fato de que esse grupo de pessoas está sempre disposta a reconhecer o racismo como uma prática de períodos passados, ou que existe em outros lugares fora dos Estados Unidos - ideia corroborada por parte da elite e mais recentemente difundida pelos partidários da direita conservadora brasileira, que retratam o povo estadunidense como dotado de um caráter superior, bem como um país em que as possibilidades de desenvolvimento pessoal e econômico estão dispostas a todos os cidadãos sem ressalvas. Também no Brasil, existe um outro movimento que desacredita a legitimidade do nosso racismo, recorrendo ao fato de não passamos por um processo jurídico de segregação racial. Esses elementos obstruem o mero reconhecimento da desigualdade racial.

---

<sup>48</sup> “People who are Latino, or Middle-Eastern, or women, or dressed poorly, or who either are out of their whitening context or do not explicitly whiten themselves are routinely ignored by people in positions of power and authority and can even be rendered invisible” (Collins, 2009, p.733).

Collins (2009) denomina as dinâmicas dessa sociedade de suposta democracia racial como um “*interpretative climate*”. Ela remonta aos anos 90, com a defesa efervescente do discurso individual, que surge como uma resposta à ascendência das reivindicações de membros de grupos oprimidos. O debate se sustentava no intuito de assegurar que as pessoas tivessem direito de manifestar suas crenças pessoais sem represálias, a licença para fazer uso de sua liberdade de expressão, ainda que existissem evidências das pessoas negras, mulheres, da comunidade LGBT, e de outras minorias étnicas a respeito de como eram afetados por estes mesmos discursos.

Presentemente, considerando fenômenos como a “cultura do cancelamento”, que já se configura enquanto um elemento constituinte das redes sociais, vivemos um período de condenações individuais nas quais, muitas vezes, pessoas são sentenciadas não por demonstrarem posturas racistas, LGBTfóbicas ou misóginas, mas pelo erro de dizerem em público o que grande parte das pessoas ainda se sente confortável para dizer de forma privada. Essa implicação de que o racista é sempre o outro, nos coloca em posição de sequer cogitar olhar para como o racismo estrutura a sociedade em que vivemos. Atravessando, de forma inevitável, nossa constituição enquanto sujeitos, nos afetando de maneiras distintas dependendo de onde nos localizamos social e territorialmente. Mas implicando a necessidade de avaliação constante.

Em um cenário onde cada indivíduo vê todos os outros como a fonte dos problemas, as pessoas não desenvolvem a capacidade crítica para avaliar suas crenças. [...] O resultado é um público que parece sempre vigilante sobre algumas palavras proferidas por figuras públicas, mas é passivo sobre discurso de ódio em ambientes privados ou práticas raciais em bairros, escolas, governo e outras instituições públicas (Collins, 2009, p.73)<sup>49</sup>.

Reivindicar o lugar de uma democracia racial exige, dentro da lógica hegemônica, que as pessoas de cor, para serem “vistas” ajam de modo a desconsiderar a importância desse aspecto em sua constituição. É um requisito importantíssimo dessa estrutura, que as pessoas de cor sejam vistas nesse lugar, de universalização, de descredibilização da raça e da etnia enquanto um critério de organização de suas vidas e subjetividades. De forma mais específica, como opera a opressão diante do mito da cegueira racial? Collins (2009) nos responde que essa cegueira está intimamente ligada ao que ela denomina de “negritude social” (*social blackness*).

---

<sup>49</sup> “In a setting where each individual sees everyone else as the source of problems, people do not develop the critical capacity to evaluate their beliefs. [...] The result is a public that seems ever-vigilant about a few words uttered by public figures yet is passive about hate speech in private settings or racial practices in neighborhoods, schools, the government, and other public institutions” (Collins, 2009, p.73).

Como já explicitado anteriormente, negritude, branquitude e outras categorias não devem ser entendidas apenas a partir de correspondentes biológicos, uma vez que essas condições são constituídas, principalmente, pelas relações de poder. “A melhor maneira de pensar sobre a negritude social é conceituá-la como um lugar ao qual as pessoas são designadas na hierarquia de poder, não como uma identidade com a qual as pessoas nascem” (Collins, 2009, p.140)<sup>50</sup>. Essa análise não se volta apenas para pessoas biologicamente compreendidas enquanto membros de determinados grupos étnicos e raciais. Mas se aprofundam nas relações de poder que criam os lugares sociais, que se convertem em mazelas ou privilégios, e a partir disso, busca investigar quem são as pessoas designadas a estes lugares. Esse viés não obscurece a relevância da raça para a condição de opressão dos cidadãos, mas clarifica que outros elementos devem ser considerados para uma compreensão mais ampla de como esse fenômeno se efetiva.

O racismo tende então a ser apontado como resultado de outros fatores – de forma bastante indolente, as justificativas buscam não resvalar diretamente numa problemática sobre a cor dos sujeitos de quem se queixa –, uma estrutura familiar supostamente problemática, falta de esforço nos estudos, pouca ética de trabalho e padrões culturais inapropriados. Esse é o tipo de movimento com o qual estamos também familiarizados em território brasileiro. Muitas das manifestações culturais características dos pobres e negros do Brasil - a exemplo das escolas de samba e dos frevos - são hoje reconhecidas enquanto patrimônios culturais do país (Gonzalez, 2020). Estas, bem como os ritmos musicais que as integram, representações artísticas, cânones da literatura, passaram a ter sua relevância destacada mesmo pelos membros da elite burguesa.

O mesmo não acontece com as representações que são características do que tem vivido e produzido os povos oprimidos de nosso país hoje. Existe uma comoção social, que se estende muito além dos membros das classes mais abastadas, que não se furta a apontar supostas lacunas de profundidade na arte, no cinema, na música, nas vestimentas, e, sobretudo, no caráter e na moral de pessoas que vêm de comunidades subalternizadas. Compreender tanto a opressão efetivada pelos domínios de poder dentro das comunidades, quanto visualizar o porquê de Collins (2009) apontar as práticas comunitárias e seus produtos enquanto sinalizadores de habilidades que precisam ser incorporadas por uma educação que se propõe a ser norte de uma nova democracia, implica nos debruçar diante de algumas instâncias específicas da comunidade negra.

---

<sup>50</sup> “The best way to think about social blackness is to conceptualize it as a place to which people are assigned in the power hierarchy, not as an identity that people are born with” (Collins, 2009, p.140).

No texto “Trabalho, família e opressão das mulheres negras”, Collins (2019) aborda que os núcleos familiares ampliados foram uma das alternativas utilizadas pelas pessoas negras para sobreviverem às adversidades da escravidão. Esse movimento recriou noções familiares tipicamente africanas. Davis (2016) também apresenta dados históricos que evidenciam exemplos bastante significativos de famílias formadas por membros nucleares (maridos, esposas, crianças), mas também por outros familiares, e membros adotados. Embora a autora reconheça que a separação de famílias foi um traço da violência escravista em território estadunidense. Seus arranjos familiares e o modo como persistiram na manutenção dos vínculos familiares em meio a condições extremas é indicativo de “um talento impecável para humanizar um ambiente criado para convertê-los em uma horda subumana de unidades de força de trabalho” (Davis, 2016, p.28).

Sob o regime da escravidão, no que dizia respeito ao trabalho, a capacidade produtiva e a força eram mais preponderantes do que distinções de sexo. Esse processo fez com que aspectos considerados inerentes à feminilidade do período não fizessem parte da constituição da identidade das mulheres negras. Em “Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”, Sueli Carneiro (2003) escreve a respeito de como à mulher negra não foi ofertado o privilégio da fragilidade, ou da proteção paternalista masculina. Dentre os aspectos que caracterizavam a experiência feminina no século XIX, mas que foram retirados das mulheres negras, está o reconhecimento de seu exercício da maternidade. Houve também um processo violento de desmoralização dos homens negros. Se as mulheres negras não eram vistas enquanto mulheres, de fato, tampouco aos homens negros era permitido que se formassem no caráter do que era ser reconhecidamente um “homem” (Davis, 2016). Mesmo diante dessa conjuntura, os laços afetivos e a articulação para a sobrevivência fizeram com que políticas coletivas de cuidado fossem moldadas, segundo as quais todas as mulheres sentiam-se responsáveis pelos filhos de suas irmãs. Aspecto que não refletia o exercício da maternidade branca do período.

As relações familiares e maternas podiam também, nesse período, serem cooptadas enquanto elementos de manutenção da estrutura racista. Dependia-se do controle da sexualidade de mulheres brancas e negras, de modo que o argumento da pureza racial pudesse ser resguardado. A continuidade desse ideal se dava também, pois maternar implica o exercício de realizar o repasse de noções sociais estabelecidas. De modo que, dentro dos núcleos sociais brancos ou negros, se ensinasse às próximas gerações sobre o lugar que lhes cabia naquele mundo.

Tanto Collins (2019) quanto Davis (2017) escrevem sobre o movimento preponderante nas décadas de 70 e 80 no qual homens, majoritariamente brancos, desenvolveram teorias que, ao desconsiderar recortes de raça e classe, acusavam as mulheres negras de serem péssimas mães e matriarcas que emasculavam os homens negros. Desse modo, suas posturas e caráter deveriam ser entendidos enquanto raiz dos problemas enfrentados pelas famílias negras. Esse processo de culpabilização, que objetivava deslegitimar as formações familiares das camadas populares, surge da compreensão hegemônica de que núcleos familiares e as dinâmicas que o compõem podem ser apartadas das injustiças sociais que afetam os membros destas famílias. O acirramento destes discursos buscava também disseminar ideias que contestassem o movimento crescente de mulheres da classe trabalhadora deixando suas casas, e a dependência masculina, para ingressarem no mercado de trabalho. Tal coisa evidencia como mesmo o conhecimento teórico está sempre alicerçado às experiências de quem o constrói, e nunca pode ser analisado sem que seu impacto nas relações sociais seja alvo de reflexão.

Pessoas que defendem o ultraconservadorismo argumentam que a família está se desintegrando por causa, entre outras coisas, do apoio cada vez maior ao direito ao aborto e às creches públicas. [...] Desse modo, tentam desviar a atenção pública de algumas das mais sérias reivindicações do movimento de mulheres contemporâneo: salários iguais para trabalhos de valor comparável, direitos reprodutivos, licença-maternidade remunerada e creches subsidiadas – demandas que são, em essência, cada vez mais contrárias aos monopólios (Davis, 2017, p.71).

