

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM DIREITO –
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS E INOVAÇÕES

Lia Maria Manso Siqueira

Direito Humano à Educação e as determinantes de raça, gênero, classe e família: análise sobre a interação entre famílias monoparentais chefiadas por mulheres de cor preta e instituição escolar, no município de Juiz de Fora-Minas Gerais

Juiz de Fora

2015

Lia Maria Manso Siqueira

Direito Humano à Educação e as determinantes de raça, gênero, classe e família: análise sobre a interação entre famílias monoparentais chefiadas por mulheres de cor preta e instituição escolar, no município de Juiz de Fora-Minas Gerais

Dissertação apresentada por Lia Maria Manso Siqueira ao Programa de Pós-graduação em Direito e Inovação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Direitos Humanos e Inovações.

Orientadora: Doutora Kelly Cristine Baião Sampaio

Juiz de Fora

2015

Imprimir na parte inferior, no verso da folha de rosto a ficha disponível em:
<http://www.ufjf.br/biblioteca/servicos/usando-a-ficha-catalografica/>

Lia Maria Manso Siqueira

Direito Humano à Educação e as determinantes de raça, gênero, classe e família: análise sobre a interação entre famílias monoparentais chefiadas por mulheres de cor preta e instituição escolar, no município de Juiz de Fora-Minas Gerais

Dissertação apresentada por Lia Maria Manso Siqueira ao Programa de Pós-graduação em Direito e Inovações, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Direitos Humanos e Inovações.

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Doutora. Kelly Cristine Baião Sampaio - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Doutora. Edelvais Keller
Universidade Federal de Juiz de Fora

Doutora. Mariah Aparecida Brochado Ferreira
Universidade Federal de Minas Gerais

Doutora. Waleska Marcy Rosa
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho a todas as mulheres negras com as quais pude compartilhar as caminhadas, os abraços, as lágrimas, os estudos, a compreensão e a inspiração – a militância e a vida.

Dedico este trabalho, em especial, às mulheres aguerridas que compartilharam suas histórias nesta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Oxalá, que sua luz nos abençoe e nos proteja da escuridão. Exê Uêpe Babá!

À minha mãe Iansã, que eu seja guiada por sua força e coragem. Eparrei Oiá!

Ao meu pai Oxossi, por me guiar na busca por conhecimento. Okê Arô Oxossi!

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Kelly Cristine Baião Sampaio, por conduzir com sabedoria e generosidade os caminhos da orientação. Sua contribuição, carinho e cuidado foram essenciais para o estudo que se desenvolveu.

À minha mãe pela inspiração constante na vida e nos estudos. Pelos valores passados de amor, atenção, dedicação e companheirismo – valores que permeiam meus caminhos! À minha irmã pelo companheirismo, amizade e amor. Foi com ambas, junto ao empenho e amor do meu pai de coração, Charles (sempre presente), que eu pude construir a visão de família como um núcleo de solidariedade e de desconstrução de preconceitos.

Às professoras participantes da banca avaliadora, pelas contribuições e presença.

Às famílias e escolas pesquisadas, agradeço a confiança, por permitirem a entrada desta pesquisa e total abertura aos objetivos do estudo.

Às minhas amigas de vida e de militância por me mostrarem o real significado da palavra sororidade por comigo construírem sentimentos, histórias e memórias.

À minha companheira e namorada, com quem compartilho os caminhos da pesquisa e da militância, e que me permitiu, nesta ainda breve mas profunda e intensa caminhada, ressignificar o sentido de amor e de relacionamentos.

Ao programa de pós-graduação em Direito e Inovação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora – desde o corpo discente, no qual eu pude ganhar amigos e amigas, até as(os) professoras(es) e funcionárias(os) – obrigada pela oportunidade, recepção e compreensão.

“Eu não serei livre enquanto houver mulheres que não são, mesmo que suas algemas sejam
muito diferentes das minhas.”

Audre Lorde

RESUMO

A perspectiva de relação inafastável entre instituição familiar e escola motivou o recorte desta pesquisa. A presente pesquisa busca compreender a relação entre famílias monoparentais matrifocais chefiadas por mulheres pretas e o processo de educação de suas filhas e filhos. Um dos desafios deste estudo é compreender as especificidades para realização do Direito Humano à Educação neste contexto social com recortes interseccionais de raça, gênero e classe. A investigação contou com uma fase bibliográfica, orientada por marcos teóricos do reconhecimento e da redistribuição – Axel Honneth e Nancy Fraser - para compreendermos as relações e lutas por reconhecimento/redistribuição nas famílias monoparentais femininas e negras e como a negativa destas duas esferas de justiça pode significar a reprodução de opressões. Ainda durante a pesquisa bibliográfica, adotamos como referencial Bell Hooks, para o viés propositivo de ampliação da comunidade de aprendizagem pelas interações família/escola e real transformação: o racismo, o sexismo e a rigidez da mobilidade social não podem ser vistas como sortilégio no currículo escolar, sob pena de frustrar a esperança pela equidade e da realização do próprio direito educacional. Durante toda a investigação, fomos guiadas pelo seguinte entendimento: a luta por Direitos Humanos exige medidas de enfrentamento da injustiça econômica e cultural, simultaneamente, por meio de mecanismos transformadores para a redistribuição e reconhecimento, respectivamente, objetivando a reavaliação positiva de identidades discriminadas na desconstrução de estereótipos e preconceitos. A fase de campo da investigação teve caráter marcadamente etnográfico e qualitativo – por meio de entrevistas foram ouvidas mães de alunas(os) matriculadas(os) no ensino fundamental e professoras(os) da rede do ensino municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Durante a pesquisa ficou destacada a importância de que a interação escola/família deve representar a aproximação entre professoras(es), gestoras(es), mães e alunas(os).

Palavras-chave: Direitos Humanos; educação; interseccionalidades; raça; gênero; classe; reconhecimento/redistribuição.

ABSTRACT

The prospect of unremovable relationship between family and school institution motivated the focus of this research. This research seeks to understand the relationship between matrifocal single-parent families headed by black women and the process of education of their daughters and sons. One of the challenges of this study is to understand the specifics for realization of the human right to education in this social context with intersectional cutouts of race, gender and class. The research included a literature phase, guided by theoretical frameworks of recognition and redistribution - Axel Honneth and Nancy Fraser - to understand the relationships and struggles for recognition / redistribution in women and black single parents and as the negative of these two justice ball can mean playing oppression. Also during the bibliographic research, we adopted as a reference Bell Hooks, for purposeful to expand the learning community by family interactions / school and real transformation: racism, sexism and the rigidity of social mobility can not be seen as sorcery in the curriculum school, otherwise frustrate the hope for equality and the realization of own educational law. Throughout the investigation, we were guided by the following understanding: the struggle for human rights requires coping measures of economic and cultural injustice simultaneously through transformers mechanisms for redistribution and recognition, respectively, aiming at positive revaluation of identities broken down in deconstruction of stereotypes and prejudices. The research field phase had markedly ethnographic and qualitative - through interviews were heard pupils mothers enrolled in elementary school and teachers from the municipal school system of Juiz de Fora, Minas Gerais. During the research it was highlighted the importance of the interaction school / family should represent the rapprochement between teachers, managers, mothers and students.

Keywords: Human rights; education; intersectionalities ; race; gender; class; recognition / redistribution.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – participação na posição ocupacional emprego doméstico (1995-2009).....	78
Gráfico 2 – proporção de famílias chefiadas por mulheres segundo raça/cor.....	83
Figura 1 – características da Escola Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Variação percentual da escolaridade das/os ocupadas/os com 25 anos ou mais e da escolaridade da população com 25 anos ou mais – Brasil (1995 e 2009).....	76
Tabela 2 – Características das mulheres entrevistadas.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
CR	Constituição da República
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CAPÍTULO 1 - AS TEORIAS DO RECONHECIMENTO E DA REDISTRIBUIÇÃO E A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR.....	21
1.1 A LUTA POR RECONHECIMENTO.....	21
1.2 RECONHECIMENTO OU REDISTRIBUIÇÃO? REDISTRIBUIÇÃO E RECONHECIMENTO?.....	30
1.3 EDUCAÇÃO PARA TRANSGRESSÃO.....	45
2 CAPÍTULO 2 – INCURSÕES SOBRE RAÇA E GÊNERO: ANÁLISES INTERSECCIONAIS.....	49
2.1 A QUESTÃO RACIAL: DA ESCRAVATURA AO CAPITALISMO E AS LUTAS ANTIRRACISTAS.....	49
2.2 NEGRITUDE: A CONSTRUÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....	59
2.3 INTERSECCIONALIDADES – QUANDO A DISCRIMINAÇÃO RACIAL ENCONTRA A DESIGUALDADE DE GÊNERO: O CASO DA MULHER PRETA – AFETIVIDADE, TRABALHO E RENDA.....	67
3 CAPÍTULO 3 - INCURSÕES SOBRE FAMÍLIA MONOPARENTAL FEMININA/NEGRA E DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO.....	79
3.1 INTERSECCÕES – RAÇA, GÊNERO E ARRANJO FAMILIAR: FAMÍLIAS MONOPARENTAIS CHEFIADAS POR MULHERES NEGRAS – UMA ANÁLISE PELO TRINÔMIO VULNERABILIDADE/CUIDADO/EMPODERAMENTO.....	79
3.1.1 A função promocional do Direito na desinstitucionalização da família e em sua diversidade de arranjos.....	79
3.1.2 Tutela da pessoa humana: da vulnerabilidade ao cuidado.....	85
3.2 DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE:.....	87
3.2.1 Breve incursão sobre Direitos Humanos:.....	87
3.2.2 A educação como Direito Humano:.....	93
3.3 DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: DESIGUALDADES E DISCRIMINAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR.....	99
3.3.1 Diferenças no ambiente escolar e políticas públicas antirracistas:.....	99

3.3.2	Educação e estratificação social: por que a desigualdade persiste?.....	104
4	CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E RESULTADOS:.....	108
4.1	METODOLOGIA:.....	108
4.1.1	Sobre as escolas escolhidas:.....	110
4.2	A VIVÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS, MÃES DE FAMÍLIAS MONOPARENTAIS E PROFESSORAS(ES) DAS REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA – MG.....	113
4.2.1	O perfil socioeconômico, cultural e racial das mães entrevistadas:.....	113
4.2.2	A relação famílias/escola pelos olhos das mães:.....	118
4.2.3	O(s) arranjo(s) familiar(es) sob o olhar das mães entrevistadas:.....	124
4.2.4	O perfil das professoras e professores:.....	130
4.2.5	A relação família/escola pelos olhos das(os) professoras(es)	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	142

INTRODUÇÃO

A família é um espaço de proteção humana e social, mas também é o lugar de vivências de situações adversas as quais, muitas vezes, são motivadoras de conflitos hábeis a ferirem a pessoa em sua dignidade, violando direitos humanos. Historicamente, a família dita nuclear, composta pelas figuras do pai, mãe e filhos foi perdendo espaço para a emergência e predominância de novos arranjos não menos importantes, como as monoparentais femininas.

No entanto, se tratando de famílias monoparentais chefiadas por mulheres negras, estas são identificadas como expostas à inúmeras situações de risco e vulnerabilidade social. Estrategicamente, ações coletivas são construídas para enfrentamento dessas situações adversas, mas pouco se tem feito para ampliar as possibilidades de fortalecimento e promoção de maior efetividade das políticas de proteção social para as famílias em um olhar atento a como essas se relacionam e são reconhecidas nos meios institucionais como a escola.

A perspectiva de relação inafastável entre instituição familiar e escola motivou o recorte desta pesquisa. A presente investigação procurará compreender como a instituição escolar estabelece contato com a família monoparental feminina chefiada por mulher negra, tendo em vista que esta se constrói em meio a contextos de vulnerabilidade articuladas em razão dos recortes de raça, gênero e arranjo familiar, bem como a maneira como esta relação reflete-se na realização/promoção do Direito Humano à educação.

A hipótese se constrói compreendendo que a instituição escolar ainda seria um lugar não absolutamente compreensivo a algumas vivências familiares e identitárias. Neste caminho, a ausência de reconhecimento de famílias monoparentais femininas negras reproduziria injustiças e criaria estigmas para a criança, frustrando a sua realização completa, logo, frustrando a realização do direito humano à educação.

Assim, é premente que a escola amplie suas fronteiras de reconhecimento para a realidade das famílias monoparentais femininas e negras.

A presente pesquisa propõe-se à investigar e refletir sobre as transformações na família e sua relação com a escola, sobre as transformações na escola e sua relação com a instituição familiar, bem como sobre as investigações que têm sido desenvolvidas sobre o tema na atualidade. Torna-se indispensável rever o novo comportamento da família, da escola e da relação entre estas partes, além de seus potenciais impactos no sucesso ou fracasso educacional dos indivíduos.

A investigação sobre como se relaciona a família e a escola encontra como desenho do grupo de análise em específico as famílias monoparentais chefiadas por mulheres

negras. Parte-se do pressuposto que a articulação de preconceitos de raça, gênero e arranjo familiar atribuiriam a esse grupo familiar entraves quando da sua relação com a instituição escolar. Estas barreiras invisíveis seriam refletidas no processo educacional das crianças advindas desses núcleos familiares, obstaría a realização completa do direito humano à educação.

Propõe-se uma pesquisa etnográfica articulada com a bibliográfica e utilização de dados secundários a fim de confirmar as hipóteses investigadas. Em uma imersão à teoria crítica, à luta pelo reconhecimento em correlação com a redistribuição, para compreendermos as histórias que se desenham nas famílias monoparentais femininas e negras, estabelece-se como marco teórico Axel Honneth e Nancy Fraser.

Entendemos que falar sobre a família é sempre um tema atual, não somente devido à sua forte influência nos destinos escolares – conforme apontado por boa parte da literatura científica sobre o tema – mas principalmente em razão das constantes metamorfoses por que passa esta instituição, a qual requer sempre uma reflexão mais atenta que considere as implicações pessoais e sociais destas transformações, especialmente no que tange os percursos escolares de sucesso de seus membros. Zago (2011) aponta que a relação família-escola possui um grande apelo dentro das políticas públicas, onde o contato dos pais e mães com o ambiente escolar tem a premissa de estimular o sucesso educacional dos alunos e alunas. Inúmeros fatores transcendem os muros da escola, perpassando pelas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, desembocando em algum momento na estrutura familiar. Assim, as pesquisas sobre o tema permanecem recorrentes na agenda sociológica na atualidade.

Lacuna apontada por Romanelli (2013) no que tange as investigações desenvolvidas sobre a relação família-escola refere-se ao entendimento da família como pai e mãe, não incluindo a influência dos irmãos (fátria) ou dos avós neste processo. Além disto, embora a mobilização dos pais possa contribuir para a trajetória escolar de sucesso dos filhos, isto não seria suficiente para reduzir as desigualdades sociais, posto que por outro lado, ela também depende da postura do filho frente à escolarização (ROMANELLI, 2013).

Na atualidade a família tem funcionado como um suporte para a construção da identidade social dos indivíduos, deixando de ser essencialmente uma unidade de produção econômica e passando a constituir um núcleo de afetividade, responsável pela realização pessoal e social de seus membros. Traduzindo-se em múltiplos aspectos que vão desde o reconhecimento generalizado da importância da escola para o futuro dos filhos, até a alteração

de toda a vida cotidiana, incluindo aspectos como a mobilidade espacial, horários e tarefas familiares, para corresponder às expectativas e exigências da escola (DIOGO, 2010).

De acordo com Silva e Hasenbalg (2000) a bibliografia sobre esse tema tem prestado pouca atenção aos efeitos da rápida urbanização e transição demográfica no Brasil nas últimas décadas, na composição social das famílias e na clientela escolar. A transição demográfica implicou na redução dos diferenciais de comportamento reprodutivo, resultando em mudanças igualmente rápidas na composição, nos recursos e na estrutura das famílias, que redundaram em condições sociais mais favoráveis para a população em idade escolar.

Silva e Hasenbalg (2002) apontam três dimensões importantes na estrutura familiar que afetam o desempenho escolar dos indivíduos: (1) o capital econômico, ou seja, os recursos financeiros disponíveis para os gastos educacionais dos filhos, onde se supõe que quanto maior o volume de capital econômico das famílias maior será a demanda por educação dos filhos. (2) O capital cultural da família, ou recursos educacionais, que podem proporcionar um ambiente mais adequado ao aprendizado, uma vez que pais mais educados perceberiam melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos e estariam mais habilitados a apoiá-los e auxiliá-los no aprendizado. (3) E a estrutura dos arranjos familiares, que podem facilitar ou prejudicar a ação dos indivíduos dentro da estrutura social. Na ausência destes recursos, o papel da escola deveria ser o de minimizar o impacto da família sobre o resultado educacional dos indivíduos, embora muitos estudos apontem que as características da escola, dos diretores e professores, apesar de exercerem forte impacto sobre o sucesso educacional, perdem o efeito quando comparadas as características do background familiar dos indivíduos (SILVA E HASENBALG, 2002).

Segundo Nogueira (2005), um rápido balanço demográfico das principais mutações na instituição família inclui o decréscimo do número de casamentos, as elevações constantes da idade de casamento e taxa de divórcios, além da diversificação dos arranjos familiares devido à difusão de novos tipos de famílias (como monoparentais, recompostas e monossexuais) e as mudanças nas mentalidades. Acrescenta-se a isto uma conjunção de fatores, dentre os quais a proibição do trabalho infantil, a extensão do período de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social. Sendo entregue à família, em maior ou menor grau conforme o meio social de pertencimento, a tarefa de escolher entre diferentes perfis de estabelecimentos de ensino, os quais variam segundo múltiplos aspectos como localização, infraestrutura, clientela, grau de tradição, qualidade do ensino, clima disciplinar, proposta pedagógica e etc. Ao lado destes fenômenos, o próprio funcionamento da instituição escolar passou a influenciar intensamente o dia a dia das famílias. Sob o argumento de se

conhecer o aluno para a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca ativamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar dos alunos, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego e etc. Um exemplo é o surgimento de um conjunto de serviços oferecidos por especialistas, como psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos no interior do sistema escolar, visando auxiliar a família. A família vem penetrando crescentemente nos espaços escolares e a escola alargando consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar, apesar desta relação não acontecer de forma harmônica (NOGUEIRA, 2005).

Nogueira (2006) destaca três metamorfoses na relação entre a família e a escola na atualidade: a primeira refere-se à relação entre ambos, mais intensa do que nunca, cada vez mais os pais frequentam e participam das atividades escolares dos filhos. A segunda remete a acentuação do diálogo entre estas partes, caracterizando um processo de individualização desta relação. E o terceiro processo se refere à divisão do trabalho educativo feito pelas duas partes. A ação da escola não se limitaria mais ao desenvolvimento intelectual, mas também a questões morais e emocionais dos alunos. Enquanto que a família passa a interferir com mais frequência no processo de aprendizagem, questionando e acompanhando questões pedagógicas e disciplinares, dificultando a separação clara entre os agentes educacionais (NOGUEIRA, 2006).

De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2006), diversas mudanças nos padrões da família brasileira podem ser observadas entre os anos de 1995 a 2005: a redução nas taxas de fecundidade; a diminuição do tamanho médio das famílias; a importância do idoso na família; o crescimento contínuo das unidades unipessoais, que atingiram quase seis milhões em 2005; além do número de famílias chefiadas por mulheres e a maior presença das mulheres no mercado de trabalho, embora os indicadores designem maior atuação da mulher no mercado de trabalho e alterações nos padrões familiares brasileiros, a responsabilidade no cuidado dos afazeres domésticos tenha permanecido predominantemente feminina em 2005. Entre as mulheres no mercado de trabalho neste período, 92% declararam cuidar de afazeres domésticos, observando-se apenas um tímido aumento na participação dos homens no cuidado destes afazeres. Este quadro reforça a necessidade de atentarmos-nos as novas identidades adotadas pela família e por seus atores, o comportamento feminino frente ao mercado de trabalho e suas projeções, as divisões do trabalho doméstico, o uso do tempo das famílias, a autonomia juvenil, o amaciamento nas relações entre pais e filhos, além de diversas outras questões que em algum momento desembocam na escola: seja na escola de tempo integral, seja através de políticas públicas

para aproximar a família da escola e vice-versa, a própria obrigatoriedade da educação, a ida das crianças cada vez mais cedo para a escola, seja políticas de transferência de renda direta à família para manter seus filhos na escola, enfim, novas demandas da família e da escola que precisam ser consideradas em razão de sua interação com os percursos escolares, especialmente com o sucesso destes percursos.

Castro e Regattieri (2010) observam que nos últimos sessenta anos as fronteiras e as relações entre a escola e a família mudaram vertiginosamente no Brasil e no mundo. De uma escola para poucos, passamos a uma escola de massas, com um alunado com características completamente diferentes daquelas apresentadas nos tradicionais cursos de formação de professores. Este novo aluno e esta nova família desafiam os educadores e o sistema de ensino. Vivemos um momento em que todas as crianças, adolescentes e grupos familiares têm reconhecido o seu direito de serem bem acolhidos pela escola, mas infelizmente professores, coordenadores e diretores não foram preparados para isto nas faculdades, ou passam por limitações impostas pelas escolas nas quais lecionam relacionadas ao método de ensino-aprendizagem. Soma-se a isto a velocidade das transformações socioculturais, que foi maior fora do que dentro da escola, gerando anacronismos em sua relação com a família que precisam ser revistos. Boa parte dos profissionais continua atribuindo o insucesso escolar à ausência ou omissão dos responsáveis. Pensar que as condições para o sucesso educacional estão exclusivamente nas mãos das famílias seria o mesmo que admitir que a escola somente é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa (CASTRO E REGATTIERI, 2010).

Para Castro e Regattieri (2010) uma reflexão sobre a prática da interação entre a escola e a família remete a concepções de três tipos: (1) a simples recepção de informações, (2) a presença dos pais nos órgãos de gestão escolar (3) e o envolvimento efetivo na sala de aula. É preciso atentar sobre algumas práticas que se dizem democráticas quando na verdade apenas representam aparatos burocráticos sem uma ação efetiva na gestão escolar. Tornou-se indispensável repensar em qual participação de fato os pais estão inseridos. A interação escola-família deve representar a aproximação entre professores, gestores, pais e alunos.

Castro e Regattieri (2010) destacam a relação escola-família, nesta ordem, sob o argumento de que as iniciativas devem partir da escola em direção à família. Cumprindo seu trabalho de acordo com o planejamento pedagógico em que está inserida. As escolas esperam receber alunos com prévios conhecimentos, como a compreensão da língua para o estabelecimento de um bom diálogo e entendimento da explicação, o respeito aos professores, saber portar-se diante aos demais e etc., que são ensinamentos de responsabilidade da família.