As políticas reprodutivas também se efetivaram enquanto um movimento de interdição dos direitos das mulheres negras. Para Davis (2016), mesmo a posição assumida pelo movimento feminista branco da época, não considerava o contexto histórico das mulheres negras. Enquanto a reivindicação pelo aborto era colocada enquanto uma alternativa para as mulheres de classe média, para as mulheres pobres da classe trabalhadora, parar de ter filhos soava como uma imposição. Para a autora, o caráter emancipador das reivindicações se desfez quando passaram “a defender não o direito individual das pessoas de minorias étnicas ao controle de natalidade, e sim a estratégia racista de controle populacional” (Davis, 2016, p.217). De forma conivente às políticas hegemônicas que alarmavam contestar, as feministas brancas endossaram a opressão que se tornou base para a solidificação de imagens de controle que estabeleciam as mulheres negras enquanto inconsequentes, mães negligentes e dependentes das políticas assistenciais oferecidas pelo governo.

A centralidade do conceito de maternidade para a cultura familiar desenvolvida pelos afrodescendentes contribuiu também, para Collins (2019), no desenvolvimento de uma lógica segundo a qual os sacrifícios extenuantes devem caracterizar o materno. A imagem de controle da “mãe negra super forte” atua de forma a evocar afeto numa sociedade que insiste em

caracterizar essas mulheres enquanto desprovidas da capacidade de serem boas mães. Mas, por outro lado, reforça um comportamento social onde são incentivadas a colocar as necessidades de terceiros sempre à frente das suas. A autora discute, em outros textos, sobre como essa é uma postura reivindicada das mulheres negras em diferentes contextos. Mesmo dentro das relações políticas, elas são solicitadas a colocar de lado suas demandas enquanto mulheres em detrimento das demandas raciais, e vice-versa.

Muitos negros acreditam que o principal dever da mulher negra é cumprir o papel de unir todas as pessoas negras, um papel que deve se sobrepor a todos os outros que ela queira desempenhar e, sem dúvida, um papel essencialmente incompatível com a própria liberação individual da mulher negra. (Terrelonge, 1984 *apud* Collins, 2019, p.195).

A citação acima assinala a importância de compreender as organizações comunitárias negras enquanto espaços atravessados por discursos diversos, assim como o caráter pessoal e político daqueles que as formam. É preciso enxergá-los na condição de sítios de resistência, sim, mas sem deixar de lado que não estão isentos de serem atravessados e constituídos por discursos hegemônicos. Muitas das narrativas de ativistas negras relatam que no intento de organizarem-se politicamente para contestar a opressão racial, os homens se relacionavam com suas aliadas políticas de um lugar de soberania patriarcal. Collins (2019) também destaca que a posição de lealdade diante das violências perpetradas contra os homens negros, e a desumanização em torno do padrão familiar de suas comunidades fez com que reconhecer seus lares como ambientes de reprodução da opressão e se reconhecerem enquanto vítimas de relações abusivas soasse como fraqueza e/ou infidelidade.

A ausência de espaço para o exercício da vulnerabilidade também se traduz por meio da romantização do sofrimento destas mulheres na qualidade de mães. Uma vez que o sofrimento está ligado ao que se entende enquanto bom desempenho da função materna. Neste contexto, a naturalização das aflições se soma à necessidade de coesão racial numa sociedade em que a comunidade negra precisa estar unida para se articular contra o racismo.

Outro ponto de vista a ser considerado é o de que, na medida em que as pessoas negras são afetadas por uma “*double consciousness*”, que cria empecilhos para a constituição do sujeito diante da urgência de conciliar as demandas da opressão racial, a mãe negra precisa também sistematizar as diferentes imagens de controle que socialmente são atribuídas a ela. A experiência exige conciliação com essas imagens, ou o rompimento com as expectativas e a construção de algo novo. A comunidade cumpre papel fundamental nessa última alternativa.

No que diz respeito ao cuidado entre pares, Collins (2019) escreve sobre como havia na comunidade negra um reconhecimento de que a criação de uma criança por uma única pessoa

não seria uma estratégia das mais coerentes. O valor cultural atribuído ao cuidado comunitário funcionava como suporte para muitas mães negras e da classe trabalhadora, que não tinham onde deixar suas crianças. Em muitas circunstâncias, exercer apenas o trabalho materno era um privilégio com o qual as mulheres negras não podiam contar, uma vez que precisavam ajudar seus familiares e parceiros com sua subsistência. As comunidades, principalmente as negras e pobres, encontravam formas de cuidar umas das outras. Numa leitura contemporânea, é como se a organização comunitária se desse para preencher as lacunas de onde deveria haver políticas públicas de amparo a estas mães.

Por volta dos anos 80 esses valores coletivos perderam força. A ascensão social de muitas famílias negras altera o caráter da relação da comunidade negra. Collins (2019) também aborda o fato de que em geral, os jovens negros e negras não tinham diante de si o otimismo gerado pelos projetos de justiça social que ganharam corpo nos anos 1950 e 1960. A realidade era de um pessimismo diante de cada vez menos oportunidades. As gerações que deveriam ter vivido os benefícios das lutas das gerações anteriores lidam com o acirramento das condições sociais capitalistas, a expansão do sistema prisional, a destruição de políticas de assistência e uma série de medidas que buscavam diminuir ainda mais as condições de sobrevivência da comunidade negra<sup>51</sup>.

Para os membros que passam a ocupar outro estrato social, isso representa também assumir valores tipicamente hegemônicos, entre eles, o da responsabilização da criação dos filhos por um núcleo familiar restrito. Tais mudanças passam também por um incentivo e uma crença na qualidade da saúde e educação privadas. A disseminação dessa lógica, onde a criação dos filhos deve ser um trabalho individualizado – responsabilidade que socialmente recai sobre as mulheres –, sem suporte coletivo, mas passível de julgamentos, afeta de forma flagrante a classe trabalhadora e as mulheres pobres. Dedicar tempo, que é dinheiro, para dedicar-se ao cuidado dos filhos de outras pessoas vai de encontro com as noções de uma sociedade ultra capitalista.

O ideal tradicional de família delega às mães plena responsabilidade pelas crianças, avaliando seu desempenho conforme sua capacidade de obter os benefícios de uma família nuclear. No modelo capitalista de mercado, as mulheres que “conquistam” maridos de papel passado, que vivem em lares unifamiliares e são capazes de pagar escola particular e aulas de música para os filhos são consideradas melhores mães que aquelas que não atingem esse ideal. (Collins, 2019, p.373).

---

<sup>51</sup> Angela Davis (2017) discute de forma extensa as dificuldades enfrentadas pelas famílias negras durante a década de 80, durante o governo de Ronald Reagan, no qual uma série de programas assistenciais voltados para a população pobre foram abolidos.

As práticas das “mães de criação”, que costumavam ser comuns nas comunidades negras e pobres, apontam uma discordância clara sobre o fato de que as crianças devem ser tratadas como propriedades privadas de seus pais, e não como cidadãos cujo desenvolvimento deve ser de responsabilidade social e coletiva. A importância da comunidade na educação das crianças tem sido tema de muitos estudos que buscam pensar soluções para a questão da educação, e para a construção de uma vertente desta que seja emancipadora e sensível às questões interseccionais.

Quando enxergam a comunidade como responsável pela criança e atribuem a mães de criação e pessoas de fora do ambiente familiar o “direito” de educar a criança, as afro-americanas que endossam esses valores questionam as relações de propriedade prevalentes no capitalismo. (Collins, 2019, p.373).

Collins (2019) também aponta a maternidade como a chave muitas vezes utilizada pelas mulheres negras para fazer com que as novas gerações assumam posturas emancipadoras frente a situações vividas no meio social. Se por um lado, a educação contida nas relações familiares podem ser um meio de perpetuar a opressão, podem também auxiliar na disseminação de valores emancipadores. Esta constatação de que a relação entre mães e filhas é de fundamental importância dentro da comunidade, retoma Davis (2017) quando escreve sobre como mesmo diante das violências racistas “a família continuava sendo um importante caldeirão de resistência, gerando e preservando o legado vital da luta coletiva por liberdade” (Davis, 2017, p. 69).

Ainda assim, é na forma de um “equilíbrio delicado” que Collins (2019) define a tarefa de que são encarregadas as mães negras e mães de filhos negros em nossa sociedade. A autora estabelece que no intento de garantir a sobrevivência dos filhos, essas mães correm o risco de não oferecer segurança emocional para seu desenvolvimento. Se por um lado há a urgência de ensinar como sobreviver e se resguardar numa realidade prática sempre opressiva, há também a demanda de ser capaz de oferecer ferramentas para a emancipação, construção da autonomia e de uma autoimagem positiva. Essa educação libertadora, identificada no seio das relações afetivas mais íntimas, parte de uma ética do cuidado que é característica do feminismo negro.

Ela denomina enquanto “pragmatismo visionário” – o mesmo tipo de pragmatismo que lhe permite construção da teoria educacional que buscamos discutir neste texto – o trabalho realizado por essas mães para garantir o sustento de seus filhos. As demandas históricas fizeram com que parte significativa das mulheres negras assumissem os deveres da maternagem e também o sustento econômico de suas famílias. Dessa forma, o trabalho pode ser entendido enquanto fator constituinte da maternagem de mulheres negras. Collins (2019) escreve sobre

como o trabalho doméstico para famílias brancas fez com que muitas mulheres negras captassem estratégias de ascensão social - refere o uso da contra vigilância que ela desenvolve posteriormente em *Another Kind of Public Education* -, que garantiram os meios de incentivar seus filhos nessa direção. Portanto, as dinâmicas de trabalho eram tanto o meio de assegurar a subsistência, quanto de viabilizar a possibilidade de que seus filhos ocupassem outras posições.

Compreender o objetivo de equilibrar a necessidade da sobrevivência física das filhas com o desejo de encorajá-las a transcender os limites da política sexual voltada para as mulheres negras explica muitas das aparentes contradições das relações entre mães e filhas negras (Collins, 2019, p.378).

As filhas de mulheres negras são educadas para a independência. Conhecedoras do funcionamento de nossa estrutura social e do tipo de opressão que as espera enquanto mulheres de cor e membros da classe trabalhadora, estas mães buscam cultivar nas filhas um senso de autovalor. Fazendo uso da literatura de autoras negras, Collins (2019) aborda o fato de que as mães negras são retratadas como pessoas fortes, extremamente dedicadas, mas quase nunca afetuosas. Ela desenvolve o argumento de que no plano do real ou nas narrativas literárias, as mulheres negras estavam sempre tão ocupadas com a sobrevivência de seus filhos, que dificilmente possuíam os recursos para expressar afetividade, o tempo, entre eles. A autora perspectiva o fato de que a superproteção e o cuidado físico podem ser entendidos enquanto formas de demonstração do amor, embora, suas filhas, desejassem afeto e mais liberdade.

O cuidado expresso na figura da mãe negra, é ainda mais significativo se considerarmos que a juventude de cor é um dos maiores exemplos da dualidade paradoxal dos fenômenos de vigilância em nossa sociedade. Por um lado, estão sempre em posição de serem vigiados e violentados nas escolas, nas ruas, no trabalho e nos demais espaços institucionais regidos pelas relações disciplinares de poder. Por outro, nenhuma outra população está tão suscetível à negligência do domínio estrutural no que diz respeito a aspectos como educação, saúde e segurança. O estado de vigilância constante molda a experiência dos jovens de comunidades minoritárias, e o domínio cultural serve ao objetivo de consolidar uma imagem que torne a violação do corpo de jovens negros um pormenor a ser superado na construção de uma democracia mais segura. “Eu me concentro na juventude afro-americana para lançar luz sobre o poder da mídia em moldar ideias complexas sobre raça, cultura e sexualidade dentro das relações do capitalismo global” (Collins, 2009, p.138)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> “I center on African American youth to shed light on the power of the media to shape complex ideas about race, culture, and sexuality within relations of global capitalism” (Collins, 2009, p.138).

Para além da maternidade e do núcleo familiar, as igrejas negras<sup>53</sup> e outras organizações comunitárias são os espaços onde essas mulheres têm abertura para expressar de forma segura o discurso acerca de si mesmas. Com honestidade, Collins (2019) não se furta a pontuar que mesmo dentro da comunidade atuam as estruturas responsáveis por reforçar ameaças racistas, homofóbicas, sexistas e de classe. No cenário brasileiro, muito poderia ser dito sobre o papel da religiosidade na alienação e opressão de muitas mulheres negras e pobres. Como um mecanismo cooptado pelos aparelhos do Estado para manter as camadas populares numa posição de passividade e complacência com políticas sociais que acentuam sua miséria e os distancia ainda mais de condições dignas de existência.

Por outro lado, numa organização social que oferece às mulheres negras condições muito limitadas de exercer poder e ocupar lugares de autoridade dentro de suas ou outras comunidades, a Igreja é o espaço onde muitas dessas mulheres podem acessar estima social e respeitabilidade. Onde podem tornar-se referenciais de sabedoria, segurança e afeto para outras mulheres. Considerações precisam ser feitas a respeito do tipo de discurso que acaba por ser reforçado nessas relações, que não são uniformes nem planas, mas que certamente possuem relevância na sobrevivência das populações negras e pobres. Portanto, ainda que seja inviável determinar um caráter específico para todas as relações dentro da comunidade negra, é no seio desta que podem ser construídos espaços determinantes na formação de uma voz coletiva das mulheres negras.

Essas relações, mesmo que isentas de um caráter político propriamente dito, viabilizam acolhimento e reconhecimento mútuo do direito de existência destas mulheres. Uma existência digna, permeada por afeto, e por respeito às suas vozes individuais. Esse reconhecimento, por vezes, se estende às relações onde não existe uma intimidade prévia, mas a mera necessidade de valorizar os feitos e méritos de outra mulher negra. Essas relações são fortalecedoras também do bem estar dessas mulheres. “No conforto das conversas cotidianas, em momentos mais sérios e nos bem-humorados, as afro-americanas, como irmãs e amigas, reafirmam a humanidade, o caráter singular e o direito de existir umas das outras” (Collins, 2019, p.228).

O fortalecimento possibilitado por estas relações é determinante, numa sociedade cujas estruturas opressoras buscam minar as forças físicas, e desmoralizar os sujeitos de forma a enfraquecer sua potência revolucionária. Para a autora é indispensável entender que a opressão também passa por um processo de interdição do afeto, que como reconhecido por diversos dos

---

<sup>53</sup> Acreditamos ser importante pontuar que não entendemos o caráter histórico-formativo das igrejas negras referidas por Collins (2019) como correlato das igrejas ou fenômenos religiosos que atuam em território brasileiro.

nomes mais proeminentes do feminismo negro, é uma importante potência para a luta. Collins (2019) é enfática ao dizer que “esses sistemas se aproveitam da força dos sentimentos profundos para concretizar os desígnios da dominação” (Collins, 2019, p.315).

A potência afetiva parece em desacordo com a racionalidade ocidental, que muitas das vezes falha em compreender de que modo a emoção pode ser aliada da racionalidade. Para os grupos que são destituídos de estima social, o poder da afetividade é enfraquecido. A retomada perpassa o desenvolvimento de relações que não estejam enraizadas nas estruturas de opressão. O meio social, que está sempre a afirmar as emoções enquanto fraquezas – e característica feminina –, acaba por lesar os homens em sua potência emocional. Dessa forma, a construção de relações afetivas recíprocas e humanizadas, que possibilitem a transcendência do prejuízo causado pelas imagens de controle, se dá com mais facilidade entre as mulheres.

Outro importante viés para a compreensão das dinâmicas das relações comunitárias, principalmente entre mulheres negras, é que parte significativa do status que lhes é oferecido depende do papel que cumprem como mães, ou mães de criação. Mas também vem de sua posição na condição de líderes comunitárias. Embora esse trabalho raramente seja reconhecido, de modo que encontrar registros dessas mulheres em livros é quase impossível, as pessoas que fazem parte das comunidades em que elas vivem, as reconhecem.

O trabalho que realizam objetiva tanto pressionar as instituições para a melhora das condições de vida das pessoas, quanto autonomizá-las. Para que assim, elas possuam elementos com os quais resistir às adversidades sociais, e persistir na reivindicação por mudanças efetivas. A maternagem tem o poder de politizar as mulheres negras, seja como mães, mães de criação ou líderes comunitárias. As mulheres negras realizam um trabalho educativo que pavimenta o caminho para que novas gerações e os membros da comunidade sejam capazes de integrar criticamente a construção de novos horizontes enquanto sociedade. A articulação política das mulheres negras dentro de suas comunidades não seria possível sem que fossem capazes de desafiar a percepção de que o sucateamento e a precarização de seus bairros e da qualidade de vida das pessoas queridas é mais do que o estado de coisas de nossa sociedade.

Em meio ao acirramento da violência sistêmica, sempre presente em momentos de crise do capitalismo, nos EUA ou na América do Sul, as mulheres negras têm sido capazes de reconhecer e alarmar a omissão com que suas vidas e as dos seus são tratadas diante das instituições sociais. Seja por meio da produção de conteúdo nas redes sociais, nos partidos e nas mobilizações políticas, nas academias, ou no exercício diário de comunicar esse entendimento nas relações cotidianas, elas exercem as justas habilidades que Collins (2009) nos incita a desenvolver nas escolas. Reconhecer falácias em discursos políticos, e reconhecer as

próprias necessidades - tendo em vista o lugar que se ocupa na estrutura social -, importa tanto quanto ser capaz de reconhecer os próprios sentimentos, e organizá-los de forma a construir formas legítimas de contestação.

Como exemplos, a autora cita a mobilização das mulheres sul-africanas contra as leis anti-passe de seu país em meados da década de 50, e também o movimento das mães da Plaza de Mayo que teve lugar na Argentina a partir de 1977. No Brasil, podemos citar como alguns exemplos o Movimento Mães de Maio, que surgiu após um violento confronto entre o PCC e a força policial do estado de São Paulo. Estima-se que em média 493 pessoas, entre elas muitos civis, tenham sido mortas. Embora não existam dados exatos da quantidade de mortes (Stabile, 2023). Hoje, o coletivo não se restringe ao enfrentamento do genocídio de jovens negros em São Paulo, mas tem questionado a negligência do estado e a letalidade da polícia em outros estados, como a Bahia. Onde as taxas de mortalidade pela violência policial são alarmantes (Dindara, 2022). O coletivo Mães de Manguinhos também é uma importante iniciativa, que se dedica ao acolhimento de mães que perderam seus filhos para a violência do Estado, reivindicam por justiça, mas também por memória e pelo desenvolvimento de garantias de segurança para os moradores das comunidades do Rio de Janeiro (Cruz, 2022).

Esses exemplos não devem ser entendidos enquanto eventos de rara ocorrência, as mulheres negras são, com frequência, levadas ao envolvimento nas causas sociais e políticas de seus territórios por conta das demandas de seus filhos, ou dos entes queridos que compõem a comunidade a que pertencem. A esse movimento, Collins (2019) oferece o título de “maternagem da mente”, que funciona como um exercício de alcance da relação que pode surgir quando se entende a importância do papel que as mulheres negras cumprem como mães de criação de suas comunidades.

Essa postura evidencia, para a socióloga, que não há uma dicotomia entre realização pessoal individual e o engajamento da organização comunitária. Os ditames de sua realidade colocam essas mulheres no lugar de realizar um trabalho que deve lembrar a todos que a ação democrática amplifica a força da reivindicação popular e produz modelos de práticas a serem exercidas diante das relações de poder. Esse é o tipo de habilidade que Collins (2009) entende enquanto base de uma educação subversiva. Esse cuidado descortina um outro lado do fenômeno de vigilância. O revelar da possibilidade de que esse “vigiar” possa deixar de assumir contornos unicamente negativos, e integrar um cuidado entre pares que permita a construção de relações humanizadoras. “Mais deste tipo de observação poderia catalisar outro tipo de

sociedade, uma onde as pessoas se importassem mais umas com as outras e com as nossas instituições democráticas” (Collins, 2009, p.138)<sup>54</sup>.

Ao retratar a importância no domínio interpessoal nas relações de poder, Collins (2009) escreve sobre como a prática cotidiana da resistência está ligada a assumirmos princípios que estabelecem que devemos manter um compromisso com a mudança social. A autora também fala sobre como o exercício da resistência é mais significativo quando as pessoas desenvolvem sua própria maneira de fazer isso, um exercício que deve estar alicerçado a nossas habilidades e aos campos em que estamos inseridos. O que ela denomina de “resistência especializada”. “Ajuda-nos a evitar o perigo de escolher estratégias de ação específicas, como boicotes, piquetes e escrita de editoriais, e de assumir que estas constituem as formas mais radicais ou as únicas de resistência” (Collins, 2009, p.131)<sup>55</sup>.

Outro passo importante é o de desmistificar a ideia de que apenas pessoas de cor ou membros de minorias étnicas devem se engajar pela efetivação destas mudanças, na sociedade e no campo da educação. Ter pessoas de grupos minoritários construindo esse conhecimento, ensinando nas escolas, utilizando suas próprias experiências como marcadores é algo fundamental, mas tornar isso todo o objetivo de nossas mobilizações é nos distanciar do cerne da questão. O modo como os sistemas de poder servem ao intuito capitalista liberal - nos EUA, ou no capitalismo tardio da América Latina -, de distanciar as pessoas pobres de qualquer entendimento sobre sua potência, dentro e fora das escolas.