Porém, como nem toda família têm estrutura, tempo ou disposição para isto, geram-se complicações para a escola, que posteriormente não consegue cumprir seu papel. Frente a este quadro, torna-se necessário adotar uma educação que tenha como ponto de partida a consideração das desigualdades iniciais, principalmente no ambiente familiar. A escola deve representar um espaço público que presta serviços à comunidade, devendo apresentar uma gestão sempre democrática e fornecedora de espaço para a participação dos pais e mães, que mais do que nunca, seriam membros desta comunidade escolar.

A relação entre a família e a escola está presente compulsoriamente desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino permanecendo viva direta ou indiretamente na intimidade da sala de aula. Sempre que a escola se pergunta o que fazer para apoiar os professores em sua relação com os alunos provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias. Esta interação pode ser compreendida como fundamental devido ao caráter socializador de ambas, responsáveis pela educação das crianças e adolescentes através de processos formativos produzidos pela convivência e compartilhamento de costumes, valores e histórias. Assim, a escola em algum momento necessitará da participação dos pais e mães para saber como agir, assim como os pais e mães também necessitarão da escola para conseguir acompanhar a caminhada escolar de seus filhos, configurando-se uma relação de co-dependência.

Cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagirem melhor com as novas configurações das famílias, apoiando os trabalhos desenvolvidos pelos professores junto aos alunos e alunas em prol do sucesso escolar (CASTRO E REGATTIERI, 2010). A busca por uma melhor interação familiar entre família e escola é o propulsor da presente pesquisa.

Em uma percepção inicial do objeto de estudo, leituras e investigações notamos que o intercâmbio entre família e escola pode não ocorrer de forma dialógica, esclarecida e compreensiva. Também verificamos que a escola é instituição localizada em nosso contexto social conflitivo que, muitas vezes, encontra como fronteira a diversidade dos sujeitos que dialogam. Igualmente, percebeu-se em algumas situações, em razão de preconceitos e discriminações alguns grupos populacionais tem o seu diálogo com a sociedade e com as instituições largamente prejudicado pela ausência de reconhecimento. Diante da relação escola e família, delimitamos nosso objeto pelas percepções acima expostas e encontramos como relevante fato social a ser analisado as famílias monoparentais chefiadas por mulheres

negras uma vez que concorrentes preconceitos de gênero¹, raça² e quanto ao arranjo familiar virtualmente esperado pela sociedade.

O fenômeno da chefia familiar feminina foi sempre frequente entre as classes subalternizadas. No entanto, sua existência foi por vezes ocultada pela universalização da família conjugal. Fonseca (2000) assinala que no início do século XX, muitos casais juntavam-se sem casar, tinham filhos sem registrá-los, separavam-se sem divórcio. Nesse contexto de informalidade o término de uma relação poderia ocorrer com a simples saída do homem de casa, ficando a mulher responsável pelo sustento e manutenção da família. O casamento legal era muitas vezes dispensado entre os casais devido o alto custo das despesas matrimoniais favorecendo, assim, o concubinato entre as famílias pobres.

Macedo (2008) considera que uma das questões emergentes nos estudos sobre mulheres sem cônjuge na condição de chefes de família é a difusão de uma noção de feminização da pobreza, diretamente relacionada à ampliação desse fenômeno, o que demanda uma intervenção de organizações públicas e privadas em torno dessa problemática. Essa problematização vai requerer uma abordagem extremamente cuidadosa, porque está

¹ A utilização do conceito de gênero surge com o objetivo de enfatizar o aspecto relacional da construção de feminilidades e masculinidades, rejeitando o determinismo biológico implícito em termos como "diferença sexual" e "sexo", pois nenhuma compreensão sobre homens e mulheres pode ser alcançada por um estudo separado, definindo-os apenas em termos recíprocos (SCOTT, 1990). Com relação aos estudos de gênero, tal categoria é também uma construção social que permeia as relações sociais. No caso deste estudo, isso é de fundamental importância, uma vez que analiso a óptica das mulheres provedoras que têm filhos na escola. A categoria gênero, como um dos principais elementos articuladores das relações sociais, permite entender como os sujeitos sociais estão sendo constituídos cotidianamente por um conjunto de significados impregnados de símbolos culturais, conceitos normativos, institucionalidades e subjetividades sexuadas (SCOTT, 1990), os quais atribuem a homens e mulheres um lugar diferenciado no mundo, sendo essa diferença atravessada por relações de poder que conferem ao homem, historicamente, uma posição dominante. Operar com relações de gênero requer um cuidado para que não se caia na armadilha simplificadora de converter o masculino e o feminino em campos estanques e homogêneos, como se homens e mulheres não apresentassem convergências nas suas experiências e representações ou como se, entre homens e homens, e mulheres e mulheres não existissem também divergências (SORJ, 1993). Assim, pensar gênero implica entender que essa categoria se constitui dentro do que Saffioti (1994) chama de *universo conceitual relacional*, isto é, não apenas gênero não é sinônimo de mulher, como é preciso entender que ele regula para além da relação homem-mulher, também a relação mulher-mulher e homem-homem.

² O conceito de raça é entendido como um dos componentes da identidade social dos indivíduos, tomada no seu sentido sociológico e político-ideológico, e não no biológico, para o qual já se sabe não haver diferenças entre os grupos humanos. Portanto, o termo raça é compreendido, nessa pesquisa, como construção social entranhada na realidade histórica, jurídica e política do nosso país. (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2002. *In*: OLIVEIRA, 2008). Também é interessante para os desafios enfrentados neste estudo o sentido de raça formulado a partir de OSÓRIO (2009), segundo o qual constitui-se em uma categoria social formulada para designar grandes grupos humanos que partilham uma marca visível, corporal ou não, de sua genética comum, cuja história é uma mistura de mito e realidade. Grupos aos quais se pode ou não atribuir determinadas características que podem ou não ser usadas para estabelecer hierarquias. Algo que as pessoas sabem o que é, mesmo que não possam definir como reconhecê-la com a clareza e a objetividade da linguagem científica. Que interfere nas relações e atitudes que perfazem o convívio social. E que tem consequências bastante concretas sobre a vida dos que pertencem a um ou outro grupo. Algo que as pessoas comuns ou intelectualizadas podem mesmo negar a existência – mesmo sem perceber que para negar a existência de algo é preciso saber o que é. (OSÓRIO, 2009)

assentada em dados objetivos, as mulheres estão em situação de desvantagem em relação aos homens principalmente no que se refere à carga de trabalho - nesta realidade, a mulher negra é a mais vulnerada. A feminização da pobreza é um fenômeno que pode ser atribuído ao modo de participação da mulher no mercado de trabalho pelos seguintes motivos: há uma prevalência de mulheres trabalhando em tempo parcial ou em regime de trabalho temporário e concentração em ocupações que exigem menor qualificação (NOVELLINO, 2004).

O rendimento masculino não está associado ao bem-estar da família. Homens e mulheres têm prioridades de gastos diferenciados. Coube às mulheres uma parte do elevado custo social diante dos processos de mudanças. No caso da chefia feminina, o custo social parece ser ainda maior, pois enfrentam o duplo desafio de, simultaneamente, cuidar e prover. As famílias com baixos rendimentos e chefiadas por mulheres apresentam uma complexidade de fatores que resultam na precarização das condições de vida desse tipo de família, principalmente o do tipo monoparental. Berquó (2001, p. 2) observa que “a chefia familiar feminina precisa ser vista como o resultado de um conjunto de transformações econômicas, sociais, culturais e comportamentais que foram se sucedendo ao longo do tempo”. E todas essas transformações impactaram na legitimidade do modelo tradicional de divisão sexual do trabalho, que reserva ao homem o espaço da produção econômica e à mulher os cuidados da família.

O estigma que as mulheres chefes de família carregam ainda é muito grande, sendo designadas, muitas vezes, como mulheres abandonadas. Berquó (2001) em relação a distribuição etária da chefia feminina mostra que, quanto mais idosa, mais provável que a mulher seja chefe de família sozinha. Desta forma, este é um extrato social vulnerado e em busca de reconhecimento nos espaços institucionais.

Em uma imersão à luta pelo reconhecimento e a gramática social dos conflitos, para compreendermos as relações e lutas por reconhecimento e redistribuição nas famílias monoparentais femininas e negras, estabelece-se como marcos teóricos Axel Honneth e Nancy Fraser.

Para Honneth, A identidade humana surge a partir da intersubjetividade. Por meio de relações intersubjetivas, os indivíduos estabelecem três formas de interação social. A primeira delas é a autoconfiança, que expressa-se nas relações de amor e amizade por meio das quais a unidade originalmente simbiótica entre mãe e filho irá se romper, originando instâncias de autonomia apoiadas pela dedicação materna. A segunda forma de reconhecimento ocorre por meio da atribuição de direitos universais que permitem aos indivíduos alcançarem um sentido de autorrespeito. É por meio de relações juridicamente

institucionalizadas que os cidadãos constroem a sua autoimagem. Por fim, a terceira forma de reconhecimento constitui a dimensão da autoestima, por meio da qual os indivíduos são socialmente estimados por seus atributos singulares na esfera da divisão do trabalho de uma comunidade. Honneth apresenta um conceito de luta por reconhecimento, a partir da dimensão ética da injustiça, fornecendo novas bases filosóficas para sua proposta de renovar a Teoria Crítica, compreendendo os padrões concretos de desrespeito, como a base motivacional capaz de inspirar a gramática dos conflitos sociais. Em Honneth, somente quando os indivíduos se propõem a rearticular as relações de interação social, é possível superar a tensão afetiva inerente ao potencial emancipatório das experiências de sofrimento (HONNETH, 2003).

CAPÍTULO 1 - AS TEORIAS DO RECONHECIMENTO E DA REDISTRIBUIÇÃO E A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR

1.1. A LUTA POR RECONHECIMENTO

As conceituações sobre reconhecimento adquirem uma importância substancial na contemporaneidade, principalmente para elucidar a relação intrínseca e necessária entre subjetividade e intersubjetividade, revelando a mediação profícua entre indivíduo e comunidade, particularidade e universalidade, diferença e identidade.

Nesta proposta, a teoria do reconhecimento passa, atualmente, a ser vista como uma nova possibilidade de interpretação para uma teoria crítica alternativa para os problemas das sociedades contemporâneas.

Sobre as teorias do reconhecimento nos debruçamos para construir nosso marco teórico e fundamentar nosso objeto de estudo. Como ponto central de nossas reflexões, procuramos analisar, preponderantemente, duas linhas teóricas diversas, não obstante, interligadas. Analisaremos, para nosso embasamento, as teorias de Axel Honneth e Nancy Fraser.

A discussão sobre os pontos de coincidência e de divergência do debate entre elas é de relevante importância para o entendimento das questões centrais do tema do reconhecimento social e do capitalismo contemporâneo, diante dos conflitos contemporâneos e as diferentes compreensões deles em relação ao entrelaçamento da economia e da cultura.

Honneth localizado como pensador da Teoria Crítica, acusa seus antecessores de cometerem um “déficit sociológico”, por motivos diversos. Em Adorno e Horkheimer, Honneth atribui o déficit às tendências ao funcionalismo marxista, por parte de ambos, ao rechaçarem de suas reflexões as nuances do mundo da vida social (HONNETH, 1991). O déficit em Habermas, segundo Honneth (1991), se atribui quanto a não percepção que neste ambiente de relações comunicativas, na sociedade e mediada institucionalmente, existem assimetrias posto que o poder é distribuído de maneira dispare, não preponderando o quanto o conflito social é estruturante do mundo da vida e do sistema. Honneth defende desenvolver o paradigma da comunicação, mas através das assimetrias sociais, apresentadas pelas análises sociológicas, e por meio da teoria da intersubjetividade (HONNETH, 2003).

Em Honneth, a teoria do reconhecimento, tem como fonte a “luta por reconhecimento” do jovem Hegel que se contrapôs à tendência inaugurada por Maquiavel e Hobbes de fundamentar a teoria social na ideia de auto-preservação. Ademais, Honneth busca integrar as contribuições de Michel Foucault, para uma teoria da comunicação vencendo o déficit sociológico sobre o qual se referiu quanto à teoria habermasiana.

Honneth afirma que a teoria foucaultiana utiliza de um conceito de luta capaz de atribuir a dinamicidade intersubjetiva pensada por ele para sua teoria de luta do reconhecimento. A esta influência, a teoria honnethiana integra a teoria habermasiana, construída sobre os pressupostos normativos da interação linguística, dando assim as condições normativas para uma luta moralmente motivada.

Mas é apenas em sua obra *Luta por Reconhecimento* que Honneth apresenta a forma acabada de sua teoria crítica do reconhecimento, inspirada no mencionado conceito do jovem Hegel, bem como na psicologia social de George Herbert Mead.

Em Axel Honneth, verificamos uma preocupação dialética: a interação intersubjetiva está na própria estrutura de sua teoria – intersubjetividade que se torna factual através do conflito por reconhecimento, sendo a própria luta por ele a gramática da leitura honnethiana.

Imbuído de uma perspectiva crítica diante dos estudos de Hegel e Mead, Honneth (2003) estabelece o conteúdo normativo de seu projeto através da tipologia de padrões de reconhecimento intersubjetivo, as quais sejam: amor (suporte emocional); direito (respeito cognitivo); e solidariedade (estima social). Cada qual representando uma dimensão em que reconhecimento/desrespeito podem ser observados, respectivamente: nas relações de amor e amizade; nas relações jurídicas; na dimensão da comunidade de valor. Por conseguinte, para

cada dimensão de reconhecimento, existe uma autorrelação prática: autoconfiança; autorrespeito; e autoestima.

Os entraves nas supracitadas dimensões significarão formas de desrespeito definidas por Honneth (2011), são elas: maus-tratos e violação; privação de direitos e exclusão; degradação e ofensa. O desrespeito em cada uma destas dimensões possibilita ameaças a componentes da personalidade como a integridade física, a integridade social e a honra/dignidade (HONNETH, 2011).

Ainda sob a tese de Honneth (2011), as formas de desrespeito e as assimetrias nestas dimensões, podem impulsionar uma força positiva de resistência frente às expectativas não cumpridas de justiça, quando as experiências individuais se conectam às experiências de um grupo. Apesar de não delimitar o caminho pelo qual o desrespeito se tornaria força propulsora da luta, nesta gramática social, o autor enunciou a reação do indivíduo como agente de mudança e luta em um meio patológico, não apenas como sujeito passivo do desrespeito.

Para sustentar tal hipótese, Honneth irá analisar as teorias de Marx, Sorel e Sartre (HONNETH, 2011, p.229). Em Marx ressaltou a categoria do trabalho como ponto axial para o reconhecimento recíproco. Sorel teria colaborado, logrando para o mundo acadêmico o aspecto afetivo da luta e os sentimentos coletivos de desrespeito. Da teoria sartriana capta o conceito de neurose objetiva, enunciando uma patologia das relações de reconhecimento na sociedade - a hierarquia entre grupos sociais geraria relações de comunicação assimétrica e, por conseguinte, relações intersubjetivas de reconhecimento distorcido em um esquema neurótico no qual a autorrealização específica dos grupos oprimidos não é aceita como modo de vida a ser reconhecido³. Honneth, então, compreende que a luta por reconhecimento não é uma característica estrutural irrevogável da existência humana, mas sim uma consequência e caminho de superação das assimetrias entre grupos sociais e evolução moral. É nesta perspectiva que a gramática honnethiana possibilita abandonar a intelecção do conflito social como resultado da luta de autopreservação (presente em Maquiavel e Hobbes).

Nessa toada, Honneth (2003) propõe na “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”, lançado em 1992, o reconhecimento como estrutura intersubjetiva que proporciona a análise das condições da integração social e da lógica dos conflitos e mudanças sociais, além de prover padrões de normatividade próprios da interação

³ Não obstante Honneth apontar a limitação de Sartre em não desenvolver um esquema normativo do que seria o reconhecimento recíproco

social, isto é, o reconhecimento como importante ferramenta para a compreensão da realidade social.

Honneth (2003) caminha em uma linha crítico-normativa (oferecendo um padrão para identificar patologias sociais e avaliar movimento sociais), em que se propõe a analisar esta gramática e a lógica das mudanças sociais, tendo em vista o objetivo mais amplo de explicar a evolução moral da sociedade.

Ao demonstrar as patologias sociais, experimenta a hipótese de que a negativa do reconhecimento, desencadeia a luta pelo mesmo sendo assim esta a lógica moral dos conflitos sociais (HONNETH, 2003). Esta luta, se dotada de um potencial de generalização, poderá impulsionar a organização de movimentos coletivos e lutas sociais. Percebemos um ciclo pela gramática descrita por Honneth (2011): desrespeito; luta por reconhecimento; mudança social.

É importante lembrar que todas estas formulações são apoiadas na atualização sistemática que Honneth faz das obras do jovem Hegel, se utilizando de abordagens habermasianas. Para essa atualização ele faz uso das investigações psicológicas de G. H. Mead, constrói uma fenomenologia empírica das formas do reconhecimento (inspiradas no modelo hegeliano) e nos provê uma reelaboração do conceito de eticidade, também hegeliano, a partir dessas formas do reconhecimento.

Em Honneth (2011), o reconhecimento está sustentado na natureza ética dos sujeitos, que pretendem afirmar seus direitos mediante a supressão dos particularismos e posições unilaterais que subsistem na relação das diferenças.

As lutas por reconhecimento se caracterizam como um aspecto fundamental da coexistência positiva das diferenças atribuindo valor adjetivamente positivo aos conflitos multiculturais. Honneth (2011) entende que a lei, por ser constituída de maneira universalista sob condições modernas, tutela os direitos de forma igualitária, desvinculando o reconhecimento jurídico de qualquer espécie de status social.

Por este viés, o reconhecimento dos direitos decorre de uma operação de entendimento puramente cognitiva, que atribui ao outro a imputabilidade moral que o torna autônomo em suas particularidades, porém igual aos demais na perspectiva da universalidade da lei. O reconhecimento jurídico cumpre um papel importante na formação do autorrespeito na pessoa, consubstanciado pela possibilidade de se referir a si mesmo de modo positivo, como sujeito de direitos e como participante dos acordos discursivos de uma coletividade. Ao poder se realizar, expor suas propriedades e particularidades concretas, a pessoa individualizada é reconhecida socialmente pelas suas contribuições ao outro e à coletividade. Uma vez que é impossível se definir um modelo universal para avaliar o valor das

características e propriedades de cada sujeito, pois isso depende dos fatores histórico-sociais, cada um dos grupos sociais define e interpreta suas formas de vida e suas realizações como importantes para o grupo (HONNETH, 2011).

É certo que, numa realidade multicultural, tomada de valores plurais em concorrência, os conflitos de natureza cultural conduzem ao fortalecimento das opções centradas no grupo e, conseqüentemente, fomentam a importância das variadas formas de percepção sobre o mundo.

O contexto, então, para Honneth, é quanto ao reconhecimento que valoriza a autenticidade da pessoa, ao mesmo tempo em que complementa o viés jurídico do reconhecimento com a consciência da diferença – mas não da desigualdade –, importante na definição de uma agenda de simpatia e solidariedade (HONNETH & FRASER, 2003). Por isso, a degradação da estima social, a violação da autonomia e a privação de direitos são compreendidas pelo autor como provocações para agir politicamente em favor do reconhecimento. Mais do que isso, funcionam como mecanismos de autocompreensão negativa, que destroem a identidade e, por conta disso, eliminam as diferenças (Honneth, 2003).

Honneth (FRASER e HONNETH, 2006) entende que o conceito de reconhecimento, desde que bem compreendido, pode levar a uma versão modificada do paradigma marxista de redistribuição econômica. Sendo assim, Ribas (2006) verifica que Honneth entende que os agentes sociais buscam reciprocamente a conquista concreta dos três níveis de respeito, ou seja, três dimensões do reconhecimento, a saber: amor, direito e solidariedade. Essas dimensões possibilitam aos sujeitos, respectivamente, a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima. Neste diapasão, constata-se que a intenção de Honneth (FRASER e HONNETH, 2003), na defesa de sua tese, é o intuito de renovar as reivindicações globais da teoria e das condições presentes que se orientam melhor através do marco categorial de uma teoria suficientemente diferenciada do reconhecimento – dado que se estabelece um vínculo entre as causas sociais e os sentimentos generalizados de injustiça e os objetivos normativos dos movimentos emancipadores.

Na obra, “Sofrimento de indeterminação” (HONNETH, 2007) o autor também recorre à teoria hegeliana propondo uma reatualização da Filosofia do Direito. Esta renovação, segundo Honneth (2007) guiaria uma teoria de justiça capaz de enfrentar as dicotomias do debate contemporâneo sobre a justiça, erigindo um modelo normativo moralmente justificável, não polarizado por liberais (normas moralmente justas são transcendentais) e comunitaristas (normas justas são consideradas em razão do contexto).

Honneth, com o aparato reutilizado e reformulado do Hegel “maduro”, procura aprofundar esse debate com uma teoria da justiça que “rivalize” com a de John Rawls, além de continuar com sua reformulação e redirecionamento da teoria social de Habermas (HONNETH, 2007).

Ao propor um modelo diverso do rawlsiano (com linhas do construtivismo kantiano), Honneth pretende apontar as limitações e bloqueios na sociedade atual para que se observe a realização plena da liberdade.

A proposta crítico-normativa honnethiana intenta trabalhar, então, um conceito de justiça pelo qual seja premente a superação das patologias sociais que limitam a autorrealização subjetiva. Concluímos então que, diferentemente de Rawls (orientado pelos paradigmas kantianos), Honneth defende em sua teoria que a justiça não se orienta apenas pela autonomia moral do indivíduo, mas também pelas condições de autorrealização como um todo (HONNETH, 2011). A realização da justiça deve proteger, portanto, os contextos do reconhecimento recíproco, porque somente assim a liberdade em toda sua extensão pode adquirir condições de concretização, isto é, condições de realização da vida boa (RAVAGNANI, 2009).

Para Honneth (2007), em um contexto de não realização de justiça, a patologia social se encontra refletida na esfera individual em forma de realização insuficiente da vontade livre do sujeito, em âmbitos institucionais da sociedade moderna, não estruturados conforme a eticidade.

A teoria da justiça, para Honneth (2011), então, deve buscar proteger os contextos de reconhecimento recíproco para que a liberdade possa adquirir condições de concretização para realização de uma vida boa. Nesta tarefa, Honneth (2007) irá captar a filosofia do direito hegeliana. Entretanto, o faz com um critério de reatualização por bem saber de alguns problemas contidos nas análises hegelianas quanto aos aspectos não democráticos no conceito de Estado. Honneth, assim, retoma basicamente duas categorias centrais e não todas, as quais sejam: o espírito objetivo; e a eticidade – em detrimento das categorias de “Estado” e “lógica” (HEGEL, 2005) - para mediar suas análises e busca dos fundamentos para um princípio normativo de justiça (RAVAGNANI, 2009).

Para Hegel, o Direito consiste na reunião de práticas, costumes, leis e instituições histórica e temporalmente localizada que traduz a experiência do espírito comum de um povo que exprime a consciência de seus indivíduos. O conteúdo da liberdade e da vontade livre na teoria hegeliana, portanto, abarcam como fundamentação o contexto social em que vive determinado grupo, sendo que o conceito de liberdade irá se modificar de acordo com a alteração deste espírito comum (HEGEL, 2005). O Direito, desta forma, seria objetivação da

vontade livre, liberdade que é baseada na esfera de amor e amizade, ou seja, o ser-consigo-mesmo-no-outro (HEGEL, 2005). No conceito hegeliano, então, as relações observadas em âmbito institucional e social, devem ser expressão de uma ordem social justa em que cada indivíduo possa expressar em relações comunicativas que externem a sua própria liberdade. Este conceito de liberdade hegeliano, não é abstrato ou fruto de uma concepção subjetiva de vontade. Pressupõe a periódica reavaliação das relações intersubjetivas sobre o conteúdo da própria ideia de liberdade.

Hegel (2005) busca localizar suas três concepções de liberdade necessária para a autorrealização individual, são elas: direito abstrato; moralidade; eticidade. Diante da leitura honnethiana, as duas primeiras são apenas expressões parciais de liberdade, insuficientes para a autorrealização, gerando assim um sofrimento de indeterminação (HONNETH, 2007). Em “sofrimento de indeterminação”, Honneth busca analisar as formas patológicas expressas quando uma concepção de liberdade é absolutizada.

Pelo direito abstrato, a liberdade é definida negativamente em razão de tudo aquilo que não é proibido juridicamente. Quanto à moralidade, a ação livre é observada na relação do sujeito consigo mesmo, no que diz respeito à reflexão que ele mesmo realiza sobre seus próprios atos, sem considerar os espaços sociais de aplicação ou exercício da liberdade e as relações intersubjetivas. A parcialidade de que padecem ambas as esferas e o sofrimento de indeterminação, apenas podem ser sanadas pela esfera da eticidade. Esfera em que a prática da liberdade individual está atrelada às interações intersubjetivas e à ideia de condições iguais para a realização da liberdade (WERLE & MELO, 2007).

Em Hegel (2005) a eticidade é definida a partir das relações intersubjetivas, uma vez que as formas de realização individual serão medidas pelo contexto de socialização. A esfera da eticidade, e a liberdade neste contexto, será organizada de acordo com as formas de reconhecimento nos campos da “família”, “sociedade civil” e “Estado”.

A realização da justiça como eticidade em Honneth (2011), deve, então, conferir processos de socialização capazes de motivarem a autorrealização do indivíduo a partir de práticas intersubjetivas. Desta forma, conecta-se a teoria do reconhecimento com a teoria da justiça, em uma perspectiva honnethiana que o permitiu vincular reconhecimento, socialização e liberdade.

Concentrando-nos agora na teoria do reconhecimento, para Honneth (2007), o objetivo é construir uma teoria crítica que permita pensar em caminhos emancipatórios a partir do não-reconhecimento. Neste sentido, no que diz respeito ao fato de que a negação do reconhecimento igual pode gerar formas de opressão, Araújo (2004) salienta que a projeção

de uma imagem inferior ou desprezível sobre outra pessoa pode na verdade distorcer e oprimir na medida em que a imagem é internalizada. Não só o feminismo contemporâneo, mas também as relações entre raças e as discussões do multiculturalismo são movidos pela premissa de que negar o reconhecimento pode ser uma forma de opressão.

No entanto, de acordo com Fraser (2004, p. 210) o não-reconhecimento não significa a depreciação nem a deformação da identidade de grupo, e sim a subordinação social no sentido de ser impedido de participar da vida social na condição de igual. Por conseguinte, a reparação do não-reconhecimento significa transformar as instituições sociais. Desta forma, resumindo o posicionamento de Honneth (2003), compete dizer que ele apresenta a luta por reconhecimento como componente cultural dos conflitos multiculturais, definindo-a como condição essencial da convivência positiva das diferenças, e isso difere o reconhecimento do modelo paralelo do direito de resistência advindo do paradigma da autoconservação e da tolerância (RIBAS, 2006). Referindo-se a esta proposta apresentada por Honneth (2011), Taylor (1998) propõe um modelo de reconhecimento mais abrangente, que seja capaz de absorver os conflitos e representações deflagrados para além das margens do Estado-Nação, ou seja, o núcleo de sua interpretação reside na emergência de uma doutrina moral interior capaz de empreender uma reviravolta subjetiva na cultura moderna (RIBAS, 2006). Ao tratar do assunto em tela, Taylor (1998) tem a preocupação de elaborar uma visão política que possa, na prática, garantir os valores dos diferentes grupos que formam as sociedades contemporâneas. Assim, criar uma política de reconhecimento igual não significa criar formas racionalmente neutras para igualar a todos em uma concepção de bem-estar. Nesta perspectiva, a dificuldade que Taylor vê numa política do reconhecimento entre as diversas formas de vidas culturais está em ultrapassar as unilateralidades dos conceitos desenvolvidos pelo liberalismo e pelos movimentos multiculturalistas (Araújo, 2004).

De acordo com Taylor (1998), Rousseau é o pensador que possibilita compreender a relação intrínseca entre identidade e reconhecimento. Contudo, Taylor afirma que é em Hegel que a questão do reconhecimento recebe seu primeiro tratamento mais influente. Concebe que somente com o reconhecimento da diversidade é que pode existir a elaboração de novas práticas políticas para a efetivação da liberdade de todos os componentes de uma sociedade. Logo, o pensamento de Taylor busca esclarecer as limitações do liberalismo não para destruí-lo, mas para abrir o seu olhar teórico (ARAÚJO, 2004). Analisando o pensamento de Taylor, pode-se constatar que somente por meio da política do reconhecimento igual é que ele vê a possibilidade da criação de novas práticas de convivência entre as diversas formas de identidades humanas tanto no interior de sociedades multiculturais como

em um mundo globalizado. Desta forma, entende que todos os grupos humanos têm uma identidade, a qual necessita ser reconhecida igualmente como direito de terem os seus valores.

Deste modo, ressaltamos a importância do reconhecimento social, afirmando que em sociedades multiculturais a relevância do reconhecimento social, ou mesmo as consequências diplomáticas do desrespeito, assumem uma posição central no debate político de âmbito doméstico e internacional.

Honneth (2003, p. 269) conclui sua linha de pensamento afirmando que, se a ideia de uma luta por reconhecimento tem de ser compreendida como um quadro interpretativo crítico de processos de evolução social, então se faz necessária uma justificação teórica de aspecto normativo pelo qual ela deve deixar-se guiar. Descrever a história das lutas sociais como um processo gerido requer a antecipação de um estado último preliminar, de cujo ângulo de visão é possível uma classificação e avaliação dos fenômenos particulares. Sendo assim, pode-se verificar que, na concepção de Axel Honneth, o reconhecimento é suficiente para corrigir todas as lacunas legais da sociedade contemporânea, bem como para ajustar todos os processos que as geram e, ainda, todos os desafios políticos enfrentados por aqueles que procuram uma perspectiva emancipadora de mudança social.

Para Nancy Fraser, as lutas por reconhecimento não promovem a interação respeitosa entre diferenças em contextos cada vez mais multiculturais. Por outro lado, desde que adequadamente concebidas, podem, na verdade, auxiliar as lutas por redistribuição. E, longe de necessariamente promover o separatismo, podem estimular a interação entre diferenças. Assim, o que Fraser propõe é desenvolver uma concepção “bidimensional” de justiça, cujo núcleo é a participação paritária, na qual a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros adultos da sociedade interagir uns com os outros como pares. Por outro lado, Axel Honneth apresenta a luta por reconhecimento como componente cultural dos conflitos multiculturais, definido-a como condição essencial da convivência positiva das diferenças. Em relação à questão central, redistribuição ou reconhecimento, Honneth percebe somente a possibilidade de justificar as finalidades da redistribuição com as categorias do reconhecimento social. O ponto principal é que, para Fraser, é preciso complementar o conceito de reconhecimento com o de redistribuição. Esta proposta é rejeitada por Honneth, uma vez que, para ele, as questões de justiça distributiva seriam tratadas melhor no quadro da Teoria do Reconhecimento. Destarte, a diferença básica entre o pensamento de Honneth e de Fraser é que, para ele, o reconhecimento engloba a redistribuição, enquanto ela não reduz um ao outro, pois tem uma concepção bidimensional. Além disso, percebe-se que Taylor e

Honneth colocam a questão do reconhecimento no contexto de autorrealização (tendência “culturalista”). A premissa compartilhada por ambos os autores é que uma compreensão suficiente da justiça deve incluir, pelo menos, dois conjuntos de problemas: aqueles que se projetam na época fordista como as lutas pela distribuição e aqueles que são projetados atualmente, como as lutas pelo reconhecimento. Ambos também rejeitam a visão economicista que reduziria o reconhecimento a um simples epifenômeno da distribuição. De tal modo, os autores entendem que o objetivo da justiça social é possibilitar uma participação de todos os membros da sociedade no processo comunicativo da vida da sociedade. Cada um dos estudiosos, contudo, apresenta essas condições de maneira distinta: Honneth, com os conceitos de uma teoria do reconhecimento; Fraser, com uma teoria da participação.

Nesta toada, nossas considerações nos permitem perceber como a teoria do reconhecimento de Honneth pode se voltar a sanar um “déficit sociológico” das teorias críticas com a delimitação das esferas para o reconhecimento intersubjetivo, as quais sejam: amor; direito; e solidariedade (HONNETH, 2011). Não obstante este avanço, o autor não preponderou que talvez a eticidade não fosse suficiente e dispensou de sua análise o plano político, esfera importante de avaliação dos conflitos sociais (WERLE & MELO, 2007). Assim, a teoria de Honneth pode estar a cometer um “déficit político”, uma vez que se faz fundamental compreender a gramática de conflitos no cenário político, até mesmo para repensarmos criticamente as instituições do Estado Democrático de Direito. Portanto, preponderamos como marco teórico para a Teoria do Reconhecimento, a colaboração de Nancy Fraser.

1.2. RECONHECIMENTO OU REDISTRIBUIÇÃO? REDISTRIBUIÇÃO E RECONHECIMENTO?

Fraser, assim como Honneth também pretende estabelecer uma teoria social crítica a partir das contribuições de Habermas e Foucault (SILVA, 2005). Partindo destes, criticamente, percebe que a proposta foucaultiana revela as assimetrias do poder, contudo, a ausência de normatividade, impede pensar-se em uma prática emancipatória. A proposta habermasiana, por sua vez, é elaborada em torno de critérios normativos, entretanto, Fraser pondera (FRASER, 1989), o autor não atenta em seu modelo para as disparidades derivadas das relações de dominação como as questões de gênero e raciais, não problematizando o conceito de esfera pública.

A incursão fraseriana na teoria do reconhecimento inicia-se com o ensaio “From Redistribution to Recognition” (FRASER, 1995). Inicia as reflexões em torno da tese de mudança paradigmática na agenda dos movimentos sociais com a emergência das lutas por reconhecimento e a despolarização pós-socialista. Nancy Fraser propõe, quanto à teoria do reconhecimento, em uma proposta de justiça bidimensional, que sejam retomados alguns termos do imaginário socialista a fim de combater a desigualdade material e promover a distribuição de renda. Percebemos em Fraser (1995), desta forma, o início de um modelo capaz de coordenar a redistribuição e o reconhecimento, sem um eclipsar o outro⁴. Através das tipologias sobre as lutas dos movimentos sociais ela analisa as categorias redistribuição e reconhecimento em termos de seus potenciais de afirmação ou transformação, como veremos ainda neste capítulo. As políticas, tanto as de reconhecimento quanto as de redistribuição, podem ter um perfil para a transformação ou para afirmação.

Fraser ressalta em suas ponderações (FRASER & HONNETH, 2003), normalmente, o reconhecimento é apresentado como uma forma de autorrealização, como em Charles Taylor e Axel Honneth em suas teorias de proeminência no contexto contemporâneo. Isto é, em ambas as leituras, o sentir-se reconhecido para o sujeito significa o seu próprio florescer.

Para Taylor, o não reconhecimento pode significar uma forma de opressão, aprisionando alguém a uma distorcida ideia de sua própria existência. Assim, o reconhecimento seria uma necessidade vital.

Em via semelhante, Honneth afirma que a positiva compreensão do “self” depende do reconhecimento intersubjetivo.

Fraser considera, então, que ambos constroem a ideia do reconhecimento como autorrealização, logo, essencial para o bem viver e para a construção de uma identidade pessoal profícua. Em via paralela, a autora refletirá sobre compreender o reconhecimento como uma questão de justiça. Assim, na questão de o que há de errado com o não reconhecimento a resposta não deveria direcionar-se para a distorção do sujeito em sua relação prática com o “self”, mas para que é injusto que alguns indivíduos e grupos neguem o status de parceiros sociais plenos, nos papéis institucionalizados de valor cultural, para aquelas(es) que não puderam participar de maneira equânime nestas construções. Logo, em Fraser (2003), tratar o reconhecimento/ não reconhecimento pelo viés da justiça impõe-nos

⁴ Podemos afirmar, então, que Nancy Fraser, desde sua proposta inicial para a teoria do reconhecimento adota a proposta de uma irreduzibilidade analítica entre redistribuição e reconhecimento, ainda que reconheça a dificuldade empírica de distingui-los em determinados casos. Esta sua tese será o ponto principal da polarização futura do debate acadêmico entre Nancy Fraser e Axel Honneth.

olhar para o status social e se os padrões culturalmente valorados permitem que todos os atores possam atuar como pares, este seria o caminho para falarmos em reconhecimento recíproco e status de igualdade.

Em contraste, quando os padrões institucionalizados de valor cultural constituem alguns atores como inferiores ao lugar de parceiros plenos na interação social, observamos o não reconhecimento e o status de subordinação a partir do status do modelo de reconhecimento (FRASER & HONNETH, 2003).

O ponto axial que diferencia o reconhecimento em Nancy Fraser, do em Axel Honneth, então, é a ideia de que o não-reconhecimento não se conceitua como um impedimento da autorrealização, mas como uma relação institucionalizada de subordinação e uma violação da justiça. A consequência de não ser reconhecida não é sofrer uma distorção de identidade, mas ser marginalizada da participação paritária na vida social no momento em que instituições estruturam a interação a partir das normas culturais que subordinam certos grupos. A partir da proposta de Fraser podemos ver, para além das relações intersubjetivas imediatas, os efeitos potencializados dos preconceitos nos âmbitos institucionais. A interação com as instituições é filtrada pelos padrões culturais que categorizam as ações dos atores como normatizada ou como deficiente/inferior, por exemplo: “famílias com pai e mãe são capazes de educar filhos/filhas mais saudáveis”, “famílias somente com a presença materna, são desestruturadas”; “brancos respeitam as leis e as instituições, negros não respeitam pois não sabem se comportar”. Estes padrões de aprovar/negativar posições de atores sociais impede que os mesmos participem como pares na vida social, desencadeando injustiças.

Ambos os referenciais acordam (FRASER & HONNETH, 2003, p. 30) que as reivindicações por reconhecimento tem que ser pautadas. Discordam, então, quanto ao significado desta luta: em Fraser (2003), não ansiando reparações psicológicas, mas, a superação das subordinações possibilitando que todas e todos possam interagir como pares (SILVA, 2005). Para a autora, a luta seria pela desinstitucionalização dos padrões culturais de valor que impedem a paridade de participação. Equidade esta que não poderia ser embasada no modelo honnetiano de reconhecimento para a autorrealização do “self” e bem viver, afinal, não seria possível gerar uma obrigatoriedade normativa de reconhecimento entre grupos que não compartilham valores éticos.

Argumenta (FRASER, 2003) que o modelo de subordinação de status permitiria o reconhecimento dos clamores de reconhecimento como algo moralmente obrigatório em nosso atual contexto pluralista em que não vige um única conceituação de autorrealização e bem viver. O modelo de status é deontológico e não-sectário, abarcando a ideia que diz

respeito aos grupos e indivíduos diversos estabelecerem uma abordagem para alcançar a autorrealização, com limites que garantam a liberdade do outro. Este modelo normativo dispensa as disputas que visam preencher o conteúdo do conceito “bem” e elege um conceito de justiça que embasa-se em aceitar diferentes (e divergentes) conceituações de “bem”.

A justiça como parâmetro e propósito para o reconhecimento seria capaz de contemplar todas e todos que concordem com os termos de interação sob as condições de valores pluralistas (FRASER, 1995). Ademais, este modelo nos permite localizar as vicissitudes de opressões nas relações sociais e não pela psicologia interpessoal ou individual. Nancy Fraser (2003) apresenta uma possível decorrência do modelo honnethiano ao identificarmos o não reconhecimento como distorção interna da autoconsciência da(do) oprimida(o). Neste caso, torna-se um pequeno passo a responsabilização da vítima de imputar dano psíquico ao sujeito do racismo. Para a proposta de Fraser, ao contrário, o não-reconhecimento é um problema de manifestação externa e palpável verificação de impedimentos a alguém ser reconhecido como um membro pleno em sociedade (FRASER, 1995).

Recapitulamos, assim que o modelo de Fraser propõe a superação de subordinações; modificação das instituições e práticas sociais que impedem a participação paritária.

Ademais, o modelo de status evita a visão de que cada qual tem um igual direito à estima social. Em Honneth (2011), a estima social está entre as condições, nas relações intersubjetivas, para a autorrealização e formação de uma identidade não distorcida que a moralidade deveria proteger. Em situação inversa, na teoria do modelo de status (FRASER, 2003) considera-se que todos terão o direito de apresentar queixa para alçar a estima social sob condições justas sem que uma característica diversa, divergente da norma social (homem branco heterossexual), não seja recebida perversamente como forma destoante e rebaixada perante o padrão de valor cultural aceito.

Além disto, no modelo fraseriano, estabelecer o não reconhecimento como violação de justiça, facilita a integração das reivindicações por reconhecimento, com as reivindicações por redistribuição – assim, possível se torna a ligação da moralidade com a ideia de justiça distributiva (FRASER, 1995). Assim, refutará (FRASER & HONNETH, 2003), em um quarto momento, o sistema honnethiano em razão destas limitações do reconhecimento a uma questão ética, impalpável em um sistema de justiça distributiva.

Diante do modelo fraseriano, uma reflexão se faz fundamental para a presente pesquisa. Dois modelos reivindicatórios de tradições conceituais opostas (distribuição;

associada a uma moralidade kantiana; e reconhecimento, advindo de uma tradição fenomenológica hegeliana), são associadas agora para um modelo propositivo de justiça sob um conceito bidimensional (e igualmente promocional), ambos com vinculações de normatividade em um mesmo quadro, posto que enfrentados pela autora como problemas de justiça e não apenas como reivindicação de autorrealização.

Nancy Fraser, ao estabelecer uma coexistência entre os dois conceitos paradigmáticos de justiça (redistribuição e reconhecimento) sob um novo modelo estabeleceu uma proposta em duas dimensões para evidenciar que cada um dos paradigmas representa perspectivas distintas de forma que nenhum pode ser absorvido ao outro, mas ambos interagem para uma mesma estrutura de justiça (FRASER, 1995).

No núcleo da proposta de Nancy Fraser (2003) está a ideia de paridade de participação: o perfazimento da justiça requer um arranjo de sociedade que permita a todas e todos participarem como pares. Para esta participação paritária, Fraser enunciou duas condições: condição objetiva; condição intersubjetiva (FRASER & HONNETH, 2003).

A primeira representa a distribuição de recursos materiais (e econômicos), com a finalidade de garantir aos participantes independência e voz. Esta condição desenha-se a partir da constatação e da crítica a uma sociedade que institucionaliza arranjos de exploração e de grosseiras disparidades, assim negando a algumas pessoas as oportunidades de interagir com seus pares.

A segunda condição para a participação paritária requer que os padrões institucionalizados de valores culturais representem respeito equitativo a todas e todos participantes e garantam oportunidades iguais para o alcance da estima social. Existe um padrão institucionalizado que nega a alguns atores o status de parceiros de interação plenos, criando hierarquia de status (FRASER, 1995).

Ambas as condições são necessárias para a participação paritária. Separadas, seriam insuficientes. Cada qual relaciona-se com uma das duas dimensões do teoria de justiça de Fraser, redistribuição e reconhecimento, respectivamente, sem reduzir um plano a outro. Submetendo ambas as dimensões a se coordenarem para realizar a norma de participação paritária em um quadro normativo único. Tanto as demandas de reconhecimento, quanto as de redistribuição serão avaliadas conforme as normas de paridade de participação, sem precisar recorrer-se à avaliação ética como no modelo honnethiano. Para Fraser (FRASER & HONNETH, 2003), este modo de lidar com os casos evitaria grande lastro de vulnerabilidade das decisões uma vez que vivenciamos uma sociedade com um espectro considerável e diversa de avaliações éticas. Para o modelo fraseriano, a paridade de participação funciona

com a finalidade de viabilizar a contestação pública e as deliberações sobre as questões de justiça através da argumentação bidimensional pela redistribuição e pelo reconhecimento. Deliberações verdadeiramente democráticas e dialógicas exigem o reconhecimento das reivindicações por paridade, são estas, portanto, duas dimensões irreduzíveis de justiça em uma única e integrada proposta normativa (FRASER, 2000)⁵.

Analisamos, então, as dimensões propostas por Fraser. Primeiro nos questionamos: o que justifica uma demanda por reconhecimento verdadeiramente legítima? Esta é uma questão filosófico-moral a partir da condição de intersubjetividade anteriormente disposta.

Com a finalidade de orientar nossa resposta temos que estabelecer critérios. No que diz respeito aos critérios para dizer da legitimidade de uma demanda por redistribuição, podemos verificar propostas objetivas de avaliação, desde em normas procedimentais, até um critério utilitário. Entretanto, quando falamos das demandas por reconhecimento a celeuma é ampla para a teoria honnethiana que estabelece o reconhecimento como autorrealização. Assim, o modelo fraseriano se propôs a enfrentar tal problemática.