Movimentos de descredibilização do sofrimento da classe trabalhadora, que tentam nivelar as mazelas sociais por critérios ora só de classe, ora só de cor, ora só de gênero, nos distraem do fato de que ocupamos uma posição social muito aquém das condições de vida digna. A hostilidade entre as pessoas que não só fazem uso das instâncias públicas, mas que precisam delas, nos afasta do que poderia gerar temor às classes mais abastadas. Perceber que apesar das singularidades em nossos sofrimentos, o desamparo que nos atinge se beneficia dessa inflexão. Criar os meios para dissolver essa questão, é um compromisso educativo que precisamos assumir. Nos ambientes escolares, mas também no modo como integramos as relações cotidianas que nos educam de forma contínua por meio das nossas experiências no que temos chamado de democracia.

Como James Baldwin aponta, um dos problemas da educação é que “precisamente no ponto em que você começa a desenvolver uma consciência, você deve se encontrar em guerra com sua sociedade. É sua responsabilidade mudar a sociedade, se você

---

<sup>54</sup> “More of this kind of watching might catalyze another type of society, one where people cared more for one another and for our democratic institutions” (Collins, 2009, p.138).

<sup>55</sup> “Helps us avoid the danger of picking specific action strategies such as boycotts, picketing, and writing editorials and assuming that these constitute the most radical or only forms of resistance” (Collins, 2009, p.131).

pensa em si mesmo como uma pessoa educada.” Às vezes, praticar a resistência como uma pessoa educada parece estar em guerra com a sociedade americana (Collins, 2009, p.130)<sup>56</sup>.

#### 4.2 PRODUTOS CULTURAIS: MECANISMOS DE OPRESSÃO OU ESTRATÉGIAS DE CONTESTAÇÃO POLÍTICA?

A escola e os veículos de mídia são instâncias que se correlacionam. Ambas são responsáveis por criar noções e difundi-las. A escola pode ser entendida enquanto o espaço privilegiado para o aprendizado, para a educação. Mas a mídia, sobretudo em nossos tempos, pode ser considerada a segunda, ou até a primeira escola, para parte significativa da população. De forma correlata, é seguro dizer que a cultura popular configura um instrumento de potencialização e disseminação de imagens específicas a respeito dos cidadãos.

A produção audiovisual, cujos efeitos são inescapáveis aos sujeitos que vivem a expansão tecnológica deste século, foi utilizada de forma bastante consciente em uma série de movimentos históricos por grupos que buscavam perpetuar ideias e instaurar o convencimento a respeito da inferioridade, imoralidade de um outro coletivo de pessoas. E assim, criar um distanciamento socioafetivo pela via psicológica. Em *Mulheres, Raça e Classe*, Angela Davis (2016) fala abertamente sobre como grande parte das mulheres envolvidas no movimento abolicionista guiavam sua conduta com base numa visão simplista e infantilizada de quem eram as pessoas negras, por conta da grande influência de “A Cabana do Pai Tomás” de Harriet Beecher Stowe.

No início da década de 90, Collins (2019), que reconhece o rap como uma alternativa positiva de enfrentamento ao racismo, também pondera sobre os danos de ter letras e cliques que objetificam e vulgarizam as mulheres negras, dando a entender que sua identidade se resume à performance de atividades sexuais, e o impacto desse tipo de composição num momento em que a música, os filmes, e livros começam a ser divulgados de forma sem precedentes ao redor do mundo.

Se por um lado existem, tanto na esfera literária quanto no meio da produção musical, elementos reforçadores das iniquidades racistas, sexistas e de classe, existem também movimentos culturais que se colocam contra esse fluxo de perpetuação da opressão. O movimento feminista negro e outros movimentos de mulheres, sempre aliados à experiência

---

<sup>56</sup> “As James Baldwin points out, one of the problems of education is that “precisely at the point when you begin to develop a conscience, you must find yourself at war with your society. It is your responsibility to change society, if you think of yourself as an educated person.” Sometimes practicing resistance as an educated person feels like being at war with American Society” (Collins, 2009, p.130).

das mulheres negras, foram responsáveis por oferecer destaque a narrativas que enfocam sua perspectiva particular. Não apenas no que diz respeito à sua condição enquanto cidadãs de “segunda classe”, mas também ao modo como experienciam amor, desejo, amizades e outras das dinâmicas cotidianas que fazem parte da vida. Já a musicalidade, é apontada como uma comunidade estética de resistência desde o período escravista. Mesmo quando não cumpria uma função prática na luta – a música era utilizada para compartilhar mapas e códigos da *Underground Railroad* que permitiu a fuga de muitas pessoas escravizadas nos Estados Unidos –, eram meios tanto epistemológicos quanto psicológicos de mobilizar a consciência do povo negro em torno das lutas por liberdade (Davis, 2016).

Esses argumentos consolidam a importância do que pretendemos destacar neste tópico. Apresentar de que modo os produtos culturais, enquanto resultados do domínio cultural de poder, podem favorecer a opressão dos grupos minoritários. Mas também, como a partir de sua agência, esses mesmos grupos têm descoberto formas de manter valores culturais e comunitários vivos, e torná-los mecanismos de enfrentamento das injustiças sociais. Desafiando mesmo as noções preconcebidas de mobilização social dos grupos progressistas. Por fim, pretendemos também destacar como e porquê entender como operam os veículos de mídia é habilidade primordial na formação de cidadãos críticos e membros informados de uma democracia.

Através da figura do rapper americano Nelly, que se tornou notoriamente conhecido no cenário do hip hop por volta dos anos 2000, Collins (2009) introduz o importante argumento de que o capitalismo se especializou em servir-se de recortes específicos de culturas subalternizadas - nesse caso, a cultura negra. Estes recortes tornam-se elementos compreendidos como alternativas de ascensão social para os homens negros, mas por outro lado, configuram-se como mecanismos de difundir imagens de controle a respeito do caráter e das capacidades do povo negro. Imagens essas que estão a serviço da vigilância social<sup>57</sup> de que são alvos os membros dos grupos subalternizados. Sendo assim, a estrutura capitalista se beneficia das pessoas negras ao passo em que mantém os arranjos que asseguram sua opressão.

Reconhecer a cultura afro-americana enquanto uma *commodity* de consumo não é algo recente na história dos Estados Unidos. No texto “*Somebody’s Watching You: To Be Young, Sexy, and Black*”, a socióloga aborda o modo como mesmo antes do movimento de surgimento e ascensão do hip-hop, nas décadas de 80 e 90, a popularização de outros ritmos musicais surgidos das comunidades negras, como o *blues* e o *soul*, se deu sob similar processo de

---

<sup>57</sup> Para melhor compreensão da noção de “vigilância”, retome o capítulo “Democracia, instituições e os escritos educacionais” deste trabalho.

mercantilização. No entanto, na década de 90, havia um diferencial fundamental a ser considerado. Os fenômenos de globalização fizeram com que essa cultura se tornasse uma *commodity* de escala mundial dentro dos veículos de massa. A estética da comunidade negra passou a ser mimetizada por imagens que buscavam condensar seu caráter, elementos emblemáticos, e sua realidade social de modo que pudesse ser facilmente comunicada ao mundo.

O mérito de suas mensagens e a relevância cultural do hip-hop são, para Collins (2009), indiscutíveis. Mas o que, segundo suas palavras, foi “empacotado para venda” consiste num pequeno fragmento, que mesmo na condição de propiciar reflexões sobre as dinâmicas cotidianas de ser jovem, negro, e lidar com a violência do racismo, não pode ser dissociado de seu contexto geopolítico. De modo que dizem respeito a uma única comunidade negra, a comunidade estadunidense. E ainda assim, essa imagem não deve pretender mensurar as complexas nuances que formam esta mesma comunidade.

No entretenimento televisivo, muitos programas passaram a contar com personagens negros, ou mesmo a serem protagonizados por pessoas e famílias negras. Nessas ocasiões, aqueles personagens que não eram retratados com as gírias, as posturas e o modo de vestir que passaram a ser entendidos como caracteristicamente negros, eram apontados como se lhes faltasse elementos essenciais da negritude. Tornavam-se personagens dificilmente diferenciáveis das pessoas brancas que eram parte destes mesmos programas. Collins (2009) assinala que surgiu entre as pessoas negras de classe média o cuidado de estarem atentos aos aspectos acentuados por essa imagem, como uma forma de se aproximarem do que seria “autenticamente negro”.

A efervescência da representação da cultura negra na indústria cultural correspondeu a um período de reconstrução das noções de classe e raça. Por sua vez, as noções de feminilidade e masculinidade também foram modificadas por esse processo. É delicado refletir sobre como a mídia capitalista cria, a partir da disseminação dessas imagens específicas, um borramento entre as fronteiras de se apropriar, enquanto pessoa negra, de elementos de sua identidade racial e cultural. Ou por outro lado, ser levado a assumir posturas que não condizem com a realidade prática do seu cotidiano, mas que agora são entendidas enquanto elementos característicos dessa mesma identidade. Como enxergar os limites entre esses dois movimentos? E quais alternativas sobram àqueles que não se reconhecem nas imagens disseminadas culturalmente? Se entenderem enquanto menos negros?

O lugar que a mídia oferece às pessoas negras diante da mercantilização de sua imagem, cede ao racismo espaço para que desenvolva novas formas de se apresentar e de efetivar sua

violência. Collins (2009) aborda o fato de que a mera recusa dos lugares que são oferecidos para as pessoas por essa mercantilização da cultura negra, pode resultar na ausência de um “lugar”. A estratégia de resistência deve se voltar para a construção de um outro “lugar” para essas pessoas. Duas tarefas a serem engajadas nesse processo são: Analisar de forma crítica a posição que lhes é atribuída. Na ausência dos meios de interpretar as dimensões históricas, sociais e políticas do lugar oferecido aos membros de grupos minoritários e às pessoas pobres como um todo, é muito pouco provável que mudanças sejam idealizadas; comprometer-se de forma prática, refletir e desenvolver ações que consolidem essas formas de resistência. A compreensão da teia de relações que estrutura a existência desses lugares sociais torna simples perceber que a reflexão, por si só, não cria outras condições materiais de existência para estes jovens.