Primeiramente, tanto nos casos de redistribuição quanto nos de reconhecimento, deve ser analisado se a participação paritária (núcleo normativo da teoria de Nancy Fraser) oportuniza o razoável remédio para a injustiça. A reivindicação buscada deve promover a paridade de participação. Nas demandas de redistribuição deve ser demonstrado que a alteração intentada irá suprir as condições de participação equitativa dos pares. Aquelas que versam por reconhecimento devem demonstrar que direcionam-se a corrigir uma hierarquia de status advinda da intersubjetividade. Logo, independente de qual dimensão a demanda se propõe, ela deve se coadunar ao parâmetro da participação paritária como critério de legitimidade. Nancy Fraser (2000) desta forma, afirma que a norma da participação paritária propõe-se, então, a avaliar as reivindicações por reconhecimento em uma sociedade plural e diversa, opostamente à proposta honnethiana.

O núcleo da teoria fraseriana expõe a paridade de participação tanto como procedimento de decisões quanto como finalidade a ser alcançada em uma verdadeira proposta de deliberação democrática, sendo aplicada de maneira discursiva e dialógica através do processo democrático do debate público. A norma da paridade para Fraser, então, seria o

⁵ Nesse modelo, mau reconhecimento ... não significa a depreciação e deformação da identidade de grupo, mas a subordinação social – no sentido de impedido de participar como um par na vida social. Corrigir injustiça ainda requer uma política de reconhecimento, mas no ‘modelo do status’ essa não é mais reduzida à questão da identidade: em vez disso, significa uma política com o objetivo de superar a subordinação pelo estabelecimento da parte não reconhecida como membro completo da sociedade, capaz de participar em igualdade de condições com o resto” (FRASER, 2000).

caminho para deliberação das questões de justiça – o que a autora denominou de “o principal idioma da razão pública” - a linguagem preferencial para guiar a argumentação política nas celeumas tanto de redistribuição quanto de reconhecimento.

A proposta aqui elencada é colocada por Nancy Fraser (2003) como universalista em dois sentidos. Primeiro por colocar os pares a participar no processo de interação. Em um segundo sentido, permite que os diferentes grupos participem tendo suas distinções respeitadas por uma questão de justiça, isto é, devem ser respeitadas como condições intersubjetivas de participação paritária.

Nesta abordagem pragmática o reconhecimento seria um remédio para a injustiça social e não uma forma de satisfação e realização das necessidades humanas, meramente. O caminho do reconhecimento deve ser, reforçamos, um problema de justiça e não de autorrealização.

O reconhecimento, então, na teoria fraseriana, apresenta-se como caminho para indivíduos serem tratados como pares no convívio social. As demandas para o reconhecimento com vistas de participação paritária podem ser inúmeras desde o reconhecimento de diferenças à desconstrução de modelos hierárquicos. Além disto, para Fraser (2000) estas demandas serão combinadas com redistribuição⁶. O modelo normativo da autora será, então, embasado por uma teoria social crítica, e empírica, em prol do reconhecimento e da redistribuição, e guiada pelo propósito de superar a injustiça – consolida-se, assim, um conceito bidimensional de justiça que tem como premissa a participação paritária intersubjetiva em que o reconhecimento seja o paradigma para realocar novos padrões alternativos que desloquem o modelo de status hierárquico institucionalizado.

A autora, ao trabalhar a partir deste modelo bidimensional deixa evidente a preocupação tanto de combater as opressões e disparidades advindas da estrutura de classes vigente em uma sociedade em que os mecanismos econômicos alijam do processo de participação os grupos não detentores do capital (FRASER & HONNETH, 2003), quanto das vicissitudes e injustiças de um status de valor cultural institucionalizado que negam alguns

⁶ A dimensão do reconhecimento corresponde à ordem 'status' da sociedade – valores culturais, categorias de atores sociais culturalmente definidos: ou seja, grupos de 'status' distinguidos pela honra relativa, pelo prestígio ou estima, que goza em relação aos outros. A dimensão distributiva corresponde à estrutura econômica da sociedade – regime de propriedade, mercado de trabalho, categorias de atores definidos economicamente, ou classes, diferenciadas pela dotação de recursos. No modelo de status cada uma destas dimensões, reconhecimento e redistribuição, está associada a um aspecto analiticamente distinto da ordem social: ordem de 'status' e estrutura econômica. A essas duas dimensões, correspondem também formas distintas de injustiça (não-reconhecimento e má distribuição), e de subordinação cultural e econômica (subordinação por 'status' e subordinação econômica). É com base em tudo isso que Nancy Fraser argumenta em favor de um modelo teórico bidimensional que seja capaz de contemplar as dimensões de redistribuição e do reconhecimento, mas sem fundi-las.

indivíduos e grupos como parceiros na interação social. Em resumo, tanto a existência da estrutura de classes e a hierarquia do status obstaculizam a participação paritária, logo, o embate para a superação de injustiças deve ser bidimensional.

Portanto, o modelo normativo bidimensional é além de nosso referencial, nossa proposta de filtro metodológico para a efetivação de direitos humanos: defendemos que a luta contra sexismo e racismo apenas se faz legítima ao implicar alterações nas estruturas de classe e status, ordens distintas de subordinação mas que se apresentam em uma perspectiva interseccional resultando em um quadro de opressões conciliadas e retroalimentadas – como Fraser evidencia (FRASER & HONETH, 2003, p. 62) não devem ser desacopladas, em um dualismo substantivo, as injustiças econômicas das culturais e nem as lutas culturais das lutas sociais – devemos, então investigar as conexões entre a má distribuição e o não-reconhecimento que afetam diretamente os núcleos familiares chefiados por mulheres negras, sem reduzir nenhum deles ao outro. Transportamos, assim o que Fraser denomina de “dualismo perspectivo” (FRASER & HONETH, 2003) para os nossos estudos: este permitirá distinguir redistribuição de reconhecimento e analisar as relações entre eles, ambos compondo uma única esfera na qual nenhuma das categorias absorve a outra.

Fraser (2000) irá demonstrar, em um modelo analítico que as demandas não se reduzem apenas à redistribuição ou reconhecimento. Elas podem ser externalizadas primeiro por uma ou outra categorização, mas tanto será verdade que demandas de distribuição afetarão as identidades sociais dos atores, quanto sua posição econômica e assim respectivamente, para as demandas de reconhecimento.

Para superar injustiças, não há redistribuição sem reconhecimento e nem reconhecimento sem redistribuição – apenas uma abordagem que combina a reflexão sobre a desvalorização cultural do feminino e da negritude com a econômica pode resultar em genuína redistribuição e reconhecimento, alcançando assim a ampla complexidade entre subordinação de classe e status.

Destacamos também que a proposta fraseriana ao distinguir classe de status, economia de cultura, má distribuição de não-reconhecimento, não realiza um tratamento ontológico destes conceitos, mas sim histórico. A autora traçou a distinção entre ordem cultural e ordem econômica a partir da diferenciação histórica entre mercados e valor das instituições culturais. Traçou a distinção entre status e classe do desacoplamento histórico dos mecanismos de distribuição econômica das definições de estruturas de prestígio. E as distinções entre má distribuição e não reconhecimento da diferenciação histórica entre obstáculos à participação paritária econômicos e culturais, respectivamente. A leitura analítica

histórica de Fraser (2003) encontra seu espaço como crítica ao capitalismo que, sob sua ótica, foi a primeira formação social a conseguir estabelecer, sistematicamente, duas ordens distintas de subordinação em duas dimensões diversas de injustiça (FRASER, 2008).

Outra dimensão de justiça aventada pela autora é a política que também seria capaz de estabelecer obstáculos à participação paritária nos processos de tomada de decisão, mesmo quando da ausência da má distribuição e do não-reconhecimento.

Ao refletir sobre os problemas da teoria política, quando tentamos equilibrar as demandas de redistribuição e reconhecimento em um único quadro, algumas perguntas surgem: qual proposta institucional pode respaldar, tanto objetiva quanto intersubjetivamente, as condições da participação paritária desarticulando injustiças de classe e de status (FRASER, 2008), simultaneamente, em uma única orientação programática de políticas públicas que atenderão as reivindicações tanto de redistribuição quanto de reconhecimento?

Este questionamento se faz essencial em nossa investigação pois ele irá guiar as reflexões de uma maneira prospectiva para pensar o espaço escolar e o perfazimento do direito humano à educação para que o universo de sujeitos analisados possa apresentar uma participação paritária no espaço escolar.

Então retomamos a reflexão: como sopesar, rumo à realização plena do direito humano à educação, propostas que afastem os impedimentos impostos pelos critérios econômicos/de classe para a redistribuição, com aquelas que atendam ao combate da hierarquização cultural/de status, rumo ao reconhecimento identitário? Ademais, como consolidar estas duas dimensões à terceira para remediar a exclusão e marginalização política em prol da democratização dos espaços – como integrar estas duas dimensões de justiça em um único espaço político estratégico?

Primeiramente é necessário distinguir e avaliar as alternativas para as situações de injustiça. “Afirmção” e “transformação” (FRASER & HONNETH, 2003) são as estratégias para categorizar abordagens para redistribuição e reconhecimento e combater injustiças. A proposta de Nancy Fraser ruma para a integração destas duas estratégias em seu modelo normativo.

As estratégias afirmativas pretende corrigir algumas expressões dos problemas sociais, entretanto, sem modificar as estruturas sociais que geram as vicissitudes. As estratégias transformativas, por sua vez, busca a correção das injustiças pela reestruturação do quadro social que as gerou. De maneira geral, elas se diferenciam pelo foco pelo qual pretendem atacar o problema: ataque adstrito ao problema; ou buscando sua raiz – respectivamente. Quando da dimensão da redistribuição, a autora cita como exemplo de

estratégia afirmativa às adotadas pelos Estados de bem-estar social que busca lidar com o problema de má distribuição através de transferências de renda, e estratégias transformativas seriam observadas em uma proposta socialista a fim de transformar a divisão do trabalho e as formas de propriedade (FRASER & HONNETH, 2003).

Em uma dimensão de reconhecimento, exemplo trabalhado pela autora é o combate à heteronormatividade: uma abordagem afirmativa buscaria desarticular a existência de uma condição sexual como correta; a transformativa, por sua vez, se dedicaria a desconstruir a própria ideia de status diante das sexualidades e desarticular a construção binária de gênero (FRASER & HONNETH, 2003).

As abordagens transformativas quanto à dimensão do reconhecimento, na luta LGBTTI, na luta antirracista e na feminista, assumem, então, que as rígidas e maniqueístas posições identitárias são opressoras por si só⁷. Quando aplicada a abordagem afirmativa às injustiças geradas pelo não-reconhecimento, estas estratégias costumam reificar identidades coletivas ao simplificar pessoas em torno de um só aspecto identitário, ignorando a multiplicidade e variedade de suas relações e afiliações.

As estratégias afirmativas se mostram problemáticas também quando aplicadas à má distribuição. Esta abordagem na dimensão distributiva, deixa pendente de resolução um largo lastro de não-reconhecimento ao inalterar a estrutura que gera a hierarquização, além de não realizar a redistribuição.

As alternativas transformativas, em sentido oposto, em casos de injustiças na dimensão do reconhecimento, são capazes de desestabilizar a hierarquia de status. Aplicada à redistribuição, a abordagem transformativa é solidária, reduzindo a desigualdade sem criar classes estigmatizadas, auxiliando, também, a dimensão do reconhecimento que deriva diretamente das estruturas econômicas da sociedade (FRASER, 2007).

As alternativas de transformação demonstram-se assim melhor como critério no modelo de justiça fraseriano. Entretanto, esta abordagem é mais difícil de ser colocada em prática em um primeiro momento em que os atores buscam medidas afirmativas que reverterem

⁷ A questão da identidade é extensamente discutida no contexto da teoria social pós-moderna. Sobre a temática destaca-se a colaboração de Stuart Hall (2004). Em “A identidade cultural na pos-modernidade” argumenta que as identidades tradicionais, “essencializadas” e unitárias, estão sob um processo de deslocamento e fragmentação – o indivíduo não pode mais ser compreendido apenas por gênero, classe, sexualidade, etnia, raça ou nacionalidade, ou seja, pelas características que antes nos forneciam sólidas localizações sociais (HALL, 2004). Não se demonstra prudente ignorar toda esta complexidade pois, negando-a, restariam disfarçadas até mesmo as divisões /explorações intragrupos o que poderia gerar um comunitarismo repressivo, como por exemplo, na luta antirracista, ignorar a opressão sexista sobre as mulheres negras.

em uma deficiente, mas imediata redistribuição e reconhecimento – as medidas transformativas são altamente vulneráveis aos problemas de ação coletiva.

Ao enfrentar estas últimas limitações desta via, a autora pondera a importância de mantermos a ideia de transformação, combinada com a estratégia afirmativa (FRASER & HONNETH, 2003) – o caminho do meio, da reforma não-reformista. Afirma que ambas estratégias podem se conjugar posto que o conflito entre as mesmas é transponível e contextual: reformas que parecem ser afirmativas, sob um aspecto abstrato, podem ter efeitos transformativos em alguns contextos. As políticas que conjugarão estas abordagens, possuirão dupla face (FRASER & HONNETH, 2003, p.79): de um lado terão uma vertente de abarcar as reivindicações identitárias existentes nas dimensões de reconhecimento e redistribuição; de outro, traçarão uma trajetória onde mais reformas radicais serão possíveis, com o decorrer do tempo. Esta conjugação entre as estratégias pode dar às políticas, aparentemente, afirmativas, um poder de transformação não previsto pelo explícito viés institucional que se intentava alcançar de início, alterando o terreno sobre o qual as lutas acontecerão. Modificando as estruturas sociais, progressivamente, expandem-se as possibilidades de uma futura reforma transformará as bases geradoras de injustiças. Logo, as estratégias afirmativas são aceitas como preparação para os efeitos transformativos a acontecerem prospectivamente – a política afirmativa passa a ser vista como uma estratégia transitória, propondo passos de ações afirmativas para incluir grupos submetidos a opressões, mas sem que estes sejam assimilados. Exemplo de políticas afirmativas com efeitos transformativos reflexos, é a política de cotas no ensino superior. Esta trata-se de uma proposta que parte de um pressuposto de reparação racial em que prepondera a afirmação do aspecto indenitário incrementando o ingresso de indivíduos da cor preta e parda em universidades. Pela categorização de Nancy Fraser, a proposta, a princípio, não tem viés transformativo, pois não busca, em um primeiro momento desconstruir a ideia geral de diferenciação étnica maniqueísta que, por si só, proporcionaria opressões. Entretanto, as cotas revertem o quadro material de ingressantes nas universidades e, portanto, daqueles e daquelas que detém o capital intelectual proporcionando um novo terreno acadêmico com representação mais razoável da população preta e parda, logo, criam-se condições materiais para a luta transformativa da injustiça racial desconstruindo e realocando a dinâmica hierárquica do status entre branquitude e negritude, sendo que agora esta não será mais uma mera negação da primeira (MUNANGA, 2009). Então, em termos imediatos, a proposta de cotas raciais expressa-se como a possibilidade de pretas(os) e pardas(os) participarem de maneira mais ampliada no ensino superior. Contudo, a longo

prazo, a política tem consequências transformativas proporcionando a mobilidade social deste grupo populacional, em razão da ascensão educacional⁸.

O desafio fraseriano, compreendendo as limitações do reconhecimento sem redistribuição e da redistribuição sem reconhecimento, então, é possibilitar uma via de justiça que não signifique a exclusão de nenhuma das dimensões. O que se faz premente é um modelo normativo capaz de conciliar ambas as dimensões de maneira simultânea.

As propostas de procedimentos aventadas por Fraser (FRASER & HONNETH, 2003) se encontram em uma perspectiva dualista e se propõe a incutir a variável da redistribuição, nas políticas de reconhecimento, e a variável do reconhecimento, nas políticas de redistribuição.

Uma das posturas procedimentais sugeridas por Nancy Fraser é o “cross-redressing”, esta seria uma reparação cruzada em que, a utilização de medidas associadas a uma das dimensões de justiça, proporcionaria reparações na outra dimensão de justiça: aplicação de políticas redistributivas, para proporcionar o reconhecimento; efetivação de propostas da dimensão do reconhecimento, para viabilizar a redistribuição. Neste método a imbricação de status e classe seria a premissa para combater ambas as injustiças simultaneamente. Atenta Fraser, contudo, para os riscos reducionistas, isto é, nenhuma das duas esferas absorve a outra, logo, os remédios para má distribuição não estarão todos contemplados pelas políticas de reconhecimento, e vice-versa. Desta forma, o “cross-redressing” funciona em escalas limitadas e não como procedimento válido para potencializar a justiça em todos os casos – seria componente de uma estratégia maior para alcançar a justiça a partir da integração das dimensões do modelo fraseriano.

Políticas redistributivas de acesso a emprego remunerado às mulheres, por exemplo, pode proporcionar alterações na hierarquia social favorável ao masculino,

⁸ A partir da década de 1990, a educação superior no Brasil vem sofrendo uma forte pressão pela expansão e pela democratização de seu sistema de ensino, processo que foi ocasionado e intensificado pelo aumento do número de alunos matriculados no ensino médio, em torno de 230%, entre 1991 e 2002. A ampliação das oportunidades de acesso à educação – especialmente no nível superior – é um dos mecanismos mais importantes de mobilidade social no Brasil (PASTORE & SILVA, 2000), uma vez que proporciona, em dada instância, maiores oportunidades de ingresso qualificado no mundo do trabalho. No Brasil, embora o sistema universitário nunca tenha excluído oficialmente os negros e negras, o acesso geral à educação superior sempre foi altamente seletivo. Existe um mecanismo de eliminação que torna-se evidente que um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são ainda duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média (BOURDIEU, 1998, p. 41). As políticas de ação afirmativa têm contribuído para a promoção de grupos historicamente privados de oportunidades essenciais ao seu desenvolvimento e fortalecimento de suas habilidades como seres humanos. Desta forma, torna-se plausível a hipótese de que as ações afirmativas, na medida em que possibilitem aos negros o acesso às universidades, podem ser responsáveis por um número maior de alunos concluintes e, conseqüentemente, constituírem-se num fator importante de mobilidade social ascendente e de aumento da renda.

entretanto, elas não conseguirão reverter esta normatividade, derivada do não reconhecimento, por si só, apesar de poder atenuar a subordinação de status. Assim, ponderamos que remédios para a má distribuição, com abordagem/estratégia transformativa podem representar providências essenciais ao combate ao sexismo e racismo, contudo, não serão capazes de suprir ou absorver o problema de maneira plena (FRASER & HONNETH, 2003).

Outra postura indicada pela autora é a “boundary awareness”, esta trata da habilidade de compreender que medidas políticas diminuem e quais ampliam as diferenças entre grupos. Exemplificação disto seria os esforços contra a má distribuição que objetivam reduzir as diferenças de fronteiras entre classes. As medidas afirmativas, por reconhecimento, entretanto, propõem-se a marcar as diferenças entre grupos de status diversos, enquanto as transformativas objetivam desconstruir as classificações dicotômicas. Tal postura procedimental é essencial para estudar efeitos, probabilidades e eventuais contradições das políticas transversais que buscam atingir ambas as dimensões, tanto redistribuição quanto reconhecimento.

Para a proposta procedimental de Nancy Fraser, então, refletimos que é necessário partir de uma perspectiva dualista de integração de redistribuição e reconhecimento, orientada pelos métodos do “cross-dressing” e de “boundary awareness”, como filtros a possibilitar o perfazimento da justiça. Este projeto também tem seu perfil substantivo e, como destacado pela autora, não dependerá de uma teoria hermeticamente pensada, mas sim de uma postura contra hegemônica nascida em movimentos sociais (FRASER & HONNETH, 2003, p. 86). Portanto, se empenha a pensar as linhas gerais para esta proposta, contudo, sem a intenção de exauri-la.

O primeiro ponto de preocupação e recomendação de Fraser (2003) consiste no papel da redistribuição na justiça institucionalizada. Destaca a imprescindibilidade de avaliarmos a vertente distributiva como uma dimensão independente, não reduzida ao reconhecimento. A esfera da redistribuição, descrita pela autora, não se resume às decorrências da esfera econômica oficial, transbordando até mesmo para as relações consideradas preponderantemente culturais contendo, como determinantes, não somente a questão de classe, mas também as subordinações de gênero, raça, sexualidade e nacionalidade.

Compreender a redistribuição como uma dimensão da realização da justiça, não significa tomá-la como exauriente de todos os modos de subordinação, mas como fundamental para traçar um programa social com mudanças reais.

O segundo ponto considerado por Nancy Fraser é o reconhecimento. Assim como a redistribuição, trata-se de uma dimensão irreduzível de justiça. O não reconhecimento na teoria fraseriana que se torna combatido por uma das dimensões da justiça, entretanto, não o será apenas por políticas identitárias. A autora destaca que o mesmo deve ser tratado como decorrência de uma subordinação de status que impede a participação paritária dos pares. Neste contexto de luta contra a hierarquia de status, devemos considerar que os indivíduos são detentores de posições múltiplas e submetidos a cambiantes formas de não reconhecimento – deve ser reprovável políticas que causem uma clausura identitária, sob pena de tornar inviável a desconstrução para futuras transformações emancipatórias (FRASER & HONNETH, 2003).

Um terceiro e último ponto de preocupação da autora é a dimensão política, isto é, em cada deliberação por justiça, deve ser sempre considerado o quadro sócio-político dos atores e sempre deve ser questionado quem são os sujeitos relevantes para a concretização da justiça e participação paritária naquele caso concreto (considerando tanto os terrenos nacionais, quanto transnacionais). A concretização da justiça, no mundo contemporâneo, exige o olhar para o quadro social com a finalidade de delimitar a demanda por justiça e quais são os problemas (locais, regionais, globais) e quais os sujeitos afetados por eles.

Estas tensões fundamentais para desenhar os quadros das demandas por justiça são as eleitas por Nancy Fraser em sua teoria da justiça. Estes planos de tensões sociais podem nos ajudar a compreender os termos em que se traduzem as tensões de igualdade e diferença no âmbito da educação escolar, por exemplo.

Como pode ser observado de nossa exposição até o momento, Fraser (2007) propõe um modelo, um guia teórico e metodológico de ação para pensarmos a justiça como reconhecimento da diferença e como distribuição/redistribuição de igualdade, antes colocados em pontos de polarização diante das demandas contemporâneas⁹.