Ao passo que estabelece tarefas a serem realizadas, Collins (2009) atenta ao fato de que o racismo se desdobra, mas as pessoas designadas aos lugares marginais de nossas sociedades elaboram novas estratégias de enfrentamento, desta e das demais formas de injustiça social. É de fundamental importância que a socióloga demarque essa dicotomia, de modo que não recaíamos no erro de conceber a comunidade negra, de qualquer lugar do mundo, enquanto uma formação estática, que se coloca de forma passiva diante dos desdobramentos do capital. Insistir nessa percepção é voltar a nos tornar reféns de narrativas que retiraram nossa agência diante dos adventos da história. Ao se tornarem relevantes grupos de consumo, não só a comunidade negra, mas outras comunidades são afetadas pelas dinâmicas de capitalização. Esses tensionamentos também têm possibilitado a construção de novas formas de expressão da negritude, mas também da feminilidade, da masculinidade, da etnicidade e mesmo da religiosidade.

Afinal, o papel que a indústria cultural cumpre é determinante para a forma como os cidadãos, mais especialmente os mais jovens, enxergam as relações de poder em nossas nações. Músicas, filmes, séries e podcasts, abordam de forma dinâmica aspectos que ainda não conseguem ser trabalhados com a mesma fluidez dentro das escolas e do currículo formal. Uma observação, mesmo que descuidada, do caráter dos produtos culturais na última década evidencia uma diferença considerável entre o entretenimento que era produzido tendo como foco maior a juventude hegemônica, e o que se produz atualmente considerando como o advento da tecnologia massificou as discussões políticas e colocou em pauta a reivindicação destes jovens por serem representados. É ingênuo que se pense, no entanto, que o protagonismo negro, LGBTQIAP+ e amarelo, em filmes, séries, e mesmo nas novelas brasileiras, corresponde em algo mais consistente que a mera ampliação dos horizontes da mercantilização. É uma

extensão, agora na dimensão cultural, do fenômeno já abordado no segundo capítulo sobre a ascensão de membros de minorias aos pódios de poder.

A cultura da juventude negra americana é celebrada, mas as crianças afro-americanas que criam essa cultura sofrem discriminação em suas vidas cotidianas (isso é grande parte do que elas fazem rap); onde o vocabulário racial desapareceu (Collins, 2009, p.116)<sup>58</sup>.

Em contrapartida, seria desonesto não reconhecer que mesmo diante desta expansão, o liberalismo é incapaz de conter movimentos de escritores, atores, músicos e produtores de conteúdo que utilizam das ferramentas do capital para construção de produtos culturais emancipadores. Seja através da leitura, das composições musicais, de filmes, documentários, performances de caráter político; ou por meio do que nos possibilita ler, assistir e escutar algo que promova identificação e humanização, e que reconheça que os Outros de nossa sociedade são bem mais do que as mazelas que os afligem.

Para Collins (2009), adquirir letramento a respeito das mídias, de como funciona a indústria cultural e os objetivos da mídia de massas, são alguns dos requisitos necessários para praticar resistência na dimensão cultural. Esse aspecto, se mostra tão fundamental quanto a necessidade de que se aprenda a questionar as verdades concretas sobre o mundo. Depende deste processo, nossa habilidade de reconhecer que assim como as verdades, a arte e os discursos difundidos pelos meios de comunicação correspondem ao contexto e aos propósitos de quem os comunica. E que, muitas vezes, retratam apenas parte de um todo, que quando visto, poderia modificar de forma significativa nossa posição diante da pauta em questão. A importância de educar para a contravigilância não escapa a nenhuma das esferas de resistência, entender que o que a mídia nos apresenta é sempre uma fatia cuidadosamente recortada da realidade, reorganiza nossa forma de absorver informações. A socióloga destaca ainda, que “cultivar a literacia mediática não precisa de se limitar aos ambientes escolares, mas deve tornar-se cada vez mais proeminente nesses ambientes” (Collins, 2009, p.117)<sup>59</sup>.

A juventude tem usado a mídia como forma de prática de resistência para além do ambiente escolar, a efetividade dessas práticas e até seu processo de reconhecimento enquanto “resistência” pelos tradicionais movimentos políticos, é algo que abordaremos mais adiante. Para Collins (2009), as alternativas pensadas pelos mais jovens não devem ter sua importância

---

<sup>58</sup> “Black American youth culture is celebrated, yet actual African American kids who create that culture experience discrimination in their everyday lives (this is a large part of what they rap about); where racial vocabulary has disappeared” (Collins, 2009, p.116).

<sup>59</sup> “Cultivating media literacy need not be confined to school-based settings, but it should become increasingly prominent there”(Collins, 2009, p.117).

desconsiderada, devem, na verdade, ser reconhecidas como formas de utilizar as mídias e a tecnologia para cumprir tarefas políticas nestes novos tempos. Ela estabelece algumas práticas a serem exercidas nos contextos mais amplos da educação, mas também nas instituições de ensino formal.

Primeiro, é necessário que sejamos capazes de compreender como filtros (sociais, políticos, nacionais, de gênero, e etc.) e recortes influenciam o que absorvemos. Em seguida devemos reconhecer que, enquanto pessoas, também somos constituídos de recortes e filtros, e que estes interferem diretamente em nossas experiências com o que consumimos nos veículos de informação. Em síntese, os elementos que fazem parte de quem somos, estão atravessados na forma como apreendemos os produtos culturais. A nossa experiência enquanto sujeitos interfere no modo como vemos as imagens que são difundidas a respeito de grupos, nações, práticas culturais, relacionamentos e mesmo sobre a própria mídia.

Por exemplo, o modo como mulheres brancas ou negras, mulheres estadunidenses ou que vivem na América Latina, compreendem a forma como a mídia retrata as reivindicações da causa feminina é inteiramente diferente - ou melhor, espera-se que seja. O pensamento crítico e o diálogo são ferramentas que nos auxiliam a realizar análises, sem que estas sejam completamente contaminadas por nossas perspectivas pessoais a respeito de raça, classe, gênero, e dos fenômenos de colonização. Por fim, é preciso realizar a reescrita da nossa história, que é o espaço que nos permite avaliar, validar e construir novos filtros.

Perspectiva política [...], região do país ou mesmo o ambiente onde uma pessoa experimenta um produto de mídia (assistir a um vídeo pelo telefone versus assistir com um grupo de pessoas em um bar) influencia os filtros e estruturas que um indivíduo traz para um produto de mídia.  
(Collins, 2009, p.121)<sup>60</sup>.

Collins (2009) estabelece como um dos aspectos mais difíceis para o exercício desta forma de resistência, ensinar as pessoas a enxergarem os padrões difusos que determinam como os produtos de massa são construídos. Por isso a importância do conhecimento a respeito do nosso contexto, como foi salientado acima. Ser capaz de refletir além do que nos é apresentado descortina uma série de possibilidades, de questões que podem nos auxiliar a uma melhor compreensão do mundo, das relações de poder e entre pessoas. Criar um ambiente de apropriação das manifestações culturais características de nossos países, é um exemplo de como promover esse exercício no ambiente das escolas e salas de aula. A utilização de filmes e

---

<sup>60</sup> “Political perspective [...], region of the country, or even the setting where a person experiences a media product (watching a video through one’s phone versus watching with a group of people in a bar) influences the filters and frameworks that an individual brings to a media product” (Collins, 2009, p.121).

documentários - recurso já utilizado por muitos professores -, deve ser complementada com o exercício de ponderar sobre o lugar de autoridade de que as pessoas que dirigem estas obras falam.

É imprescindível estimular os jovens a saírem do lugar de consumidores passivos dos produtos de mídia e incentivá-los a se entenderem enquanto construtores de conhecimento. Para tal, é necessário que a sala de aula seja um ambiente que ofereça segurança e favoreça autonomia, como explicitado no capítulo 2. Enquanto educadores, precisamos estar atentos ao fato de que construir essa percepção pode ser difícil quando as referências culturais a serem trabalhadas são alheias à realidade específica dos alunos, ou quando retratam os grupos minoritários enquanto personagens secundários, cujas histórias têm pouca relevância.

O presente cenário cultural, no entanto, apresenta uma série de alternativas: membros da comunidade negra, da comunidade indígena, LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, tem, com esforço, solidificado um espaço para apresentar narrativas que falem a respeito de suas causas políticas, mas que também abordam as dinâmicas de sua vida cotidiana. Através de suas ações, esses sujeitos têm encabeçado a premissa de Collins de que “escrever a história da sua própria vida é um exercício de empoderamento” (Collins, 2009, p.126)<sup>61</sup>. Estas pessoas e grupos, que decidem não só reagir, mas construir ou consolidar produtos culturais que falem sobre suas próprias experiências são exemplos muito significativos de prática de resistência no domínio cultural, estejam ou não realizando movimentos compreendidos enquanto políticos.

Na história da produção cultural nos Estados Unidos, Collins (2019) entende tanto o *blues* quanto a cultura literária de mulheres negras como meios de fornecer alternativas às imagens controladas. De oportunizar que essas mulheres acessem, a partir da música e da literatura, referenciais e reflexões que podem auxiliar na elaboração de uma consciência positiva a respeito de si e uma consciência política no que diz respeito ao sentido que as imagens controladas tentam dar ao cotidiano das mulheres negras, e aos propósitos de sua existência.

Angela Davis (1998) escreve “*Blues Legacies and Black Feminism*” com o intuito de pensar os aspectos feministas que despontam do legado cultural deixado por grandes artistas “através das fissuras do discurso patriarcal”, que permeava suas carreiras, suas vidas e os limites do lugar reservado para as mulheres negras naquele período. Acessar essas perspectivas nos oferece a oportunidade de entrar em contato com o formato que a consciência social e racial destas mulheres assumia na primeira metade do século passado, e as reflexões que isso possibilita no momento presente. Davis (1999), todavia, se dedica à narrativa dessas autoras

---

<sup>61</sup> “Writing the story of your own life is an exercise in empowerment” (Collins, 2009, p.126)

como forma de reivindicar o reconhecimento da produção das mulheres no *blues* enquanto elementos devem ser considerados com a mesma seriedade que as teorias sobre as quais se debruça a teoria feminista negra. Para a autora, havia um movimento que tendia a desconsiderar produções orais de mulheres negras pobres e da classe trabalhadora, em detrimento dos textos escritos publicados por outras mulheres negras.

Um livro como *Blues Legacies and Black Feminism* não popularizará o feminismo em comunidades negras. No entanto, espero que demonstre que há múltiplas tradições feministas afro-americanas. Espero que demonstre que as tradições feministas não são apenas escritas, elas são orais (Davis, 1999, p.09)<sup>62</sup>.