Ainda quanto a teoria de justiça fraseriana e as polarizações e combates a polarizações entre redistribuição e reconhecimento, ao responder as críticas da autora, Honneth pretende apresentar provas em favor da forte proposição de que inclusive as injustiças distributivas devem ser entendidas com a expressão institucional da falta de respeito social ou, melhor dizendo, de algumas relações injustificadas de reconhecimento (FRASER & HONNETH, 2003). Argumentando contra o posicionamento de Fraser, Honneth (FRASER & HONNETH, 2003) alega que orientar em sentido normativo uma teoria social crítica deixa as

⁹ A dicotomia entre redistribuição e reconhecimento faz os debates oscilarem entre a legitimidade das demandas por igualdade e o reconhecimento da diferença. Esta polarização é a principal característica combatida por Fraser em seu modelo metodológico de uma teoria de justiça dualista. Em sua proposta, Nancy Fraser (2007) propõe uma concepção ampla de justiça que trata a distribuição e o reconhecimento como duas distintas perspectivas/dimensões – a partir do conceitos de paridade de participação.

demandas dos movimentos sociais publicamente perceptíveis provocando uma consequência não alcançada em razão das reproduções das exclusões políticas.

De tal modo, o autor acredita que o pensamento de Fraser dá a impressão de que os grupos sociais estão lutando basicamente por recursos materiais ou pelo reconhecimento cultural. Da mesma forma, Honneth (FRASER & HONNETH, 2003) se surpreende que Fraser não encontre nenhuma expressão sistemática para a luta pela igualdade jurídica. Honneth (FRASER & HONNETH, 2003) coloca o conflito social como objeto central de uma Teoria Crítica. Para ele, a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento.

Assim, inclui um modelo de compreensão da realidade social, num momento em que os conflitos sociais, mais do que a demanda por uma justa distribuição de bens materiais, colocam em pauta a luta pela dignidade humana, pela integridade física e pelo reconhecimento do valor das diversas culturas e modos de vida. Portanto, para este autor (HONNETH, 2003), é possível ver nas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais. Desta forma, Honneth (FRASER e HONNETH, 2003) coloca um peso enorme na luta por reconhecimento. Entende, portanto, que todos os conflitos sociais têm sempre a natureza do reconhecimento se sobrepondo à luta pela redistribuição de renda.

Existe um ponto em que os dois autores concordam: apesar das diferenças, ambos acreditam que o objetivo da justiça social deve ser entendido como a criação de relações sociais, nas quais os sujeitos são incluídos como membros plenos, no sentido de poderem manter e praticar publicamente seus estilos de vida, sem vergonha ou humilhação (FRASER e HONNETH, 2006). Em outras palavras, pode-se dizer que a liberdade de perseguir demandas por reconhecimento é a condição central da autonomia, da capacidade prática de autoconstituição da sociedade em que se vive e que permite às pessoas a possibilidade de que nenhuma injustiça será deixada de lado ou impedida de assumir sua posição adequada na extensa linha de problemas que padecem de resolução.

As preocupações de ambos os teóricos em suas teorias, faz com que retornemos ao foco inicial da crítica e leitura de nossos marcos teóricos: a luta por reconhecimento como foco preponderante para as políticas públicas identitárias, para a luta por Direitos Humanos. Consideramos, através de nossas reflexões, que o reconhecimento não deve ser filtro único para as demandas políticas e sociais, mas visto como dimensão componente de uma proposta normativa, sob pena de desvirtuar-se em lutas excessivamente heterogêneas e desfocadas do

objetivo da participação paritária de cidadãos¹⁰. E diante da perspectiva fraseriana, nos concentramos, é preciso integrar redistribuição e reconhecimento em uma teoria normativa motivada pela participação paritária e é preciso transmutar estas duas dimensões para as análises pelas teorias sociais, evidenciando que há uma perspectiva dualista em todos as problemáticas sociais que estamos a enfrentar: são problemas tanto de má distribuição quanto de reconhecimento. Esta perspectiva orienta a construção de nossa hipótese ao compreendermos que crianças advindas de famílias monoparentais chefiadas por mulheres negras estão expostas a uma rigidez para o sucesso educacional e perfazimento do direito humano à Educação. Afirmamos isto pois, defendemos que este problema delimitado encontra justificativa na raiz de desigualdades de status imbrincadas e interseccionadas que ora se expressa como questão de redistribuição, ora como questão de reconhecimento, sendo, contudo, intrinsecamente, decorrência de ambas. As mulheres, chefes de família, que acompanham o processo de socialização educacional de seus filhos e suas filhas encontram-se alienadas da participação paritária plena pelas questões que apontaremos no capítulo seguinte.

Em nosso caminho teórico, então, concentramo-nos a analisar os ganhos e incompletudes da teoria do reconhecimento intersubjetivo proposta por Honneth e seu caminhar para a consolidação de uma teoria da justiça em Fraser, capaz de contemplar reconhecimento, redistribuição e a esfera política como essencial para a luta por justiça.

Os debates em torno das noções de “Direito”, “justiça” e “reconhecimento” ilustraram essa discussão. As reflexões entabuladas até o momento serão de extrema importância para a nossa investigação sobre as condições de vida e cidadania de mulheres negras que chefiam famílias monoparentais e como os determinantes de raça e gênero influenciam o sucesso educacional de suas filhas e filhos.

1.3 EDUCAÇÃO PARA TRANSGRESSÃO:

Em paralelo aos referenciais para enfrentarmos a temática da luta pelo reconhecimento, em uma releitura da teoria crítica, elegemos Bell Hooks para lidarmos com a vertente propositiva da presente pesquisa.

¹⁰ É importante ressaltar que as lutas devem ser olhadas pelo filtro da paridade participativa, de forma que a busca de certo pluralismo valorativo seja possível sempre quando voltada a uma maior paridade de todos os grupos envolvidos. Bauman (2003) segue a mesma linha de análise quando critica a busca por reconhecimento independentemente da busca e da luta por redistribuição (de poder, de riqueza, de cultura e saber, ou seja, mais igualdade).

Diante de nossas reflexões anteriores entabulamos análises desde as relações intersubjetivas e da estima social embasadas pelo reconhecimento, até o reconhecimento e a redistribuição como resultantes do critério de paridade de participação na vida social e política (FRASER e HONNETH, 2006). Nesta toada guiamos a escolha dos estudos e reflexões de Bell Hooks: se a escola deve ser um espaço compreensivo e participativo que proporcione a interação profícua entre família e instituição escolar, como viabilizar o que Hooks denominou de “comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2013) – espaço em que todos os sujeitos participantes do processo educacional possam colaborar de maneira equitativa, consoante o critério proposto por Nancy Fraser, como objetivo e método para o agir justo? Bell Hooks (2013) considera assim o agir discursivo e intersubjetivo como a base edificadora do espaço escolar, tanto para a leitura conjuntural, quanto para a proposta de transformação do mesmo.

Bell Hooks (1989; 2003; 2010), em sua teoria sobre a comunidade de aprendizagem, fornece um conjunto de testes que visam explicar como conseguir uma pedagogia que cria uma verdadeira comunidade de pessoas que se sentem livres e otimistas para futura construção.

Afirma que esta comunidade deve ser focada em um antirracismo e pensamento crítico. A proposta da comunidade de aprendizagem é um exercício intelectual de crítica e autocrítica aos atores e instituições envolvidas no processo educacional de socialização com a finalidade de incitar mudanças benéficas para corrigir situações pedagógicas.

Hooks (2013) conta que, quando começou a lecionar na graduação, o primeiro paradigma que moldou sua pedagogia foi o de que aprender deve ser um processo prazeroso.

Para criar um processo de aprendizagem empolgante, é necessário que a presença de todas seja reconhecida. O(A) professor(a), nesse caso, não é a responsável exclusiva pela dinâmica da sala, que deve ser vista como um espaço comunitário de aprendizado. Do ponto de vista da pedagogia engajada, as(os) professoras(es) têm compromisso de lutar contra cisões entre mente e corpo e sua consequente compartimentalização, bem como com rupturas entre os distintos campos produtores de conhecimento (HOOKS, 2013). Professoras(es) e alunas(os) devem compartilhar suas narrativas conjuntamente, sendo que as(os) primeiras(os) precisam correr o risco de ligar suas narrativas confessionais às produções teóricas, mostrando de que modo a experiência pode iluminar a compreensão.

A experiência é um elemento que auxilia na recuperação das vozes daqueles grupos de alunas e alunos que as tem silenciadas em sala de aula. Sua estratégia pedagógica é afirmar a existência dessas alunas(os), seu direito de falar de múltiplas maneiras. Ela

considera que todas(os) levam para a sala de aula um conhecimento que vem da experiência, e esta deva ser apresentada como um modo de conhecer que coexiste com outras formas de conhecimento, sem hierarquias. A articulação entre teoria e prática e dessas com a experiência permite o engajamento na luta feminista. A experiência é criada a partir da dor, da luta e da exposição de algumas feridas e serve para guiar as jornadas teóricas. Com isso, Hooks busca desconstruir o conceito de voz privilegiada da autoridade (HOOKS, 2003).

Seu convite é para que sejam questionadas as práticas pedagógicas usadas em sala de aula, as parcialidades impostas por pontos de vistas essencialistas, que não levam em consideração as construções históricas ao lado de perspectivas que insistem que a experiência não tem vez nesses espaços.

Hooks afirma que o ambiente educacional tradicional, conservando um papel tradicional de busca pela verdade a partir de suas parcialidades, sustenta a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo, distorcendo a educação a tal ponto que esta não constitui uma prática emancipatória (HOOKS, 2013).

Quanto às discussões sobre multiculturalismo introduzidas nesse ambiente, se, por um lado, acenam com a esperança de uma vivência democrática no espaço educacional, por outro, mostram professoras e professores temerosas(os) de perderem o controle em sala de aula. O tratamento das diferenças leva professoras(es) a lidarem com antagonismos para os quais não se encontram preparadas. Para tanto, é necessário ter disposição para abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, sexo e classe social, fazendo da sala um espaço de reflexão desses temas, associando-os com a disciplina oferecida (HOOKS, 2003). A adoção do multiculturalismo obriga as(os) professoras(es) a centrarem sua atenção na voz, respondendo a questões como: quem fala? quem ouve? por quê? Num contexto multicultural, elas(es) são convidadas(os) a aceitar a aprendizagem de novos paradigmas e epistemologias e sustentar o desconforto que isso pode gerar naquelas(es) que estão envolvidas no processo de aprendizagem.

A perspectiva multicultural obriga-as(os) a reconhecer as estreitas fronteiras que moldam o modo como o conhecimento é partilhado. Leva-as(os) a reconhecer sua cumplicidade na aceitação de todos os tipos de preconceitos e as incita a usar o conflito provocado pelas diferenças como catalisador de novos modos de pensar.

Trata-se de um esforço que deve ser empreendido a partir de uma sabedoria prática e fundado em três paradigmas de orientação: em primeiro lugar, que o racismo é uma escolha consciente, e não algo intrinsecamente ligado à cultura ou biologia – por ser uma escolha, ele também pode ser desaprendido, superado, e podemos nos arrepender e rejeitá-lo.

Ao olhar para o racismo como uma escolha, em vez de um fenômeno social inevitável, deixamos espaço para a transformação e transgressão positiva do estado de opressão; em segundo, a pedagogia tem a capacidade de promover o pensamento crítico entre as(os) alunas(os) para que possam olhar para suas próprias vidas abertamente e para garantir que possam tomar decisões responsáveis e solidárias; em terceiro, professoras e professores ensinam a mesma maneira de agir na vida cotidiana fora da sala de aula, e que o seu compromisso com a justiça social e da igualdade racial e de gênero pode ser medido por essas(es) educadores que interagem de perto (HOOKS, 2013).

Para Bell Hooks (2013), a luta contra o racismo significa expandir a esfera social de cada um. Explica que, ao invés de aceitar o status e o desrespeito, que nos introduzem em uma sociedade hostil, devemos assumir uma prática de subversão diante das relações intersubjetivas de desrespeito, proporcionando uma ampliação do círculo social de debate e interação (HOOKS, 2003). Ela, então, observa que muitos de seus colegas brancos, ao tentar desaprender sobre a supremacia branca, eles percebem que têm pouco ou nenhum contato significativo com pessoas não-brancas (HOOKS, 2013). Em seguida, procura demonstrar que educadoras(es) e professoras(es) precisam compreender a todos nos discursos de sala de aula de uma forma respeitosa e significativa - esta é uma forma concreta de desafiar a hierarquia de dominância que insiste sobre as barreiras de classe e raça entre pessoas e ideias. Ela narra um exercício de ensino que cria um mapa genealógico da primeira reflexão sobre a raça. Esse exercício pode ser muito gratificante em diferentes circunstâncias (HOOKS, 2013).

Bell Hooks (2013) afirma que todas e todos (não apenas as(os) brancas(os)) tem de resistir à dominação do privilégio branco em suas próprias vidas. Ressalta que isso representa um assumir de poder da prática transformativa da aprendizagem – em sentido oposto, quando a sociedade e a instituição escolar agem como se os padrões de embranquecimento fossem inalteráveis, a supremacia é mantida. Atenta para uma postura de responsabilidade e comprometimento: o racismo, o sexismo e a rigidez da mobilidade social não podem ser vistas como sortilégio no currículo escolar, sob pena de frustrar a esperança pela equidade.

Hooks, como base para uma comunidade de aprendizado ressalta o papel central de educadoras(es) que devem implementar caminhos discursivos para ouvir e dar assistência a alunas(os) sub-representadas(os). Destaca-se a importância de ouvir atentamente as múltiplas perspectivas e tirar proveito de voz ou o silêncio de estudantes negras(os) como uma forma de autocrítica pedagógica.

2 CAPÍTULO 2 – INCURSÕES SOBRE RAÇA E GÊNERO: ANÁLISES INTERSECCIONAIS.

2.1 A QUESTÃO RACIAL: DA ESCRAVATURA AO CAPITALISMO E AS LUTAS ANTIRRACISTAS.

As desigualdades, o androcentrismo, o racismo e imperatividade do arranjo familiar biparental heterossexual - as vicissitudes dos espaços nacionais, em sua História, remodelam as discriminações e suas expressões articuladas.

Desta forma, não obstante falarmos em preconceitos estruturantes enquanto fenômenos universais (GUIMARÃES, 2010) é indispensável proceder de maneira analítica sobre como as desigualdades se articulam, e se imbricam em desenhos sociais diversos de poder, economia, política e cultura.

O histórico da questão racial no Brasil é um dos principais fatores a se apresentar para a presente investigação. No momento em que foram forjadas nossas fronteiras nacionais, implementou-se nesta terra colônia da espécie plantation (PRADO, 1937) - em oposição às colônias de povoamento, no território brasileiro os europeus eram minoria frente à população mestiça e à grande quantidade de mulheres e homens escravizadas(os). Os 300 primeiros anos de História das terras brasileiras foram erguidos sobre a exploração de negras e negros africanas(os).

Nossa historiografia e sociologia, baseadas na imposição violenta e exploradora de uma minoria de colonizadores sobre uma maioria escravizada, fundaram-se na mestiçagem entre europeus, indígenas e africanas(os).

O crescimento demográfico mestiço em nossas terras atribuiu uma singularidade histórica brasileira ao dar origem a amplo segmento populacional mestiço(GUIMARÃES, 2010). O fenômeno da mestiçagem não se delimitou como especificidade de uma ou outra região brasileira - as formações mestiças foram observadas em muitas cidades e centros estratégicos da formação cultural e econômica deste país, como: Salvador; Recife; São Luís; Belém; e na região de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Desta verificação podemos dizer que a questão racial nestas terras demonstra contornos irrepetíveis em outros arranjos nacionais (CARVALHO, 1998). O racismo, o etnocentrismo e a negritude foram construtos que tiveram que ser reelaborados em nossa realidade (SKIDMORE, 1974).

Nossas singularidades são incrementadas quando constatado que a imigração de trabalhadoras(es) européias(eus) ao início do século XX não foi apenas uma solução, financiada pelo Estado, para o vácuo de mão de obra para a cafeicultura, em risco pela abolição da escravatura. Tratava-se de um plano ideológico que movimentou um projeto de reconstrução racial da nação (SCHWARCZ, 1993) - um plano de embranquecimento e europeização do Brasil, responsável por integrar as(os) imigrantes, rapidamente, à classe média do país (NOGUEIRA, 1998), em oposição ao destino social à margem arquitetado para negras(os) e mestiças(os).

Outro fator a ser considerado no desenho das desigualdades raciais brasileiras: as diferenças regionais, atenuadas tardiamente com a mobilidade de mão de obra dos anos 1950. Em razão desta marca, as regiões Norte e Centro-oeste não receberam grandes quantidades de imigrantes europeus e conservaram ampla população indígena ou cabocla. A região Nordeste também não recebeu grande contingente de imigrantes européias(eus) e reteve sua população negra ampla, com forte identidade cultural enegrecida. Logo, constata-se que apenas Sudeste e Sul, regiões mais ativamente participantes da economia de outrora, receberam consideravelmente o fluxo migratório europeu do início do findo século XX.

Neste contexto de mestiçagem, percebeu-se uma crescente quanto ao número de mestiços entre a classe média urbana, não obstante o projeto de embranquecimento respaldado na subvenção da imigração européia. Como dito inicialmente, a desigualdade racial no Brasil não pode ser descontextualizada do histórico de miscigenação entre os grupos europeus, negros e indígenas - sendo esta nossa singularidade. Híbrida que, entretanto, não representou a superação dos mecanismos de opressão e hierarquização entre os grupos raciais.

Para os meandros e refinamentos das especificidades do racismo brasileiro, a perpetuação deste preconceito restou mascarada e cientificamente respaldada durante a primeira metade do século passado. A conjuntura de miscigenação racial e a presença de mestiças(os) entre a classe média urbana foi vista pela academia como um caminho para uma suposta democracia racial.

Para Skidmore, o ideário que o sangue branco e a cultura europeia eclipsariam pela miscigenação o sangue e as culturas africanas e indígenas, era um anseio dos intelectuais e construtores da pueril nação brasileira que procuravam se firmar diante da avassaladora legitimidade científica das doutrinas racialistas e racistas do século XIX (SKIDMORE, 1974).

Em Gilberto Freyre (1936) a miscigenação era vista como um processo de superação de um território dividido por raças e a ascensão social de mestiços(as), possibilitando, assim, alguma democratização social. A ideologia da democracia racial pela

miscigenação, ao tentar aplicar a hipótese que a reprodução biológica entre brancos(as), negras(os) e indígenas promoveria a integração nacional e democrática, desatenta-se que divisão entre brancas(os) e pretas(os) não está baseada, primordialmente, nas diferenças de fundo fisiobiológico, mas na reprodução simbólica desses grupos, tarefa da qual as ciências sociais não poderiam se eximir (GUIMARÃES, 2010).

Diante do processo de miscigenação, entre 1930 e 1950, pensadores sociais brasileiros em diálogo com escolas sociológicas de Chicago e, posteriormente, com o estrutural-funcionalismo americano e inglês, conceituaram a democracia racial e a ideia de cor e introduziram a doutrina da democracia racial como um discurso acadêmico com a finalidade de suplantar, definitivamente, as ideias de raça e embranquecimento. A ideia de democracia racial pode ser resumidamente definida como a interação entre brancos e não brancos em patamar de igualdade e sem constrangimento de direitos e oportunidades. Ou seja, trata-se da ideologia em que raças coexistiriam em harmonia. Tal pensamento floresceu em razão da pressuposição de que a diferença entre brancos e não brancos seria decorrência do passado escravocrata e da diferença de classe social entre grupos de indivíduos.

Argumentavam os debates pela democracia racial que no universo social brasileiro não existiria a separação de grupos sociais baseada num conteúdo simbólico de raça. Sustentavam que, diferentemente de outros países, como Estados Unidos, no Brasil não era possível demarcar comunidades com identidades étnicas e marcadores culturais diversos. Em território brasileiro as divisões seriam baseadas em status ou cor - de acordo com esta última categoria classificatória, a divisão de grupos em razão da cor demonstrava-se como algo demasiadamente maleável e transitável posto que, entre gerações, estes arranjos poderiam ser facilmente reformulados pela miscigenação. Nos debates dos anos 1930-1960, as diferenças entre brancas(os) e não brancas(os) foram resumidas a uma simples realidade natural, não sendo suficiente para mobilização e articulação de ações políticas. A aparência (pele, cabelos, nariz, lábios) e não a origem seria o fundamento desses grupos de cor (AZEVEDO, 1953).

Autores dessa geração, em alguma parcela, admitiram que o preconceito de cor ou racial coexistia com um ideal de mestiçagem e democracia racial (BASTIDE, 1955; NOGUEIRA, 1998; COSTA PINTO, 1953; AZEVEDO, 1975). Não obstante, seguiam a tendência de acreditar que inexistiam grupos étnico-raciais no Brasil e que os grupos divididos por cor relacionavam-se de forma competitiva, contudo, não violenta, lutando por direitos sociais.

Tardiamente, mas ainda na primeira onda dos estudos raciais no Brasil, entre os anos 1960 e 1970, que a Sociologia Brasileira passou a revisitar o tema das relações raciais por novos filtros.

Rediscutir a questão racial, agora, contextualizava-se historicamente em nossa sociedade e história - em nosso contexto que realizou um salto da sociedade escravocrata para a burguesa. Dedicaram-se, então, a análise de qual seria o lugar da(o) negra(o) na sociedade de classes. Transformado de escrava(o) em negra(o) ingressou à margem desse novo quadro social - como objeto de preconceito.

A transformação da ordem escravocrata pela ordem capitalista impôs também a mudança do lugar que ocupava o negro na sociedade brasileira. Os estudos da geração que intentou revelar o mito da democracia racial desenvolveram-se, basicamente, a partir de dois pressupostos: o caráter estrutural dos fenômenos sociais fundados em preconceito racial, posição de classe e oportunidades de vida enquanto determinações cientificamente relevantes; a crença em uma ordem burguesa ideal em que prevalecem valores e atitudes universalistas de mérito e que transborda as coerções econômicas (GUIMARÃES, 2010).

Para estes, o racismo revelava uma ordem capitalista frágil e uma revolução burguesa incompleta. O preconceito racial era uma manutenção anacrônica de um ethos aristocrático do sistema de castas escravocrata. Para estes estudos, a desigualdade racial era uma reminiscência a denunciar uma sobreposição incompleta da revolução industrial, portanto, a democracia racial era um mito afirmado enquanto ideologia para maquiagem a disparidade econômica e da prática política (FERNANDES, 1965).

Os debates de 1930-1970 moldaram a primeira análise da questão racial brasileira. Como visto, uma abordagem reducionista e não analítica das categorias raça, cor, etnia, predominou até o final dos anos de 1950. A partir de então os diálogos, respaldados pelo funcionalismo estrutural, começaram a sofrer os impactos da dialética marxista e pelos estudos do subdesenvolvimento latino-americano, portanto construíram-se denúncias da superficialidade da suposta democracia racial (CARDOSO & IANNI, 1960; CARDOSO, 1962; IANNI, 1962; FERNANDES, 1965).

O período aberto pelos anos de 1970, pode ser observado por dois blocos teóricos que realizarão intercâmbios constantes e significativos entre suas análises: as teorias de dependência e subdesenvolvimento que buscavam explicar o desenvolvimento social e econômico latino-americano e a articulação imperialista pós-colonial; os estudos e explicações das relações raciais através do viés do racismo institucional, das desigualdades

raciais e das relações entre raças e capitalismo (FERNANDES, 1972; IANNI,1978; HASENBALG, 1979).

Uma observação conjuntural dos estudos raciais dos anos 1970 e 1980 revela uma academia com um discurso mais politizado, de denúncia do simulacro democrático da ditadura militar e a necessidade de uma resgate de cidadania.

Criticava-se amplamente a invisibilidade da questão racial e frustração do exercício de direitos civis, sociais e políticos. Nesta época floresceu a criação de grupos de advocacia para tutela de Direitos Humanos como forma de resistência a um Estado militar aparelhado e hostil a reivindicação de interesses por parte da sociedade civil.

Construíram-se grupos voltados para a recuperação, preservação e difusão das tradições africanas e diaspóricas. Eram grupos de combate ao anticolonialismo e muitos com ligações a partidos marxistas clandestinos.

Neste período a academia, mais atenta para os debates raciais (GUIMARÃES, 2010), intentava negar a efetividade da democracia racial e denunciar as desigualdades entre brancas(os) e não brancas(os). A década de 1980 foi de continuidade na denúncia, em pesquisas com metodologia multivariada de dados agregados, e comprovação empírica da existência de um racismo institucionalizado (HASENBALG & SILVA, 1988, 1992). São esses estudos os que embasarão as pesquisas posteriores que denunciaram a injustiça da igualdade meramente formal na competição entre brancas(os) e negras(os), representando largamente desvantagem para as(os) últimas(os), evidenciando, então, a noção de cor enquanto elemento de classificação social.

O histórico da militância negra, neste momento, foi de reivindicação por reconhecimento e etnicização da luta contra o racismo, ou seja, a luta articulava-se por um viés identitário - buscavam engendrar suas lutas a partir de uma construção identitária negra, africana e diaspórica.

Importante destacar que a corrente doutrinária preponderante nos anos de 1950 que defendia uma democracia racial não foi completamente desentranhada permanecendo, ainda assim, presente no imaginário social. Exemplo de tal é a resistência à inclusão da política de cotas raciais nas universidades brasileiras.

Os inconformismos direcionados às políticas de cotas rondam o seguinte argumento: o reconhecimento de categorias classificatórias de cor equivaleria a institucionalizar raças na sociedade brasileira, fazendo das cores categorias estanques e fechadas em contraposição ao ideal de nacionalidade brasileira mestiça (questionam a legitimidade do emprego da categoria raça).

As premissas para esses argumentos seriam: a negação da existência de raças humanas; a afirmação de que a cor da pele dos seres humanos é um fenômeno biológico que não guarda relação com a classificação racial. Afirmam que a política pública de cotas, ao institucionalizarem cores, institucionalizariam raças,, tornando-se, assim, uma política racialista e pregadora da existência de raças humanas. Este argumento está desatento para o que de fato que é uma política voltada pautada na cor e no sentimento étnico dos declarantes, não na raça.

A argumentação contra as cotas ainda resvala em outra incorreção - separar cores de raças. Ambas são produtos de classificações sociais arquitetadas a partir de preconceitos e estereótipos de natureza cultural, não obstante baseadas, em alguma medida, em diferenças fenotípicas. Olvidam que a classificação social prevalece frente a uma mera diferenciação biológica, de forma que, quando me refiro a alguém por estes sistemas de classificação, tecemos fronteiras entre grupos de pessoas definidos por características culturais, econômicas - logo, raças e cores são marcadores culturais que definem os lugares de atores sociais e suas vivências.

A categoria raça não possui valor científico. Da mesma forma, não existe na natureza. Não obstante, a ideia é amplamente compreendida, mesmo que não mais represente diferenças genéticas. Este construto continua a gerar a ideia de raça continua a gerar diferenças de comportamento, atitudes e entendimento.

Por vezes, as atribuições raciais assumem um conteúdo ideológico de dominação de uns seres sobre outros. Desta maneira, apesar de ser um conceito forjado socialmente, desencadeia consequências reais (TELLES, 2003). A articulação de conceitos de raça tem se relacionado intimamente com experiências substanciais de desrespeito, humilhação, pobreza e vulnerabilidade social. Assim, em largo sentido, as definições raciais associam-se intimamente ao racismo - seja para seu respaldo, seja como contraponto de resistência. O racismo e a discriminação racial existem em todos os países multirraciais, no entanto, as(os) brasileiras(os) criaram seu próprio sistema de relações raciais (SCHWARCZ, 1993).

Os significados sociais fundados na raça estão em presentes em todos os países e em nenhum lugar o fato de pertencer a uma categoria específica é determinado por uma estrutura fixa de características fisiobiológicas, culturais ou religiosas. Isto é particularmente válido para o caso brasileiro, em que as classificações raciais são especialmente ambíguas ou fluidas.

A forma pela qual as pessoas se identificam e se classificam é por vezes inconsistente e pode variar segundo a condição social. Além disso, os termos raciais são numerosos e por vezes subjetivos e imprecisos.

Soma-se a categorização racial fluida a constatação de que, para muitas(os) brasileiras(os), a auto identificação racial não é um componente chave na identidade, como ocorre nos Estados Unidos. Assim há pouca consciência de pertencimento um grupo racial.

Os brasileiros frequentemente preferem a noção de cor ao invés da de raça porque este termo traduziria melhor a fluidez das relações raciais. Entretanto, a noção de cor das(os) brasileiras(os) equivale ao conceito de raça, pois está associada ideologia racial que hierarquiza pessoas de cor diferentes. Independentemente do uso do conceito de cor ou raça as pessoas são tipicamente racializadas e seu status depende de sua categorização racial ou de cor (SCHWARCZ, 1993).

As diferenciações com base na raça são fundamentais (independentemente da autoidentificação), portanto, nas interações sociais como também determinam as oportunidades de vida de cada um.

Classificações raciais importam, tradicionalmente, como forma de designar poder e privilégios nas interações sociais com as pessoas. A aparência, segundo a norma geral societal brasileira, o status social, o gênero e uma situação social particular, frequentemente, determinam quem é preta(o) ou branca(o) no Brasil.

Ressalta-se que a autoidentificação reflete amplamente a identificação externa posto que o indivíduo estabelece sua identidade racial de acordo com suas experiências intersubjetivas. Não obstante, retornando a característica da fluidez da categorização racial, ressaltada por Telles (2003), existe uma permissividade, imposto pelo ideal brasileiro de branqueamento, que permite a fuga da categoria negra. No Brasil, muitas pessoas, com alguma ascendência negra se auto identificam ou são categorizadas pelos demais como brancas. Não obstante a cinzenta e imbricada questão racial, difunde-se que as diferenciações raciais não são importantes e conflitos raciais são reduzidos à diferença entre classes sociais.

Para Telles (2003) três fatores são os principais responsáveis pelas profundas desigualdades raciais no Brasil: barreiras discriminatórias invisíveis; uma cultura racista; desigualdade extrema.

A desigualdade referida não é apenas material, como também psicossocial e abrange relações desiguais de poder. A sensação subjetiva de inferioridade de um cidadão ou seu tratamento como inferior, sua inabilidade de participar efetivamente da vida social

inclusive no acesso ao trabalho, à educação, à saúde, à habitação e aos direitos civis e políticos - o racismo estrutura a sociedade brasileira como largamente desigual.

Políticas sociais universalistas, acredita-se, podem diminuir a desigualdade geral do Brasil. Também podem reduzir a desigualdade racial. Contudo, a agenda política, durante longo decorrer de nossa História, pareceu presumir que todas as pessoas menos favorecidas, independentemente da cor da pele, serão ajudadas de forma igual. Uma idiosincrasia das políticas públicas brasileiras, da abolição da escravatura para além de meados do século XX: as escolhas de execução política, mesmo quando falamos de políticas universalistas, não previnem o racismo e a discriminação racial e continuam a reproduzir as desigualdades raciais atreladas a problemas de gênero e classes. Portanto, esforços de conscientização racial são fundamentais para contrabalançar esta situação e a discriminação passada. Políticas públicas devem estar atentas para o fato social de que a raça é marcante para exclusão - o racismo cria uma estrutura de classes na qual as(os) negras(os) são mantidas(os) nos níveis mais baixos. A sobreposição incompleta do regime escravocrata pelo capitalismo acabou por majorar a exploração da população negra brasileira - solidificou-se discriminação codificada em regras informais de interação social e naturalizadas em status posicional na hierarquia, atribuindo reconhecimento jurídico e social vantajoso para brancas(os).

Encoberta pela miscigenação, a cultura racista se encontra virtualmente em todas as interações sociais entre brancas(os) e não brancas(os), com base numa rede de crenças que posições subordinadas são consideradas um local apropriado para não brancas(os) e que espaços sociais que envolvendo controle e acesso a recursos devem ser ocupados por brancas(os) (TELLES, 2003). Desde as relações verticais, como a contratação em empregos, até nas interações horizontais, como sair com os amigos e em relacionamentos duradouros, depreciação de negras(os) somam-se a muitas outras atitudes conduzindo à baixa autoestima - hostilidade e desrespeito intensificados a medida do escurecimento do tom da pele (SCHWARCZ, 1993). Existe uma hierarquia racial amplamente reconhecida, naturalizada e internalizada pelos membros da sociedade, portanto, tem sido árduo o trabalho de evidenciação do conflito racial e do racismo institucional. Embora a maioria das(os) brasileiras(os) negue ser racista a um amplo sentimento de que a posição favorecida dos brancos na sociedade brasileira é um fato natural posto que consolidado.

A mistura racial é um processo histórico demográfico e uma característica da socialização que tem sido relevante para identidade brasileira. A miscigenação reflete a existência de fronteiras relativamente fracas entre as pessoas de cores diferentes - isto é especialmente verdadeiro entre os pobres e entre pessoas de cores semelhantes. A

miscigenação não é um mito, este termo é falso quando atrelado à ideia de democracia entre as raças. A miscigenação não deveria, portanto, ser atribuída somente a ideologia mas aceita como uma chave variável para o entendimento de outras dimensões do sistema racial brasileiro (TELLES, 2003). Entretanto, a grande mistura racial e fluidez das relações raciais não significam consolo para maioria das(os) negras(os) brasileiras(os) que vivem na pobreza. O racismo persiste na exclusão de pessoas negras e as restringe em sua dignidade, estima social e no exercício dos direitos de cidadania. Este é o paradoxo da miscigenação brasileira.

No Brasil o racismo e a desigualdade racial são reproduzidos de modo silencioso em grande parte graças à miscigenação. As fluídas relações horizontais no país foram utilizadas pelo Estado brasileiro para permitir que injustiça permanecesse sem a intervenção do poder público por bastante tempo. A natureza do sistema racial brasileiro foi moldada para diluir a resistência negra, mais especificamente a ideologia.

A agenda política tem resistido às exigências do movimento negro com o argumento de que a mistura de raças impossibilitaria a distinção racial e as intervenções de cunho racial iriam apenas polarizar ou solidificar as fronteiras raciais que já foram suavizadas por séculos de mescla.

Em resposta, o movimento negro afirma que o mito da democracia racial desvaloriza e até tentar destruir a essência da negritude ao evitar que se formem identidades negras necessárias para sustentar um movimento antirracista, eficaz no rumo de uma verdadeira democracia racial.

Acerca da questão racial, muitos analistas acreditaram que o conceito de raça deveria ser extinto já que não teria valor exceto para criar injustiças. Entretanto, nosso contexto social mostrou que esta seria uma solução inadequada. A bem da verdade, o silêncio quanto a questão racial pode intensificar o problema. Sobre encobrir a situação racial, a referência ao nosso próprio histórico: o governo brasileiro evitou qualquer intervenção baseada em raça a favor de redução das desigualdades por décadas, fazendo com que a desigualdade racial e a discriminação persistissem.

O caminhar das discussões da questão racial no Brasil vai ao encontro da presente investigação e apresenta pontos de referências para ser inaugurada neste espaço reflexões sobre preconceito, discriminação, classificação racial no imaginário brasileiro e reprodução e ampliação de desigualdades em contextos de aparente igualdade de direitos e de operação de regras universalistas (TELLES, 2003).

Os esforços somam-se na academia contemporânea de maneira transdisciplinar a fim de compreender e repensar as relações raciais como pressuposto essencial para ampliar a

democracia brasileira. Pesquisadoras(es) (MUNANGA, 1986, 1999; BACELAR, 2001; D'ALESKY, 2001, 2002; NASCIMENTO, 2003; SILVÉRIO, 2003, 2006; PETRÔNIO, 2004, 2008; PAIXÃO, 2006) nas Ciências Sociais, História e na Educação voltam-se para a agenda dos movimentos sociais, das organizações para a negritude, na construção de políticas públicas raciais e multiculturalistas no sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma temática urgente posto que consolidada na inescapabilidade factual do "ser negro":

"No caso dos negros, vale lembrar também que, como já salientamos, a raça (através da cor) foi sempre um marcador primordial para o destino pessoal de qualquer negro no Brasil. Assim, a ascensão social, o aburguesamento, o sucesso pessoal, a celebridade, o cultivo pessoal da alta cultura europeia como forma de expressão, não evitou - nunca - que um negro fosse um negro." (GUIMARÃES, 2010, p. 124).

A identidade negra coletiva ainda padece de desafios de definição e aglutinação. Para DuBois (1986) a dupla consciência de raça e de nacionalidade da população negra é aspecto indispensável para as reivindicações por direitos civis e cidadania. As(Os) negras(os) em diáspora afirmam-se e definem-se enquanto grupo em busca da exortação das significações negativas forjadas no decorrer da História.

Como resultado do longo subjugo de povos africanos nas Américas através da escravidão restaram marcas corporais sintetizadas na cor e na noção racista de raça (GUIMARÃES, 2010). Por isso é premente o projeto para retrabalhar a noção de raça - procura-se superar o movimento de raça definida negativamente, a partir da generalização de deficiências morais, biológicas ou sociais, para conteúdo de raça definida por si.

A miscigenação biológica em território brasileiro de fato se observou, contudo, a classificação racial ainda continua sendo referencial importante e marcador do preconceito e da desigualdade. A resistência dos movimentos sociais por negritude e a atenção acadêmica para investigações sobre a questão racial tem apresentado possibilidades de ressignificação da identidade negra coletiva no contexto social brasileiro. A mobilização possível que unifica as(os) negras(os), então, é a de resistência à estereotipização racial e reformulação positiva da classificação social racial em prol do reconhecimento. Portanto, do ponto de vista lógico o processo de formação do grupo identitário negro aproxima-se ao dos demais grupos (reunião em razão de aspectos identitários - neste caso, aspectos fisiobiológicos e culturais resumidos pela classificação racial e de cor), entretanto, encontra legitimidade por seus conteúdos substantivo e sociológico para a aglutinação. O processo motivacional da ressignificação

racial positiva de "ser negra(o)" não tem o intuito de dominação, opressão ou exploração mas sim de defesa, resistência e luta por redução das desigualdades sociais.

2.2 NEGRITUDE: A CONSTRUÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

A identidade pode ser objetivamente definida através de características objetivas e caracteres analisáveis, bem como pode ser subjetiva, guiada pela maneira como o próprio indivíduo ou grupo se define (MUNANGA, 2012). No que diz respeito à identidade negra, esta é tão ampla, composta de tão distintos grupos em seu interior, que é difícil imaginar que através de critérios subjetivos somente seja capaz de se chegar a uma perspectiva idêntica de negritude para todas(os).

A solução encontrada por Munanga é um equilíbrio entre as duas concepções identitárias. Ele identifica fatores objetivos considerados essenciais para a construção de uma identidade, mas permite sua articulação conforme o contexto em que eles se manifestam. Seriam os fatores: histórico (político/ideológico); linguístico (cultural); psicológico (físico/imagético/racial).

Os fatores apresentados anteriormente obedeceram à ordem proposta por Munanga (2012) em seu livro "Negritude – usos e sentidos", mas se faz necessário para nós ir além do autor quando trata dos fatores compositores da identidade. Para isso, os apresentaremos na ordem em que importam para nós no processo de construção da identidade negra. Os fatores também se apresentarão no processo constitutivo da consciência negra sob a forma de questionamentos, muitas vezes respondidos de maneira negativa.

O fator psicológico nos faz questionar se a(o) negra(o) teria um temperamento diferente do temperamento da(o) branca(o), e se isso seria característica da sua identidade, no entanto, se esta diferença existisse, ela estaria mais ligada ao condicionamento social da(o) negra(o) e não a diferenças biológicas e na psique.

Parece acertado incluir no fator psicológico o fator físico/imagético, que articula a maneira como a(o) negra(o) se vê e se enxerga. Esse fator se relaciona à imagem que a(o) negra(o) cria de si mesmo e de outra(o) negra(o), e se ela(ele) consegue se identificar fisicamente com as características comuns às(aos) negras(os).

No processo de construção da identidade negra, o indivíduo, inicialmente, se identifica como negro(a) pelas suas características físicas aparentes (como a cor da pele, a

crespidão dos cabelos, etc.), e então se confronta com a imagem que a sociedade tem da sua negritude, para então construir a sua própria imagem de si.

O fator linguístico diz respeito às línguas e dialetos africanos falados no continente, mas que foram se perdendo nas diferentes realidades diáspóricas, e sendo assimiladas pelas línguas do colonizador e do escravocrata. Hoje, persistem na sociedade brasileira somente algumas palavras que denominam objetos específicos, bem como a linguagem esotérica dos terreiros religiosos.

E nesse ponto se agrega o fator cultural de identificação dos caracteres da cultura trazida pelas(os) negras(os) na época da escravidão e construída pelas(os) negras(os) na sua história de exclusão. Estão abarcadas as religiões de matriz africana ainda presentes no Brasil, os ritmos musicais nascidos nos guetos negros, a culinária inventada nas casas precárias das(os) negras(os), e tantas outras manifestações culturais.

Ao perceber a riqueza daquilo que foi criado no seio das comunidades negras, é possível perceber que o ideal de assimilação da cultura branca-europeia não é o único disponível e digno de apreciação.

O fator histórico parece ser o mais importante, pois “une os diversos elementos de um povo através do sentimento de continuidade histórica” (MUNANGA, 2012, p.12), criando um sentimento de coesão, de pertença, de ancestralidade, de resgate da memória coletiva das(os) escravizadas(os) e colonizadas(os).

Junto do fator histórico se coloca o fator político, pois o passado de exploração e exclusão colocada às(aos) negras(os) da diáspora africana conduz à uma consciência política de um grupo específico afastado da participação política na sociedade que ajudou a construir, e que tenta se empoderar daquilo que lhe pertence enquanto futuro e, por fim, à triste e sangrenta memória que ainda persiste. Como diz Munanga, “a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de ‘exclusão’. Ser negro(a) é ser excluído(a).” (MUNANGA, 2012, p.16).

Porém, o fator político da consciência não pode reduzir toda a problemática negra à questão de classe. Raça e classe não podem andar separadas, mas também não podem ser reduzidas a um único processo.

“Os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica. Ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, comete-se um erro metodológico que dificulta a sua análise e condena ao beco sem

saída de uma explicação puramente economicista.” (MUNANGA, 2012, p.19)

Como se percebe, o conceito de identidade contempla uma realidade muito mais complexa do que parece, envolvendo fatores históricos, políticos, psicológicos, linguísticos, culturais e raciais (MUNANGA, 1988).

E esses fatores se articulam nos diversos contextos em que se inserem de maneira a serem fundamentais em uns e quase sem nenhuma força em outros, porém todos eles aparecem em todas as situações. Nem todas(os) as(os) negras(os) possuem as religiões de matriz africana como credo, no entanto as valorizam, pelo menos simbolicamente, reconhecendo sua importância na construção da negritude.

A busca pela construção da consciência negra com base em apenas um dos fatores apresentados, ou não contemplando algum destes fatores, impediria que se chegasse ao seu objetivo final, que é atingir uma consciência capaz de abarcar os mais diversos grupos no processo de emancipação.

A construção de uma identidade baseada somente nos fatores histórico, político e ideológico resultaria em uma consciência vazia de substância, a não ser relações políticas e econômicas, com sombras históricas da escravidão como processo de dominação e exclusão, mas sem considerar dimensões do racismo que se apresentam como a inferiorização do corpo negro, demonização e criminalização da cultura negra.

Da mesma forma, a construção de uma identidade baseada somente em fatores culturais, psicológicos e físicos é problemática, pois se perderia a vertente ideológico-política, sendo muito facilmente manipulada a cultura negra por parte da ideologia dominante para negar a existência do racismo e reafirmar a proclamada democracia racial.

A construção da consciência-se-si pode ocorrer de maneira equivocada. Aspecto adverso nesta etapa é a forma como se estabelece o reconhecimento da alteridade.

Como visto pela fenomenologia hegeliana, a consciência-de-si, só o é, com o seu reconhecimento na alteridade, isto é, só se perfaz para si quando percebida e reconhecida para outra consciência-de-si.

Para a compreensão hegeliana, o conhecimento de si e do outro é observado de maneira dinâmica e intersubjetiva em um duplo movimento de consciências-de-si (HEGEL, 1992). Neste duplo movimento dialético, os seres só são para-si quando para o outro. Uma consciência só pode ser verdadeira quando o é para a outra consciência, e vice-versa.

Portanto, é no bojo da reciprocidade/intersubjetividade que se instala a capacidade de se autoconhecer e de reconhecer o outro.

O processo de reconhecimento, contudo, não ocorre de maneira pacífica entre cada consciência – elas se provam a si mesmas, e entre si, em luta. Inicialmente, quando uma consciência-de-si fita outra não reconhece e não se reconhece de imediato. Isto porque a posição do conforto de cada consciência se estabelece em compreender a si excluindo a outra consciência oposta. Para essa consciência-de-si simples, a essência concentra-se em si mesma. Para Hegel, esse momento inicial, apesar de apazível para uma das consciências, deve ser abdicado em favor do desconforto da intersubjetividade, da luta entre consciências. Somente o embate entre elas pode elevá-las à verdade (HEGEL, 1992, p. 119-133).