Para Davis (1999), o legado do *blues* revela uma consciência racial que questionava e voltava-se contra a estrutura de gênero dominante no período. Ela reconhece estas narrativas culturais também como um solo frutífero para investigações sobre elementos da comunidade negra operária, uma vez que a lírica destes artistas versava sobre as dinâmicas sociais de raça, classe e gênero que eram específicas das camadas mais populares. A ascensão das mulheres negras ao mercado musical por meio do *blues* se deu por conta de um esforço da indústria em explorar gêneros musicais que atendessem a um público diverso.

Como o sucesso se deu, inicialmente, através de uma figura feminina, os homens foram rejeitados como artistas do gênero, até 1926, quando a ascensão dos homens nesse mercado representou o declínio das mulheres. As figuras negras masculinas foram exploradas de forma similar às mulheres antes deles, Davis (1999) escreve que por volta de 1930, após a grande depressão, grandes artistas do mercado do *blues* estavam lutando para encontrar outras ocupações apesar de sua notoriedade.

Uma possível correlação se dá com o cenário brasileiro quando Gonzalez (2020) escreve sobre como foi apenas mediante a adição de elementos que eram até então considerados “coisa de negros”, que o carnaval pôde se tornar a comemoração que mais movimenta a indústria turística do país. E ainda que hoje, o orgulho dessa festa seja alardeado aos quatro cantos do mundo, é na figura de Clementina de Jesus que a autora externa o descaso com os talentos e com a cultura, quando a cultura e o talento se veem refletidos na imagem de uma mulher preta e pobre.

Em “Pensamento Feminista Negro”, Collins (2019) faz uso das compreensões de Davis para desenvolver a assertiva de que a comunicação que é característica das comunidades de matriz africana possui uma tradição de oralidade que preserva o individualismo, embora seja

---

<sup>62</sup> “A book like *Blues Legacies and Black Feminism* will not popularize feminism in black communities. However, I do hope it will demonstrate that there are multiple African-American feminist traditions. I hope it will demonstrate that feminist traditions are not only written, they are oral” (Davis, 1999, p.09).

capaz de envolvê-lo na coletividade. É o que acontece com a música. Capaz tanto de despertar experiências individuais quanto de refletir sentimentos que atravessam essa coletividade. Essa concepção solidifica o entendimento posteriormente construído em “Do Black power ao Hip-hop” e em “*Another Kind of Public Education*”, obras nas quais Patricia Hill Collins realiza um chamamento para o reconhecimento da importância dos movimentos culturais enquanto meios legítimos de exercício da resistência e de construção de uma outra educação.

Do ponto de vista da autora, a tradição do *blues* se relaciona com a capacidade do povo negro de enfrentar a dor das violências que vivem sem tentar negá-las. Desse modo, tais injustiças não conseguem destruí-los. A autora nota que havia um distanciamento político entre o *blues* feito pela comunidade negra, e o *blues* cantado por pessoas brancas. Ao descrever o impacto que a performance de Billie Holiday cantando “*Strange Fruit*” teve ao abordar a questão dos linchamentos diante da comunidade da época, Davis (1999) evidencia que o legado musical que aqui discutimos não diz respeito apenas à possibilidade de manifestar sentimentos de raiva e desagrado através da música. Se referia também ao intuito de refletir as insatisfações vividas por uma parcela significativa das pessoas negras que a escutavam. Esses relatos fortalecem o argumento de que a arte verdadeira não pode ser construída descolada da realidade social, visto que é essa ligação que promove a comoção e mobiliza a mudança. Entretanto, a mercantilização da música das comunidades subalternizadas sempre buscou dissolver a relação entre arte e política. Esse movimento se mantém nos dias de hoje.

O hip hop *old-school* se assemelha mais às fases iniciais de uma nova forma cultural. Em contraste, sua expressão atual exemplificada por “Pimp Juice” (e Pimp Juice) de Nelly ilustra a apropriação bem-sucedida da cultura afro-americana para lucro [...] As escolas, a mídia, o capitalismo e o colonialismo são totalmente responsáveis pelo que o Hip Hop é, e pelo que ele se tornou (Collins, 2009, p.166)<sup>63</sup>.

No cenário musical brasileiro, relações podem ser pensadas no que refere ao compromisso que alguns gêneros musicais mantinham em comunicar aspectos da realidade das comunidades em que surgiram no país. Os receios da classe trabalhadora aparecem com ênfase no “Sonho do Operário” de Bezerra da Silva; o desejo por condições de vida digna para as pessoas que vivem nas comunidades era tema fundamental para o funk de Cidinho e Doca; Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay cantavam sobre o cotidiano do jovem negro no Capão Redondo e nas demais comunidades da Zona Sul, e viam o rap como estratégia de sobrevivência. Hoje, frente ao que produzem os artistas representantes desses ritmos, ou de suas

---

<sup>63</sup> Old-school hip hop more closely resembles the early phases of a new cultural form. In contrast, its current expression exemplified by Nelly’s “Pimp Juice” (and Pimp Juice) illustrates the successful appropriation of African American culture for profit [...] The schools, the media, capitalism, and colonialism are totally responsible for what Hip Hop is and what it has become (Collins, 2009, p.166).

variantes, observamos um fenômeno de despolitização da música. A produção cultural, não só no Brasil, tem se dedicado à reprodução de elementos específicos de uma realidade mimetizada, que se compromete apenas com o lucro e que busca a identificação com o público não por meio de uma comunicação ousada, criativa e mesmo disruptiva. Mas por meio do encaixe em nichos musicais que tem tornado cada vez mais difícil que se reconheça uma lírica, um timbre, ou uma identidade pessoal autêntica nos artistas musicais, em meio a exorbitante demanda.

Na composição “Se eu não Lembrar”, o rapper brasileiro Abebe Bikila, mais conhecido como “BK”, escreve a respeito das cobranças de um mercado que se compromete cada vez menos com os propósitos emancipadores da arte, e busca recriar fórmulas musicais que são relevantes na medida em que alcançam números significativos nas plataformas de música e nas redes sociais.

Enquanto o empresário liga/Fala sobre eu mudar meu jeito/ Ou seja, ser menos preto/Sobre mudança de mercado e sobre um novo vento/Fala pra eu competir com uns cara que eu nem sei o que tão fazendo [...] Se não entende o que eu represento/Então melhor rasgar seu contrato e queimar seu planejamento/Eu falo sobre cultura e autoestima/Estrutura e a busca da obra-prima (Santos e Chagas, 2022).

Para Collins (2009), no cenário do rap e do hip-hop, esse distanciamento da politização implica na justa reprodução dos estereótipos raciais que são estabelecidos para os jovens negros pela estrutura dominante, os elementos da cultura negra que se tornaram rentáveis. “Eles justificam os medos dos brancos e permitem que os argumentos culturais tenham precedência sobre os argumentos de justiça social – isto é, os cafetões e as ‘vadias’ são responsáveis por sua própria opressão por causa de seu comportamento desviante e destrutivo” (Collins, 2009, p. 166)<sup>64</sup>. Numa indústria que tem se tornado uma das mais lucrativas, esse processo permitiu e continua a permitir a ascensão social de muitos membros das comunidades oprimidas. Se em outros momentos, a soberania da branquitude como detentora das gravadoras inviabilizou que as pessoas negras tivessem o reconhecimento adequado por seu trabalho, hoje há um movimento muito distinto, no qual muitos rappers, e empresários negros vindos da classe trabalhadora, são os responsáveis pela produção e pela disseminação do rap enquanto elemento cultural brasileiro.

A popularização do gênero no país alcançou o patamar de uma representatividade, que por meio da música nos aproxima das representações sociais dos jovens de comunidades, nas diferentes regiões. Embora tenha-se a falsa impressão de que o rap e o trap sejam ritmos

---

<sup>64</sup> “They justify white fears and allow cultural arguments to take precedence over social justice arguments— that is, the pimps and ‘hos’ are responsible for their own oppression because of their deviant and destructive behavior” (Collins, 2009, p. 166).

musicais característicos dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, importantes movimentos podem ser vistos em outras localidades. O Duelo Nacional de MCs, que ocorre todos os anos em Belo Horizonte, após a realização da etapa regional, é um exemplo de como a mobilização por meio da rima é capaz de reunir jovens dos diferentes cantos do país em busca do reconhecimento e de oportunidades profissionais. Uma cultura com raízes no Nordeste, através do repente, mas que foi fortemente difundida no Sudeste em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Ganhando amplitude ao ponto de ter tido, em 2022, o primeiro Duelo Nacional com representantes de todos os estados brasileiros. Nomes representativos do rap brasileiro ganharam popularidade por meio das batalhas de rima, espaços onde a qualidade do *flow* é reconhecida através da capacidade de gerar identificação com quem os assiste.

Uma vez que a experiência comunitária parece ser aspecto fundamental do rap enquanto produto cultural legítimo da juventude oprimida, algumas questões são suscitadas: A ascensão social destes indivíduos deve obscurecer o compromisso com a denúncia das violências que afetam suas comunidades? É injusto esperar que pessoas negras não possam se satisfazer e usufruir de suas vitórias pessoais sem pensar num contexto mais amplo, quando essa cobrança nunca foi feita às pessoas brancas? Esse movimento pende para um lado ou para outro de acordo com a autonomia dos artistas; ou é fruto de uma lógica que se beneficia da ascensão individual desses jovens aos pódios de poder, mas não pode abrir mão das condições que mantêm muitos daqueles que vieram dos mesmos lugares em posições de subserviência?

Collins (2023) elabora uma alternativa para a reflexão de novos caminhos para a resistência através do papel que ela atribui ao hip hop das mulheres negras. No contexto da obra “Do Black Power ao Hip-Hop” a socióloga vê o ativismo na cultura popular como uma das possibilidades de resposta às incongruências que mulheres negras, latinas ou de outras minorias étnicas, identificam no aprendizado acadêmico sobre em que consistem as pautas do movimento feminista. “Mulheres de cor educadas também escolhem filmes, videoclipes, ficção, poesia falada, revistas e outras dimensões da cultura popular como veículos para sua política feminista” (Collins, 2023, p.309). Esse tipo de engajamento se diferencia do que, no contexto estadunidense, se reconhecia até então como meios práticos de se engajar nas lutas feministas, através do questionamento das políticas estatais ou por meio da consolidação de espaço nas academias.

A autora estabelece que a cultura do hip-hop é capaz de chegar a muito mais mulheres do que os ambientes institucionais da educação podem abraçar. Collins (2023) enxerga como de importância fundamental uma outra alternativa, para além da academia, que permita o conhecimento e o engajamento político dessas mulheres nas lutas femininas. Ela desenvolve o

argumento, que vai ser posteriormente apresentado em *Another Kind of Public Education* (2009), no qual defende os produtos da mídia como meios de acessar tanto as mulheres oprimidas quanto a população mais jovem, com um dinamismo que a estrutura disciplinar das escolas e das universidades ainda não possui. Ela estabelece enquanto “provinciana” a academia americana, que não compreende o papel que a cultura do rap, como marcador não só dos bairros negros e latinos que viabilizaram seu surgimento, mas como um fenômeno de escala global.

Em vez de se tornarem seres derrotados e desprovidos de direitos, esses jovens criaram novas formas de arte a partir dos fragmentos que herdaram. Para os jovens negros e latinos a quem foi negada uma educação de qualidade, a escola não é mais o lugar onde se alfabetizam e aprendem sobre política. Para muitos, a mídia de massa se tornou sua sala de aula (Collins, 2023, p.309).

Não obstante, ela não se furta a assinalar que a relevância que possui para a formação política e identitária desses grupos torna-se particularmente perigosa a depender do tipo de discurso que é apresentado e difundido pelo rap. Afirmção que conversa com a discussão que construímos neste tópico sobre o processo de mercantilização da cultura legítima dos povos historicamente excluídos. Num processo que se assemelha ao já enfrentado por mulheres que utilizaram a arte para questionar o local específico que ocupavam na estrutura social, o engajamento no ativismo cultural tem cumprido o papel de, justamente, contrapor as imagens de controle que lhe são oferecidas. Um processo de disputa contra o racismo e o sexismo hegemônico, mas também contra as formas como estes se manifestam no íntimo da arte de seu povo. Na composição “Poetisas no Topo 3”, projeto que tem como objetivo visibilizar a voz de mulheres no cenário do rap brasileiro, a rapper paulista “Ajuliacosta” comunica a articulação entre homens dentro do meio, e alerta para a necessidade de que as mulheres estejam atentas à exploração a que se tornam suscetíveis dentro das relações de trabalho, que ainda são majoritariamente regidas por homens.

Querida, homens são lobos/Não andam sozinhos e se esconde atrás do outro [...] Essa gravadora quer te pôr na geladeira/Quer aproveitar da idade, da sua rima e sua beleza/Eles não quer algo que é bom, só quer algo que venda/Pra não ficar sumida, melhor cê ficar ligeira/É melhor ter cuidado com quem cê põe no negócio/Uma bandida que é esperta, ela nunca tem muito sócio/E esses empresário que se acha inteligente/Pede a NF que a perna deles treme (Ajuliacosta et al., 2024).

O trajeto escolhido para levarem pautas feministas, que se interseccionam com o contexto particular de suas realidades, para mulheres que teriam pouca oportunidade de acessar estes debates por meios formais, pode se dar através de dois vieses: No primeiro, há uma classificação de três temas que seriam comumente abordados pelas mulheres negras na cultura do hip-hop. O primeiro seria a relação que elas mantêm com sua narrativa pessoal e com a política que as rodeia, a segunda seria formada por reflexões a respeito de si, e por fim, suas

relações com homens negros seriam abordadas. Este panorama, mesmo que amplo, nos soa incapaz de contemplar a diversidade de temas, que não podem ser previstos porque dizem respeito às dinâmicas particulares da vida de cada mulher.

O segundo viés apresentado por Collins (2023) seria o de que artistas femininas organizam sua arte em torno da perspectiva de “destruir” representações misóginas por meio das composições. Ela assinala, que esse compromisso é mantido não só por rappers, mas também por artistas do R&B (*rhythm-and-blues*), ela cita os nomes de Lauryn Hill, Queen Latifah e Alicia Keyes. Ao firmarem essa posição em meio à indústria cultural do hip-hop, estas mulheres estariam também colocando-se contra as pressões culturais para que enquanto mulheres, e pessoas negras, deixem suas necessidades específicas de lado em prol do progresso da comunidade negra. “As mulheres afro-americanas da geração hip-hop parecem muito mais propensas a desafiar a imagem da mulher negra forte e a fazerem a sua própria defesa do que as mulheres das gerações anteriores” (Collins, 2023, p. 312). A honestidade com que estas artistas flexibilizam as noções até então estabelecidas do que deveriam comunicar através da musicalidade, é um exercício de vulnerabilizar mulheres que foram privadas da possibilidade de demonstrar qualquer fragilidade. E são, por si só, um convite a uma identificação emancipadora.

No álbum de estreia “Ctrl”, a mulher negra e cantora de R&B, Solána Imani Rowe, mais conhecida por “SZA”, constrói narrativas a respeito dos sentimentos conflitantes que suscitam as relações amorosas do eu lírico. Sobretudo, ela fala a respeito das inseguranças com a própria aparência e personalidade, sobre reconhecer problemáticas em suas relações amorosas, mas não se sentir capaz de enfrentar a solidão de estar só. A chamada “solidão da mulher negra” é um tema abordado por muitas artistas negras do rap e do R&B. Abaixo, trechos de suas de duas canções: *Supermodel* e *Drew Barrymore*.

Me abandone por mulheres mais bonitas/Você sabe que preciso de muita nessas m\*\*\*\*\* assim/Você sabe que você está errado nessas m\*\*\*\*\*/Eu poderia ser sua supermodelo se você acreditasse/Se você visse isso em mim, visse isso em mim, visse isso em mim/Eu não me vejo/Por que não consigo ficar sozinha, sozinha?/Queria estar confortável comigo mesma/Mas eu preciso de você, mas eu preciso de você, mas eu preciso de você (Rowe et al., 2017)<sup>65</sup>.

Eu fico tão sozinha, esqueço o que qu valho/Nós ficamos tão sozinhos, fingimos que isso funciona/Estou com tanta vergonha de mim mesma, acho que preciso de

---

<sup>65</sup> “Leave me lonely for prettier women/You know I need too much attention for shit like that/You know you wrong for shit like that/I could be your supermodel if you believe/If you see it in me, see it in me, see it in me/I don't see myself/Why I can't stay alone just by myself?/ Wish I was comfortable just with myself/But I need you, but I need you, but I need you” (Rowe et al., 2017).

terapia/Me desculpe, eu não sou mais atraente/Me desculpe, eu não sou mais feminina/Me desculpe, eu não depilo minhas pernas à noite (Rowe et al., 2017)<sup>66</sup>.

Esse processo de questionamento das imagens de controle tem se estendido mesmo às esferas masculinas do rap e do R&B. No Brasil, na figura de Emicida, Djonga e Coruja BC1, podemos acessar artistas que no percurso de sua carreira não hesitaram diante do compromisso de afirmar posições políticas contra o racismo, e contra a empreitada da extrema direita no país. Mas recentemente, tem também utilizado sua produção e visibilidade no rap para se debruçarem sobre a necessidade de problematizar a posição que se espera dos homens pretos e pardos em nosso país. Fazem isso, ao comporem canções que abordam com rigor a vulnerabilidade das relações familiares e amorosas, seus medos e inseguranças particulares, e mesmo as posturas misóginas que são socialmente validadas e que em muitos momentos foram assumidas por eles.

Para Collins (2023) esse espaço de redefinições não deve ser temido, mas abraçado, por um feminismo que em muitos momentos se organiza de forma excludente às manifestações que não contemplam o que está contido em seu tradicional escopo teórico-prático. Encarar os produtos, que por meio da mídia cultural se propõem ao questionamento de instâncias opressoras, como *settings* de resistência, é fundamental. Embora o ativismo realizado por essas mulheres – e homens – delineie um caminho diferente das formas clássicas de nos engajarmos por mudanças sociais, esse caminho salienta o caráter de uma juventude que se propõe a questionar noções de ser e de lutar estabelecidas, mesmo que pela parcela mais progressista de nossa sociedade.

Ao encontrarem novas formas de questionarem as estruturas dominantes de gênero, raça, classe e orientação sexual, esses sujeitos se autodeterminam. Ainda assim, a socióloga é taxativa em afirmar que, o pressuposto para que essa pluralidade possa existir em condição de dignidade, é a reivindicação por mudanças de estrutura. Quando questionada sobre os motivos que a levaram a discutir este tema, Collins (2023) nos diz que seu intuito era o de promover uma ampliação do entendimento de movimento social, que nos afaste da possibilidade de ter normativas tão estreitas que sejam incapazes de “capturar o espírito de rebelião no hip-hop” (Collins, 2023, p. 323).

---

<sup>66</sup> “I get so lonely, I forget what I'm worth/We get so lonely, we pretend that this works/I'm so ashamed of myself, think I need therapy-y-y-y/I'm sorry I'm not more attractive/I'm sorry I'm not more ladylike/I'm sorry I don't shave my legs at night” (Rowe et al., 2017).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que construímos para abordar o papel da educação nesta dissertação pode soar incomum, mas nos pareceu absolutamente necessário desde as primeiras reflexões e diálogos a respeito de nossos objetivos. Quando se compromete a pesquisar uma educação emancipadora que se constrói tomando como base o feminismo negro, é inviável que não se considere relações muito mais amplas do que as que tipicamente são associadas à educação. No curso de escrita de uma pesquisa teórica, nos propusemos - de forma talvez exaustiva - a salientar a necessidade da dimensão prática, da ação social engajada, para a concretização de qualquer movimento de contestação: seja do racismo, do sexismo ou das demais violências perpetradas contra os povos oprimidos.

Buscamos esclarecer como a reivindicação das feministas negras da experiência enquanto critério de validação científica possibilitou a reapropriação do legado de comunidades que haviam sido historicamente excluídas de seu lugar de relevância na construção de nossas sociedades. Mas lê-los e ouvi-los - porque a cultura oral também importa, promove um movimento o deslizar de novas concepções de fazer ciência, política, de pensar nossas relações familiares, amorosas e comunitárias e de fazer educação.

Para tal, nos dedicamos a refletir de que modo a democracia – reconhecendo que as dinâmicas de cada contexto sociopolítico viabiliza suas próprias formas de opressão – tem falhado em se efetivar para a totalidade de seus cidadãos. Ainda que se conclame que os direitos constitucionais e jurídicos agora contemplam a todos, as estruturas sociais mantêm as condições que fazem com que a experiência cotidiana de pessoas negras, LGBTQIAP+, mulheres, e indígenas, seja de desrespeito e vigilância constante. A escola, por sua vez, torna-se ambiente onde estas práticas são reproduzidas e legitimadas. Impactando diretamente no processo de autopercepção dos sujeitos e na apreensão das noções sociais que parecem estabelecidas para aqueles que pertencem aos grupos minoritários.