O processo para o reconhecimento é luta que se trava entre consciências. Nesse caminho fenomenológico a atribulação é presente e, por vezes, o reconhecimento da adversidade pode não se dar de maneira plena impedindo que ambas as consciências vislumbrem a verdade.

Analisando as consciências resultantes de um processo patológico de não-reconhecimento percebemos que: para uma das consciências, o ser-para-si será sua própria essência (consciência para si essente); para a outra, a essência será o ser para o outro (HEGEL, 1992, p. 123). Assim, origina-se uma relação ‘senhor’ e ‘escravo’ entre consciências em que nenhuma das duas conhecerá a verdade ou será livre.

O ‘senhor’ utiliza-se de outra consciência como mediadora, logo, está fadado a ser reconhecido mediante outra consciência. O ‘escravo’, por sua vez, é consciência objetivada que serve ao ‘senhor’ e se expressa apenas como potência negativa posto que seu agir não é livre, mas orientado pelo desejo do ‘senhor’.

Nessa relação o que se efetiva é um conhecimento desigual, parcial em que “a verdade da consciência independente é por conseguinte a consciência escrava” (HEGEL, 1992, p. 131).

A relação hegeliana entre ‘senhor’ e ‘escravo’ pode ser transportada para analisarmos o histórico de opressão da negritude e frustração da edificação de uma consciência (identidade) negra.

A busca da construção de uma consciência negra demanda a desconstrução da relação patológica de subalternidade entre consciências, pois a objetivação da(o) negra(o) é resultante de um reconhecimento intersubjetivo falho, incapaz de revelar a verdade e a real compreensão do outro ser para nenhuma das consciências envolvidas (‘senhor’ e ‘escravo’).

Façamos nesse momento uma síntese de como se erigiu o ser negra(o) em nossa história nacional. Em um primeiro momento, em contexto da diáspora e da constituição do sistema escravista, subjugava-se a(o) negra(o) e sua cultura através da força física e do cativeiro. Em nossos dias, contudo, o estado de violência se perenizou não somente através da coação física, mas, essencialmente, através de discursos pseudojustificativos (MUNANGA, 2012). O fato de ser homem branco¹¹ foi assumido como a qualidade normativa da espécie humana, assim, ao ser negra(o), restava a explicação de que seria um branca(o) degenerada(o). Para a(o) branca(o), a verdade está no seu próprio ser, em seu ser-para-si – o outro ser, negra(o), é desvio da norma.

A dialética do ‘senhor’ e do ‘escravo’, respaldada pelo discurso pseudojustificativo, transportada para as relações entre negras(os) e brancas(os), se solidificou intersubjetivamente e institucionalmente. Kabengele Munanga (2012, p. 33-34) nos demonstra que o preconceito se consolidou pela reafirmação cotidiana de conjunto de condutas racistas valorizadas pela educação e incorporadas por gestos, palavras e hábitos. Nesse contexto, à(ao) negra(o) é oferecida a possibilidade de se compreender como avessa(o), como degenerada(o) e aceitar a condição, reverenciando por medo, e procurando alternativas para se aproximar das características do ‘senhor’, autorrecusando-se (MUNANGA, 2012, p. 38), desumanizando-se.

A negritude, enquanto movimento de desconstrução de uma história única (a do ‘senhor’) e construção de uma história multifacetada, com a afirmação de identidade negra, busca fatores políticos, psicológicos, linguísticos, culturais, históricos e raciais para que a(o) negra(o) seja compreendida(o) como ser livre e independente, não mais temerosa(o), a serviço e objetivada(o) pelo ‘senhor’.

A conquista de uma consciência racial negra possibilita a identificação de valores específicos e comuns a certa parcela de uma população, ou grupo, que transcendem o físico ou imagético, para além da cor da pele. Um indivíduo consciente da sua ascendência negra e dos valores éticos, culturais e históricos que a acompanham, pode se empoderar destes fatores, e construir subjetiva e intersubjetivamente sua consciência negra, mesmo que sua pele seja clara e dificilmente ele seja identificado por negro¹².

¹¹ Nesse momento, explicamos que utilizamos a expressão “homem branco”, sem a flexão de gênero como nos demais momentos, por compreendermos que o ideal de indivíduo, expresso pela normatividade, une tanto expectativas de gênero quanto de raça. As dissonâncias, tanto de gênero quanto de raça, são indesejáveis. Neste estudo, nos concentraremos a analisar o conflito étnico-racial.

¹² Ressalta-se aqui, que por uma perspectiva da experiência social negra, e das experiências de racismo vividas diariamente pelos negros na sociedade da atualidade, no campo da articulação política e social dos movimentos sociais, o indivíduo de pele clara consciente da sua negritude encontrará dificuldade e até se verá impedido de liderar tal movimento em busca de afirmação de direitos, porque faltará a ele o testemunho,

Consiste no primeiro passo, a recusa à assimilação – é iniciada a desconstrução em busca de novo conjunto de valores culturais e estéticos do mundo negro. Nessa desconstrução/construção, os fatores históricos, linguísticos e psicológicos fazem parte de componentes essenciais da identidade negra ou de uma personalidade coletiva. O ‘ser negra(o)’ possibilita uma vida vivenciada como ‘boa’ porque pode ser afirmada com base em valores compartilhados, em um “mundo comunitário que as pessoas respondem ‘para si’ com os outros” (FORST, 2010, p.336).

A negritude é o perfeito exemplo do que Forst denomina por “dialética do reconhecimento ético” (p.336), em que as pessoas são reconhecidas como pessoas singulares. No entanto, a singularidade de uma pessoa somente é efetiva quando esta reconhece os demais e por eles é reconhecida, conseguindo viver sua identidade negra própria.

Insurge então a negritude como uma “[...] operação de desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo” (MUNANGA, 2012, p. 53).

O novo lugar apontado por Munanga seria uma comunidade ética orientada pelo processo de construção de consciência negra, onde valores, fatores e posturas específicos balizam a relação dos seus membros entre si, e com os demais. Segundo Forst:

“Comunidades éticas são comunidades de memória como base numa representação comum do bem que vincula a identidade individual e coletiva num ‘modo de vida, numa linguagem ética densa’. As comunidades éticas podem, mas não precisam, ser comunidades linguísticas num sentido abrangente; contudo, em todas as comunidades éticas existem determinados significados compartilhados de conceitos e símbolos que são válidos somente ‘para nós’ e são entendidos ‘por nós’ diante do pano de fundo de vivências comuns. Tais significados fazem parte da práxis e do ‘mundo simbólico’ da comunidade.” (FORST, 2010, p.337)

Assim, a compreensão da negritude como uma Comunidade Ética de Reconhecimento torna viável a luta pelo reconhecimento, iniciada como uma luta pela autoconsciência, recusando a assimilação dos valores do ‘senhor’, aceitando sua identidade e construindo sua consciência negra, digna de estima pelos demais membros da comunidade, e continuada pela defesa genuína dessa negritude diante dos outros.

Conforme essa lógica, para Munanga e Gomes (2006), os movimentos pela negritude devem lançar mão do conceito de raça dando-lhe um outro significado, relacionando-a ao reconhecimento da diferença, sem atribuir qualidades positivas ou

a narrativa do desvalor, no entanto, ele não deixará de se inserir em uma comunidade que o reconheça e partilhe com ele valores.

negativas, ressaltando a importância da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada uma delas. Ou seja, ao utilizar o conceito raça negra no Brasil, o objetivo deve ser denunciar o racismo, alertando para o fato de que aquelas(es) classificadas(os) como negras(os) (pretas(os), pardas(os), morenas(os) e mulatas(os) estão expostas(os) a condições de vida, educacionais e salariais extremamente desiguais quando comparadas(os) ao segmento branco da população brasileira.

A nocividade da relação dominadora, combatida pela recusa à assimilação¹³, não se observa somente de indivíduo para indivíduo. A opressão do ser negra(o) na diáspora brasileira é fortemente estruturante das relações intersubjetivas e institucionais. Dessa forma, a libertação somente pode ser efetiva caso a desconstrução pela negritude adote caráter amplo e viés coletivo de luta.

A negritude enquanto reação coletiva das(os) negras(os) (comunidade ética de reconhecimento) visa então, rejeitar a história única do branco colonizador e reencontrar, definir e repensar a cultura negra – primeiro sendo proclamada a originalidade e especificidade da organização sociocultural das(os) negras(os), para em seguida argumentar pela unidade em uma postura de “contra-aculturação”, isto é, “desalienação autêntica” (MUNANGA, 2012, p.63). Para tal resistência, a luta legítima deve transbordar o indivíduo e alcançar as massas, essas, direcionadas à resistência frente ao racismo das instituições e à branquitude da história e da cultura.

Aimé Césaire (1987, p. 5-33) define negritude em três componentes: identidade, fidelidade e solidariedade.

Assumir a identidade negra realiza-se em um patamar subjetivo em que o ser percebe-se em sua condição de negra(o), destituindo-se da carga negativa que acompanha o ser negra(o). Consiste no primeiro passo de recusa à assimilação – é iniciada a desconstrução em busca de novo conjunto de valores culturais e estéticos do mundo negro. Nessa desconstrução/construção, os fatores históricos, linguísticos e psicológicos fazem parte de componentes essenciais da identidade negra ou de uma personalidade coletiva. A fidelidade é o resgate, lealdade e comprometimento com uma história não contada, a história de suas(seus) ancestrais oprimidas(os). O componente da solidariedade é a rede de empatia criada intersubjetivamente por indivíduos que compartilham a identidade negra.

¹³ Ao falarmos de assimilação adotamos a compreensão de Kabengele Munanga (2012, p. 84) para o fenômeno. “Assimilação cultural: Na política colonial praticada na África, é o processo pelo qual o negro colonizado devia adotar a cultura do branco colonizador, para nela se integrar. Essa política não passou de uma mistificação, pois o negro assimilou a cultura do branco, mas o oposto não aconteceu.”

A negritude insurge como uma “[...] operação de desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo” (MUNANGA, 2012, p. 53).

De acordo com essa nova “inteligibilidade”, segundo Munanga e Gomes (2006), os movimentos pela negritude devem lançar mão do conceito de raça dando-lhe um outro significado, relacionando-a ao reconhecimento da diferença, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ressaltando a importância da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada uma delas. Ou seja, ao utilizar o conceito raça negra no Brasil, o objetivo deve ser denunciar o racismo, alertando para o fato de que aquelas(es) classificadas(os) como negras(os) (pretas(os), pardas(os), morenas(os) e mulatas(os)) estão expostas(os) a condições de vida, educacionais e salariais extremamente desiguais quando comparadas(os) ao segmento branco da população brasileira.

A nocividade da relação dominadora, combatida pela recusa à assimilação¹⁴, não se observa somente de indivíduo para indivíduo. A opressão do ser negra(o) na diáspora brasileira é fortemente estruturante das relações intersubjetivas e institucionais. Dessa forma, a libertação somente pode ser efetiva caso a desconstrução pela negritude adote caráter amplo e viés coletivo de luta.

A negritude enquanto reação coletiva das(os) negras(os) visa então, rejeitar a história única do branco colonizador e reencontrar, definir e repensar a cultura negra – primeiro sendo proclamada a originalidade e especificidade da organização sociocultural das(os) negras(os), para em seguida argumentar pela unidade em uma postura de “contra-aculturação”, isto é, “desalienação autêntica” (MUNANGA, 2012, p.63). Para tal resistência, a luta legítima deve transbordar o indivíduo e alcançar as massas, essas, direcionadas à resistência frente ao racismo das instituições e à branquitude da história e da cultura.

Negritude enquanto comunidade de reconhecimento, então, deve se construir coletivamente e não como mero agrupamento de pessoas ou de setor da população, mas uma segregação consciente de resistência composta por pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas de identidade, fidelidade e solidariedade. Como disse o grande W.E.B. Dubois (1965, p.215), o objetivo é “ser tanto um negro quanto um americano sem ser excomungado ou amaldiçoado”.

¹⁴ Ao falarmos de assimilação adotamos a compreensão de Kabengele Munanga (2012, p. 84) para o fenômeno. “Assimilação cultural: Na política colonial praticada na África, é o processo pelo qual o negro colonizado devia adotar a cultura do branco colonizador, para nela se integrar. Essa política não passou de uma mistificação, pois o negro assimilou a cultura do branco, mas o oposto não aconteceu.”

2.3 INTERSECCIONALIDADES – QUANDO A DISCRIMINAÇÃO RACIAL ENCONTRA A DESIGUALDADE DE GÊNERO: O CASO DA MULHER PRETA – AFETIVIDADE, TRABALHO E RENDA

A pseudodemocracia racial, exposta anteriormente, articulou como elemento histórico-ideológico essencial da sua difusão ideológica o mito amoroso do senhor supostamente benevolente e a mulher negra escravizada em sua pseudoexcentricidade e vigor sexual. Esta foi parte eficiente do imaginário freyriano (FREYRE, 1966) para difundir o que, a bem da verdade, representou violência, exploração sexual e marginalização de milhares de mulheres negras – isto é, um intenso projeto de alienação e assimilação, derivada do processo de objetivação, proporcionado pela relação senhor/escrava que excedeu a abolição.

Em Casa Grande e Senzala (FREYRE, 1966), a mulher negra, parte de todas as variações de tipos criados pelo ideal do embranquecimento, teria encontrado no sexo a mais efetiva forma de adaptação e ascensão social na formação de um povo, na qual o colonizador branco estaria imune a qualquer racismo e engajado em uma saudável interação sexual com a mulher negra (FREYRE, 1966).

Esta é uma ilusória interpretação da história da miscigenação derivada do período escravocrata.

Em desarticulação ao mito, Lélia Gonzalez¹⁵, em 1980, inaugura uma proposta pós-colonial de contestação, baseada em um pensamento liminar da diáspora negra a recuperar as histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências racistas e colonizadoras.

A resistência, nesse contexto contra hegemônico de Lélia tem funcionalidade de visibilizar histórias de luta contra a opressão da população negra (CARDOSO, 2014). O pensamento da acadêmica e militante será fundamental para dismantelar o enunciado alicerce da democracia racial e suposta convivência cordial entre senhores e escravas. A abordagem a revelar-se pela visão da mulher escravizada oportuniza a desconstrução do discurso de “harmonia” no intercuro sexual dos portugueses com as mulheres negras e também indígenas. A realidade é que essas relações foram ambientadas em situações de privação de

¹⁵ Lélia Gonzalez, intelectual e feminista negra brasileira, nos anos de 1980, refletiu atentamente sobre a realidade de exclusão das mulheres na sociedade brasileira, principalmente das negras e indígenas. Ela foi pioneira nas críticas ao feminismo hegemônico e nas reflexões acerca das diferentes trajetórias de resistência das mulheres ao patriarcado, evidenciando, com isso, as histórias das mulheres negras e indígenas, no Brasil, na América Latina e no Caribe. O seu pensamento inaugura também a proposição de descolonização do saber e da produção de conhecimento.

liberdade. A condição feminina destas mulheres escravas não suavizou a exploração e apropriação de seu trabalho – a bem da verdade, eram trabalhadoras de oito ou mucamas. A primeira seria definida como escrava produtiva e outra como responsável pela manutenção da “casa grande” e ainda com a dimensão da exploração sexual.

Muito distante de um intercuro sexual harmonioso, mulheres negras escravizadas exercitavam uma resistência diária como lideranças em quilombos, organizadoras e cooperadoras de fugas e revoltas. Ao mesmo tempo o histórico de servidão compulsória sexual e de trabalho da negra, solidificou a questão fundamental sobre como o racismo e o sexismo atingem e anulam a individualidade das mulheres negras. Como nos lembra Bell Hooks. Na consciência cultural coletiva imprime-se uma iconografia de representação de que a negra teria como primeira função a servil, desde a escravidão até hoje (HOOKS, 2013).

As categorias mitificadas de mulheres negras escravizadas, projetadas para o período pós-abolição, foram o foco para a desarticulação da mentira do intercuro sexual e da servidão pacífica e amorosa supostamente desempenhada pelas negras no imaginário freyriano. As releituras descolonizadas de Lélia, a desmistificar as negras, inseriram a perspectiva da resistência pacífica e cotidiana destas mulheres. Seus esforços somam-se para desarticular a imagem da mãe-preta. A esta mucama responsável pelo cuidado e criação das(os) filhas(os) dos senhores e senhoras, não obstante as tentativas de mitifica-la em negra dócil, servil e completamente alienada da sua objetivação, Lélia Gonzalez (RATTS & RIOS, 2010) a apresenta como alguém que resiste.

A mãe-preta, de forma consciente, ou inconsciente, acabou por passar os valores africanos para as crianças brancas que cuidou. Esta mulher, a bem da verdade, africanizou o português e o ensinou, transformando-o em pretoguês, essa expressão desenvolvida por ela. O português, linguagem da dominação colonizadora, se encontra reempregada para marcar uma resistência (RATTS & RIOS, 2010) pelo uso que dela fizeram as(os) negras(os) e indígenas. Desta forma, refuta a ideia da mãe-preta como o exemplo da harmonia racial no Brasil, e define que ela exerceu uma resistência passiva, porém eficaz.

A leitura da mãe-preta por Lélia é uma reapropriação e um desvio dos instrumentos simbólicos que instituem a dominação, contra o seu próprio dominador, ou seja, deixar na memória de brancas(os) a presença africana nesse país a partir das interferências nos códigos culturais impostos.

Com a transição da escravidão para a abolição, os ex-escravos passaram a ser considerados “inaptos” para o trabalho e restaram excluídos do mercado de trabalho, em

consequência do processo de imigração que beneficiou o trabalhador estrangeiro, como discorremos anteriormente. Em relação às mulheres negras, suas atribuições profissionais se mantiveram – a imputação do trabalho doméstico a estas no contexto pós-abolição fez destas lavadeiras, empregadas domésticas. Enquanto a maioria dos homens recém-libertos não conseguia trabalhos formais, as mulheres passaram a ocupar uma posição de destaque dentro da comunidade, na maioria das vezes sustentando financeiramente as famílias. A dupla jornada de trabalho, comentada atualmente como um novo fenômeno feminino e contemporâneo, já estava presente na vida das negras que desde então trabalhavam fora e ainda tinham de assumir as tarefas do lar. Para analisar este contexto, Lélia procurou compreender e desarticular o estereótipo da doméstica e da mulata.

Pela significação colonizada dos termos, às domésticas foi atribuída a continuidade histórica destinada às afro-brasileiras – em uma espécie de permanência das atribuições da casa grande, variando em tarefas similares, como merendeiras, serventes etc. Essas mulheres incorporavam a inferioridade e a subordinação, além disso, estavam expostas ao assédio sexual de seus patrões. A segunda designação, a mulata, era um tipo de “trabalho especial” destinado à mulher negra que ia além da nomeação da “mestiçagem” ou da cor da pele. O termo dava conta de um processo de extrema alienação imposto pelo sistema uma (GONZALEZ, 1995) - forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada ‘produto de exportação’, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas nacionais e pelos nacionais burgueses, através da sua exposição como passista em espetáculos de carnaval. Esse mito efetiva violência simbólica que tem como consequência “(...) a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento” (GONZALEZ, 1983).

Consoante o pensamento de Gonzalez essas mitificações negativas e colonizadoras tratavam-se de distorções para reatualizar o ideário da democracia racial e recriar o imaginário freyriano de relações afetivas miscigenadas e cordiais. Em sua trajetória acadêmica, Lélia irá buscar desarticular o construto de alienação do “ser negra” como figura central e reprodutora da pseudodemocracia racial.

Seus estudos, portanto, destacarão a centralidade da mulher negra, em sua trajetória de empoderamento, enquanto protagonista do convívio de sua comunidade - o exercício da liderança de negras: nas religiões de matriz africana, como o candomblé, exercendo a função de yalorixás (mães de santo) com uma grande capacidade de comando – como foi Mãe Menininha e Mãe Estela da Bahia (GONZALEZ, 1995), nas escolas de Samba, em especial no Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo (GONZALEZ, 1995). E, ainda com muita força, também no movimento negro. Nas

discussões de Lélia sobre a libertação da mulher negra e da sua comunidade, a autora atribui o papel mais importante à mulher negra, anônima, da favela – base da sua família, que luta pela sobrevivência. Lélia, baseando-se na dialética de Hegel sobre o senhor e o escravo, conceitua que seria essa mulher portadora da transformação.

As negras, protagonistas comunitárias, para a sociedade capitalista-patriarcal estavam destituídas de poder. Mas, dentro da comunidade, eram figuras-chave, instituídas de tarefas fundamentais, o que está diretamente ligado ao papel da mulher negra como mantenedora da comunidade no Pós-emancipação.

A década de 1980 foi um período importante no que diz respeito à mobilização política do “feminismo negro” brasileiro e releituras para o empoderamento da mulher negra. Na academia, despontaram-se os primeiros trabalhos científicos contemporâneos que se tem notícia com abordagem de protagonismo da negra.

Referimo-nos aos trabalhos de Lélia Gonzalez (1982), Lucia Helena Oliveira, Rosa Maria Porcaro e Teresa Cristina Araújo (1985), Luiza Bairros (1988) e Sônia Maria Giancomini (1988), entre outras.

Em consonância com essas abordagens, a presente pesquisa se desenvolveu: parte-se do pressuposto de relevância do binômio raça/gênero nas análises sócio demográficas, históricas e antropológicas. Passamos agora a evidenciar análises destas opressões interseccionadas sobre a mulher negra. Em seguida, analisaremos as vicissitudes de raça e gênero sobre o arranjo familiar estudando-as como estratégia axial para pensarmos o empoderamento feminino negro. Procuraremos compreender como gênero, raça e outros marcadores sociais operam nas trajetórias sociais e nas escolhas afetivas das mulheres negras.

Para Patrícia Hill Collins (2000) e Deborah King (1988) o desenvolvimento adequado da definição do pensamento feminista negro sobre raça e gênero envolve enfrentar o complexo nexus de relações entre as classificações biológicas, a construção social de raça e o gênero como categorias de análise, as condições materiais que acompanham as mudanças nas construções sociais, e a consciência das mulheres negras sobre as diversas realidades vivenciadas.