É por meio do ensino das habilidades de contravigilância, estratégias entendidas como requisito de sobrevivência, cuja essencialidade já é compreendida dentro dos movimentos políticos, que Collins (2009) enxerga a alternativa para uma sala de aula que amplie a noção de mundo, promova o questionamento das verdades estabelecidas, reconheça o conhecimento como contextual e situado, e que promova a autonomia no trato com as relações de poder.

Nossa abordagem, no entanto, não poderia se completar sem que discorrêssemos a respeito do papel educacional das comunidades, seja para o rechaço ou validação das imagens de controle socialmente dispostas. Os movimentos históricos e o tempo presente afirmam as relações em comunidade, bem como os produtos de nossa cultura enquanto fontes inesgotáveis

de exemplos da capacidade de reinvenção criativa das comunidades oprimidas. Ao aproximarem-se de suas comunidades e engajarem-se artisticamente em sua construção, os povos subalternizados constroem novas formas de reivindicação social e questionamento das estruturas. Collins (2009) nos alerta que se o caminho para a modificação concreta das dinâmicas que enrijecem e continuam a reinventar os meios para nossa opressão surge por meio da experiência dos povos subalternizados, é porque há muito eles têm sido capazes de lidar com as adversidades fazendo uso de uma reinvenção crítica e criativa que precisamos assumir.

A proposta educacional de Collins dialoga com o que nos apresenta a pedagoga brasileira Carolina Pinho. Ao escrever “A construção de uma pedagogia antirracista como estratégia revolucionária” (2020) a autora utiliza Demerval Saviani para salientar que o desafio de uma educação crítica passa também por fornecer aos educandos os meios de se localizar na estrutura social, e que isso só pode ser feito por educadores que reconhecem seus alunos como produtos das relações sociais dispostas em nossa sociedade. Uma educação crítica deve, antes de tudo, comprometer-se com o desmantelamento dos sistemas de opressão. Construir uma pedagogia contestadora do racismo e das demais iniquidades sociais consiste em não permitir que os ambientes educacionais se distanciem dos debates políticos de nosso tempo.

bell hooks (1952-2021), aliada e contemporânea de Hill Collins no cenário do feminismo negro, insiste que aos educadores é preciso “honrar a educação como prática da liberdade porque sabemos que a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado” (hooks, 2020, p.39). Ela afirma, que mesmo nos tempos presentes, o sistema de educação ainda é o espaço onde o debate e a divergência de opiniões podem florescer em respostas favoráveis para nossas questões ao invés de se encerrar em dicotomias alienantes. Tal posição se assemelha ao entendimento de Collins (2009) que apresentamos nos capítulos anteriores, e soma-se ao seu questionamento de que se sabemos que a educação de verdade deve nos modificar, por qual motivo não nos levantaríamos para criticar e modificar um modelo que não nos ensina nada além de manter as estruturas do velho mundo?

Buscamos reunir aqui elementos que consideramos fundamentais ao que temos denominado de “teoria educacional de Patricia Hill Collins”, que dialoga e referencia estudiosos e campos que convergem ao atribuir essencialidade à consideração das estruturas sociais na reformulação do projeto educacional estabelecido como alternativa única à construção de uma outra democracia. Entendendo a importância do que elenca Collins (2009) não só sobre a educação formal, mas também sobre elementos da cultura que constituem nossa formação social, as referências a partir das quais nos enxergamos enquanto sujeitos, e a habilidade de dar-se conta das contradições cotidianas que sustentam a estrutura do capital.

Partindo desse viés é que enxergamos a possibilidade de pautar a emancipação como mudança necessária não só dentro das salas de aula, mas de levar até estas elementos característicos de nossa identidade cultural e das relações sociais cotidianas para, a partir deles, fomentar estratégias de resistência legítimas e necessárias. Que auxiliem não só na sobrevivência, mas na construção criativa de um outro projeto histórico de sociedade.

A educação, muitas vezes, descortina um mundo a respeito do qual seria menos doloroso permanecermos ignorantes. No entanto, o processo educacional deve ser, sobretudo, humanizador. E humanizar-se para as questões sociais nos permite acessar uma série de situações que questionam as noções estabelecidas de raça, classe, gênero e outros tantos aspectos de extrema relevância. Apenas desse modo podemos nos munir do conhecimento necessário para identificá-las, e assim, construir uma atitude pessoal que desafie a democracia estabelecida. De modo que possamos nos tornar replicadores dessa ação democrática, e nos engajar coletivamente nas lutas por reconhecimento e justiça. Devemos tornar um horizonte a compreensão de que a educação é espaço primordial para tornar a reivindicação por justiça social um princípio da experiência democrática.

## REFERÊNCIAS

AJULIACOSTA; BUDAH; ATTLANTA; MAC JÚLIA; MARU2D; MC LUANNA; N.I.NA; SODOMITA. **Poetisas no Topo 3**. Pineapple StormTv, 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

AMARAL, Thalita. Como o preconceito racial afeta a saúde mental da população negra. **CNN Brasil**, São Paulo, 14, set. de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/como-o-preconceito-racial-afeta-a-saude-mental-da-populacao-negra/>. Acesso em: 09, jan. de 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CHARTER school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. **Carta Capital**, 31 de mai. de 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>. Acesso em: 16, dez. de 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Another kind of public education: Race, schools, the media, and democratic possibilities**. Beacon Press, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Boitempo Editorial, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Do Black Power ao Hip-Hop: racismo, nacionalismo e feminismo**. Editora Perspectiva S/A, 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo editorial, 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas**. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 2006. p. 173-200.

CRUZ, Thaís. **Coletivo Mães de Manguinhos**. Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Coletivo\\_M%C3%A3es\\_de\\_Manguinhos](https://wikifavelas.com.br/index.php/Coletivo_M%C3%A3es_de_Manguinhos). Acesso em: 11 fev. 2025.

DAVIS, Angela Y. **Blues Legacies and Black Feminism: Gertrude Ma Rainey, Bessie Smith, and Billie Holiday**. Vintage, 1999.

DAVIS, Angela; COLLINS, Patricia Hill; FEDERICI, Silvia. **Democracia para quem?** São Paulo: Boitempo, 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Boitempo Editorial, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DE OLIVEIRA, Leandro Roque. **Cê Lá Faz Ideia?**. In: EMICIDA. Emicídio. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2010. Faixa 2.

DEWEY, John. **Vida e educação**. John Dewey, São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DINDARA, Mães de Maio cobram justiça para seus filhos em Salvador. **Terra**, 18, mai. de 2022. Disponível em: [https://www.terra.com.br/nos/maes-de-maio-cobram-justica-para-seus-filhos-em-salvador,5dceafb73651dac78ca820e7834910221961zcw9.html?utm\\_source=clipboard](https://www.terra.com.br/nos/maes-de-maio-cobram-justica-para-seus-filhos-em-salvador,5dceafb73651dac78ca820e7834910221961zcw9.html?utm_source=clipboard). Acesso em: 11, fev. de 2025.

DOS SANTOS CAVALLEIRO, Eliane (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Ubu Editora, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Irene. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=No%20total%2C%20eram%209%2C6,2022%2C%20divulgada%20hoje%20pelo%20IBGE>

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

HONÓRIO, Gustavo. Chavoso da USP tem foto colocada em álbum de reconhecimento de suspeitos da Polícia Civil: 'Surpreso e sem entender', diz estudante. **G1**, São Paulo, 22, dez. de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/12/22/chavoso-da-usp-tem-foto-colocada-em-album-de-reconhecimento-de-suspeitos-da-policia-civil-surpreso-e-sem-entender-diz-estudante.ghtml>. Acesso em: 06, jan. de 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Editora Elefante, 2020.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre a educação. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, p. 305-328, 2016.

MAGENTA, Matheus; BARRUCHO, Luis. Protestos por George Floyd: em seis áreas, a desigualdade racial no Brasil e nos EUA. **BBC News Brasil**, Londres, 04, jun. de 2020. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/brasil/52916100#:~:text=Negros%20tamb%C3%A9m%20s%C3%A3o%20mais%20pobres,pardos:%2032%2C9%25.&text=Nos%20Estados%20Unidos%2C%20a%20disparidade,pa%C3%ADs%20\(0%2C8%25\)](https://www.bbc.com/portuguese/brasil/52916100#:~:text=Negros%20tamb%C3%A9m%20s%C3%A3o%20mais%20pobres,pardos:%2032%2C9%25.&text=Nos%20Estados%20Unidos%2C%20a%20disparidade,pa%C3%ADs%20(0%2C8%25)). Acesso em: 19, dez. de 2024.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Problemas actuales en psicopedagogía escolar**. El Salvador: UCA, 1971.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe. **Índice de feminidade da pobreza**. Disponível em: <https://oig.cepal.org/pt/indicadores/indice-feminidade-da-pobreza>. Acesso em: 22 mar. 2024.

OMOLADE, Barbara. A Black feminist pedagogy. *Women's Studies Quarterly*, v. 15, n. 3/4, p. 32-39, 1987.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. *Cadernos Cedes*, v. 35, p. 219-238, 2015.

PINHO, C. S. B. **A construção de uma pedagogia antirracista como estratégia revolucionária**. Barreiro A, Cavalcante NAS, Faria ALG, organizadores. *Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças*. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, p. 31, 2020.

PINHO, Carolina et al. *Pedagogia Feminista Negra*. Veneta, 2022.

ROWE, Solana; DONALDSON, Tyran; LANDFAIR JR., Gregory; LANG, Carter; GORLEY, Ashley. **Drew Barrymore**. In: *Ctrl. Top Dwag*, 2017. Faixa 4.

ROWE, Solana; DONALDSON, Tyran; LANDFAIR JR., Gregory; LANG, Carter; GORLEY, Ashley. **Supermodel**. In: *Ctrl. Top Dwag*, 2017. Faixa 1.

SANTOS, Abebe Bikila Costa; CHAGAS, Jonas Ribeiro. **Se eu não lembrar**. In: *Icarus*, 2022. Faixa 11.

SAVIANI, Dermeval. **A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 31-45, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

STABILE, Arthur. Após 17 anos, Mães de Maio relembram ataques que provocaram mortes dos filhos e cobram respostas do Estado. **G1**, São Paulo, 18 mai. de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/05/18/apos-17-anos-maes-de-maio-relembram-ataques-que-provocaram-mortes-dos-filhos-e-cobram-respostas-do-estado.ghtml>. Acessado em: 11 fev. de 2025.

WALKER, Alice. **Em busca dos jardins de nossas mães: prosa mulherista**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021.