Collins (2000) traz a ideia de matriz da dominação – conceito em que raça, classe social e gênero compõem um sistema de opressão inter relacional. Esta autora propõe que as mulheres negras e outros grupos marginalizados sejam colocados no centro das análises, abrindo a possibilidade de diálogo na instância conceitual, invertendo o foco das pesquisas para a observação de outros fatores que possam elucidar melhor cada contexto específico da interação entre as opressões. Argumenta também que o tema central do pensamento feminista

negro é o legado da luta, visto que todas as mulheres negras compartilham a comum experiência de comporem uma sociedade que as desprivilegia.

Esta experiência sugere que certos temas característicos sejam proeminentes do ponto de vista destas mulheres. A autora aborda, ainda, a forma como os estereótipos vinculados à representação social são fontes inesgotáveis de violência contra as mulheres negras e também confinadores sociais. Collins, em semelhança à Lélia González, escreveu sobre os quatro principais estereótipos ou imagens de controle sobre as mulheres negras: a mammy (mãe preta); a matriarca; a welfare mother (mãe dependente da assistência social); e a jezebel ou a prostituta (mulata).

Deborah King também é muito contundente em seus estudos sobre o tipo de abordagem mais apropriada para o caso das mulheres negras. Em uma revisão crítica das teorias de gênero para a análise da condição da mulher negra, esta autora pontua as falhas de abordagens universais, duais e de recortes, e explica como o feminismo negro é diferenciado para as mulheres negras.

A análise das desigualdades sociais, a partir da perspectiva sociológica, tem como um de seus principais objetivos compreender os processos de estratificação social considerando sua origem e seus mecanismos de produção e reprodução. Neste escopo interpretativo, raça e gênero ganham destaque na explicação deste fenômeno, porque, em primeiro lugar, tais atributos implicam em desvantagens históricas para determinados grupos sociais e atuam de maneira decisiva na definição da posição social dos indivíduos.

Na visão fraseriana, gênero e raça são paradigmas de coletividades bivalentes (FRASER, 2001), pois abarcam dimensões econômicas e cultural-valorativa, implicando problemas de redistribuição e de reconhecimento. O preconceito e a discriminação estão associados à competição por posições na estrutura social, refletindo-se em desigualdades entre os grupos sociais na apropriação de posições na hierarquia/status social (LIMA, RIOS & FRANÇA, 2013).

A distribuição de recursos na sociedade é profundamente marcada pela condição de raça e gênero dos indivíduos. O debate tradicional sobre as desigualdades de gênero não raro obscurece a heterogeneidade dos grupos de mulheres, dando centralidade às questões enfrentadas pelas mulheres das classes dominantes. O reconhecimento da diversidade das experiências, especialmente a partir da introdução da variável étnica e racial, permitiu aproximações para incorporar, à perspectiva feminista, a complexidade da realidade das mulheres, dos papéis que assumem e das expectativas a elas direcionadas.

Circunscrevendo esse debate ao caso brasileiro, há que se considerar que, embora o cenário atual seja de redução das desigualdades sociais, ainda persistem padrões diferenciados de participação na educação e no mercado de trabalho que afetam de forma específica as mulheres, os negros e, em especial, as mulheres negras. No caso das desigualdades de gênero, embora as mulheres apresentem um melhor desempenho educacional (média de anos de estudos mais elevada, maiores taxas de escolarização em todos os níveis de ensino e uma maior proporção de pessoas com nível superior concluído), elas ainda enfrentam desafios no que diz respeito aos retornos esperados pelo investimento educacional (LIMA, RIOS & FRANÇA, 2013): seus rendimentos são inferiores aos dos homens, sua participação nos postos de comando e na condição de proprietárias-empregadoras ainda é restrita (RIBEIRO, 2009; OSÓRIO, 2004).

Considerando as dificuldades apontadas para os grupos raciais e de gênero, dedicamo-nos a analisar a situação das mulheres negras considerando a interseccionalidade entre gênero e raça.

Segundo Crenshaw (2002), a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002).

Kimberlé Crenshaw (2002) alerta para o risco de ignorar a variável racial, ao introduzir o debate em torno da superinclusão e subinclusão da perspectiva de gênero. No primeiro caso, a perspectiva de gênero é totalitária e não permite identificar outras dimensões da discriminação. No segundo, os problemas vivenciados por mulheres de um determinado grupo racial não são considerados, tanto porque não são identificados como problemas das mulheres, ao não serem compartilhados com mulheres do grupo dominante, como também não são percebidos como relevantes para seu grupo racial, por não serem compartilhados pelos homens daquela população.

Se para as mulheres brancas das classes médias, um ponto importante para autonomia é sua inserção no trabalho remunerado, demandando políticas de ativação; para as mulheres negras das classes mais pobres, a participação no mundo do trabalho é, em geral, precoce, precarizada e as inscreve, de partida, em patamares desvantajosos. As demandas são, por conseguinte, diferenciadas.

O reconhecimento dessa invisibilidade, bem como o questionamento e embate promovido pelo feminismo negro, permitiu perseguir uma visão mais plural do debate de gênero e das perspectivas de subordinação a que estavam submetidas mulheres negras. Neste contexto, a percepção da vivência de uma “dupla discriminação” experimentada por estas mulheres se tornou bastante discutida, respaldada pela expressiva desigualdade que estrutura o espaço social destes sujeitos e pelas denúncias do movimento negro.

No entanto, estudos que revelaram relações de gênero diferenciadas em um mesmo grupo racial impuseram questionamentos sobre a hipótese de mera adição de experiências de discriminação como camadas sobrepostas de desvantagem social. Embora as relações sexistas e racistas advenham de trajetórias distintas e proporcionem desdobramentos diferenciados em termos de discriminação de acesso, de tratamento (Santos, 2009) e de legitimação – o que justifica a necessidade de serem consideradas, cada uma, em sua complexidade –, os resultados para os sujeitos afetados é efeito da relação de imbricação entre elas.

Crenshaw (2002) introduziu a noção de interseccionalidade, que se trata de uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Na avaliação de Danièle Kergoat (2010), a noção de interseccionalidade de Crenshaw, expressa na obra *Mapping the margins*, seria inadequada ao contemplar a ideia de diferentes posições dos grupos, como se fossem fixas. Em sua opinião, esta proposta negligencia o caráter dinâmico, ambíguo e ambivalente das relações sociais. Assim, Kergoat (2010) apresenta noções alternativas para compreensão das múltiplas discriminações, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca, que tem como propriedade essencial a coextensividade, fundada na produção mútua das diversas relações sociais – de gênero, classe e raça. Com efeito, essas múltiplas relações e eixos de subordinação se afetam e assumem diferentes níveis – por vezes contingentes – na construção da identidade dos indivíduos e no imaginário social a seu respeito. Em consonância, King (1988) critica os modelos aditivos de interpretação, pois a maioria das aplicações dos conceitos do risco duplo – racismo e sexismo – e triplo – racismo, sexismo e

classismo – acaba sendo excessivamente simplista ao assumir que as relações entre as várias discriminações são meramente aditivas, ou seja, o que deveria ser uma análise interseccionada acaba por ser uma análise estratificada e hierarquizada, em que dependendo do elemento ao qual se dá mais destaque se obtém um tipo de resposta diferente. Este processo simples incremental não representa a natureza da opressão das mulheres negras, eleva as afirmações não produtivas que um fator pode e deve suplantar o outro.

Considerando esse panorama, a participação das mulheres negras no mercado de trabalho é um aspecto extremamente relevante para a compreensão da interseccionalidade de gênero e raça na constituição das desigualdades sociais brasileiras.

Bruschini e Lombardi (2000), ao analisarem esta inserção a partir das mudanças ocorridas na participação feminina nos anos 1990, destacaram que houve um processo de bipolarização do emprego feminino. De um lado, há um crescimento significativo, impulsionado pelos avanços educacionais, da inserção de mulheres em ocupações não manuais, caracterizadas por maior formalização e melhores rendimentos. No polo oposto, crescem as ocupações de menor qualidade com alta informalidade e menor renda, voltadas para pessoas com baixa escolaridade. As mulheres que começam a se movimentar para ocupações de nível superior são predominantemente brancas, enquanto há uma forte concentração de mulheres pretas e pardas no serviço doméstico.

As mulheres provenientes das classes mais pobres (majoritariamente negras) dirigem-se para os empregos domésticos, de prestação de serviços e também para os ligados à produção na indústria; enquanto as mulheres de classe média, devido às maiores oportunidades educacionais, dirigem-se para prestação de serviços, para áreas administrativas ou de educação e saúde (Bruschini e Lombardi, 2000).

Desta forma, atentando para o quadro social em que se inclui o grupo mulheres negras, estas arcam com a interseccionalidade do peso quanto à discriminação de cor e de gênero. Ademais, também sofrem a discriminação setorial-regional-ocupacional que os homens da mesma cor e a discriminação salarial das brancas do mesmo gênero (SOARES, 2000).

O modelo analítico proposto pelos sociólogos Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (2005) permite compreender o processo de transmissão intergeracional da desigualdade social apresentando os componentes das etapas do ciclo de vida social. Segundo os autores, o processo cumulativo de desvantagens, associado aos mecanismos discriminatórios no decorrer da sua trajetória, é o que caracteriza as desigualdades no Brasil. Ou seja, os determinantes das desigualdades devem ser observados levando-se em conta os

chamados fatores produtivos (por exemplo, educação e experiência), mas os fatores não produtivos também devem ser enfatizados (o efeito determinante da cor, do sexo ou da região), correspondendo aos fenômenos de discriminação e de segmentação. Os estudos de Hasenbalg e Silva (2005) utilizam o termo realização educacional para tratar não apenas do acesso à educação – considerada praticamente universal no ensino fundamental –, mas também para tratar da permanência, progressão e desempenho dos estudantes – justamente onde se encontra desigualdade de gênero e raça. A educação refere-se, portanto, a uma importante etapa deste modelo, intitulada pelos autores de internalização de recursos; etapa esta que qualifica os indivíduos para seu ingresso no mercado de trabalho.

Num cenário em que são evidentes as tendências de universalização do ensino básico e as políticas de acesso ao ensino superior com critérios raciais, verifica-se, simultaneamente, avanço para negros e mulheres, mas também a persistência de expressivas desigualdades categoriais, principalmente, nos níveis mais elevados. De fato, tais desenvolvimentos nas políticas educacionais resultaram em incrementos na realização educacional das mulheres negras, mas não o suficiente para eliminar as desigualdades neste campo. De maneira que, a despeito do crescimento nas oportunidades educacionais, persistem as desigualdades entre as categorias raciais e de gênero no Brasil, o que, por fim, resulta em desvantagens no posicionamento das mulheres negras na estratificação social.

As mulheres, em seu conjunto, tiveram a maior taxa de crescimento nas faixas superiores de escolaridade, sendo que as mulheres negras acompanharam esse perfil de crescimento feminino. Entretanto, ao se observar os valores atingidos pelas negras em 2009, nota-se que só agora estas atingiram, nas faixas mais elevadas, valores próximos àqueles que as brancas tinham em 1995. As desvantagens das mulheres negras em relação às brancas eram tão elevadas no ponto de partida, que, mesmo tendo um bom crescimento ao longo do período considerado, elas ainda se mantêm bem longe de se assemelhar ao perfil das mulheres brancas ocupadas e mais escolarizadas.

Variação percentual da escolaridade das/os ocupadas/os com 25 anos ou mais e da escolaridade da população com 25 anos ou mais – Brasil (1995 e 2009) (Em %)							
Raça/gênero	Anos de escolaridade	População ocupada			População total		
		1995	2009	Variação	1995	2009	Variação
Mulheres brancas	Menos de 1 ano	9,9	4,3	-57,0	14,5	9,0	-37,6
	1 a 4 anos	31,5	15,7	-50,2	35,3	22,1	-37,4
	5 a 8 anos	21,1	18,3	-13,4	21,4	19,3	-9,9
	9 a 11 anos	19,3	32,3	67,4	16,8	28,3	69,0
	12 anos ou mais	18,1	29,5	62,5	12,1	21,3	76,3
Mulheres negras	Menos de 1 ano	25,3	11,0	-56,6	30,9	17,1	-44,6
	1 a 4 anos	35,2	22,3	-36,6	35,3	25,8	-26,9
	5 a 8 anos	18,9	22,6	19,2	18,6	22,0	18,1
	9 a 11 anos	15,0	30,6	104,8	11,7	25,8	121,4
Homens brancos	Menos de 1 ano	10,7	6,1	-42,8	12,6	8,3	-34,4
	1 a 4 anos	34,0	19,7	-42,0	35,2	22,7	-35,5
	5 a 8 anos	24,3	21,7	-10,7%	23,3	20,8	-10,4
	9 a 11 anos	17,1	30,7	79,7	16,1	28,4	76,3
	12 anos ou mais	13,9	21,7	56,6	12,9	19,9	54,0
Homens negros	Menos de 1 ano	28,6	15,0	-47,6	30,7	17,8	-42,1
	1 a 4 anos	37,2	26,3	-29,4	36,7	27,2	-25,8
	5 a 8 anos	20,1	23,9	19,3	19,4	23,0	18,4
	9 a 11 anos	10,9	26,7	145,7	10,2	24,6	142,2
	12 anos ou mais	3,3	8,1	147,1	3,1	7,4	141,7

(Continua)

(Continuação)							
Raça/gênero	Anos de escolaridade	População ocupada			População total		
		1995	2009	Variação	1995	2009	Variação
Total	Menos de 1 ano	17,5	9,3	-47,1	20,7	13,0	-37,4
	1 a 4 anos	34,4	21,3	-38,3	35,6	24,4	-31,4
	5 a 8 anos	21,6	21,8	0,9	20,9	21,2	1,5
	9 a 11 anos	15,7	29,9	90,8	14,2	26,8	89,4
	12 anos ou mais	10,8	17,8	65,2	8,7	14,6	68,7

Fonte: PNAD/IBGE.

Tabela 1: Variação percentual da escolaridade das/os ocupadas/os com 25 anos ou mais e da escolaridade da população com 25 anos ou mais – Brasil (1995 e 2009)

Fonte: PNAD/IBGE

Comparando-se a quinta e a oitava coluna da tabela, percebe-se que as mulheres negras são as que representam o grupo que conseguiu obter menos vantagens de seus avanços educacionais. Houve um crescimento de 121% das mulheres que frequentaram o ensino médio e de 162% das negras que frequentaram o ensino superior. No entanto, entre a população ocupada, o crescimento percentual de mulheres negras que frequentaram o ensino médio é de 104%, enquanto as que frequentaram o superior é de 140%. Isto contrasta com os outros grupos, nos quais, de modo geral, observam-se valores próximos nas colunas quatro e cinco da mesma tabela – salvo no caso das mulheres brancas que frequentaram o ensino superior, cujo crescimento na população total foi de 76%, ao passo que o crescimento entre as

ocupadas foi de 62,5%. Esses dados evidenciam que, apesar dos nítidos avanços educacionais da população feminina brasileira, elas, e principalmente as mulheres negras, encontram fortes barreiras para converter suas melhores qualificações em maiores vantagens no mercado de trabalho.

Há uma inversão da hierarquia de gênero, ou seja, as mulheres permanecem mais tempo na escola, por um lado; e, por outro, participam menos no mercado de trabalho, indicando inflexões distintas na trajetória feminina tanto para esfera educacional como para a laboral. Acrescente-se, ainda, a família como fator altamente decisivo para entender as diferenças nas trajetórias femininas e masculinas no mercado de trabalho, conforme postulou Born (2001) - embora a família não seja vista como uma instituição que interfira de maneira preponderante na trajetória de emprego de um homem, a família e a atividade familiar têm um peso enorme nos padrões de trajetória de vida da mulher.

Multiplicado a está consideração de Born (2011) a variável da raça, verificamos que há uma constituição de guetos ocupacionais com expressivos diferenciais de gênero (LIMA, 2001). No entrecruzamento observa-se que há um forte contingente de mulheres pretas e pardas no serviço doméstico, enquanto os homens negros estão fortemente concentrados na indústria tradicional (especialmente indústria da construção) e nos serviços gerais em que há baixos salários e um alto grau de informalidade. A grande concentração de mulheres negras no emprego doméstico chama atenção dos pesquisadores desde meados do século XX. Remetemo-nos às considerações feitas no início deste item sobre a mitificação da figura das domésticas como estereótipo e herança arcaica da escravidão, por se tratar de um trabalho manual, pouco remunerado, com forte presença de informalidade, pessoalidade, sem perspectivas de ascensão na carreira e, acima de tudo, por não possuir, até muito recentemente, os direitos trabalhistas equiparados aos dos demais trabalhadores protegidos.

Trata-se, ademais, de uma ocupação bem difundida na cultura brasileira e fortemente marcada pela distância social, muitas vezes ritualizada em contextos de humilhação (FREITAS, 2011). Apesar de ser o principal meio de sustento e manutenção de muitas famílias, principalmente aquelas chefiadas por mulheres, o serviço doméstico marca um lugar na estrutura ocupacional por gênero e raça, pela ausência de escolaridade, pela origem regional e pelos baixos rendimentos.

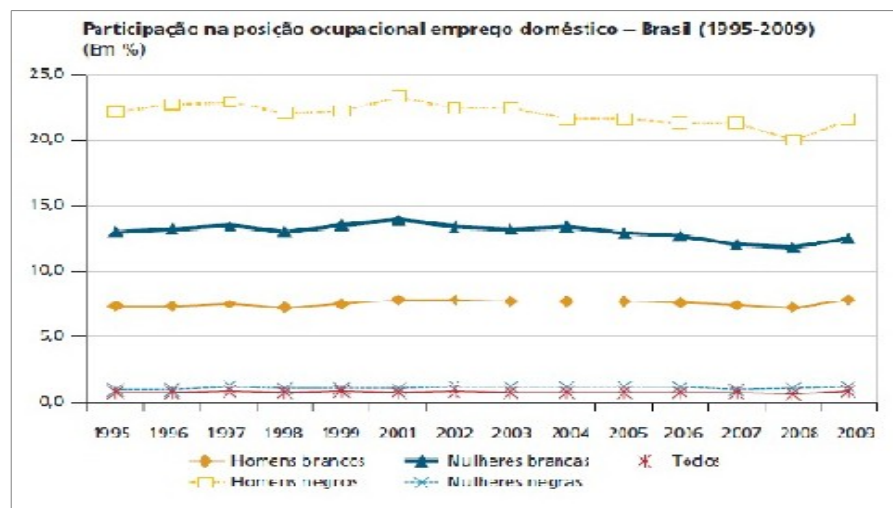


Gráfico 2 : participação na posição ocupacional emprego doméstico (1995-2009)

Fonte: PNAD/IBGE, 2011.

Uma característica marcante das desigualdades raciais e de gênero no mercado de trabalho são os diferenciais de rendimento com relação ao homem branco (SOARES, 2000). Considerando a mediana da renda do homem branco como 100%, os resultados mostram o quanto a renda de cada categoria restante corresponde, em termos proporcionais à renda de referência, a dos homens brancos. Sendo assim, comparando, por exemplo, um período de menor crescimento econômico (1999-2002) com outro de maior crescimento (2003-2009), notamos que as mulheres negras recebiam, no final da década de 1990, cerca de um terço da renda dos homens brancos e, a partir de 2003, passaram a ganhar pouco mais de 40% da renda da categoria de referência.

Pelo exposto, compreendemos que as políticas públicas universalistas não foram suficientes para eliminar os padrões de desigualdades categoriais que se reproduzem, principalmente no que tange aos espaços de poder e posições de alto status. O grupo mais desfavorecido nestes processos é o das mulheres negras, as quais, de modo geral, não conseguem reverter suas aquisições educacionais em melhores rendimentos e posicionamentos no mercado de trabalho, e estão sobrerrepresentadas nas ocupações de menor prestígio.

As discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, ainda que diversos, promovendo experiências distintas na condição de classe e, no caso, na vivência da pobreza, a influenciar seus preditores e, conseqüentemente, suas estratégias de superação. Neste sentido, são as mulheres negras que vivenciam estas duas experiências, aquelas sempre identificadas como ocupantes permanentes da base da hierarquia social.

Uma compreensão do fenômeno da violência contra as mulheres que leve em consideração a interseccionalidade de gênero, classe social e raça e se comprometa com a promoção dos direitos humanos das mulheres negras sugere uma agenda de pesquisa e intervenções no campo do Estado muito mais ampla, que capture as várias tramas, como o contexto urbano, a violência sexual, a relação entre patriarcado e racismo, as explorações da imagem da mulher negra na mídia e os estereótipos inclusive dentro das instituições, como exemplificado no simples caso da dificuldade de registrar uma queixa na polícia.

É necessário produzir informações sobre as mulheres negras que sejam facilmente interpretadas pela sociedade civil e permitam um maior conhecimento sobre suas condições de vida e dinâmicas. Também são necessários investimentos em pesquisas mais robustas sobre a condição de vida das mulheres negras brasileiras, que saiam desta aparente neutralidade das abordagens de gênero, que na realidade apenas privilegiam os assuntos especializados nas condições de vida das mulheres brancas. Outra medida importante é a investigação de aspectos que contribuem para a vitimização das mulheres negras, como a exploração da sua imagem pela mídia nacional como objetos sexuais, mulheres violentas; propagandas em que são vistas como produto sexual e nacional a ser consumido no exterior – imagem da mulata e o carnaval –, tráfico internacional de mulheres; e outros. Faz-se urgente a criação de observatórios sobre a discriminação de gênero e raça e programas voltados ao apoio de mulheres negras.

3 CAPÍTULO 3 - INCURSÕES SOBRE FAMÍLIA MONOPARENTAL FEMININA/NEGRA E DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

3.1 INTERSECÇÕES – RAÇA, GÊNERO E ARRANJO FAMILIAR: FAMÍLIAS MONOPARENTAIS CHEFIADAS POR MULHERES NEGRAS – UMA ANÁLISE PELO TRINÔMIO VULNERABILIDADE/CUIDADO/EMPODERAMENTO

3.1.1 A função promocional do Direito na desinstitucionalização da família e em sua diversidade de arranjos

“21 DE JULHO Despertei com a voz de D. Maria perguntando-me se eu queria comprar banana e alface. Olhei as crianças. Estavam dormindo.

Fiquei quieta. Quando eles vê as frutas sou obrigada a comprar. (...) Mandei o meu filho João José no Arnaldo comprar açúcar e pão. Depois fui lavar roupas. Enquanto as roupas corava eu sentei na calçada para escrever. Passou um senhor e perguntou-me:

- O que escreve?

- Todas as lambanças que pratica os favelados, estes projetos de gente humana.

Ele disse:

- Escreve e depois dá a um crítico para fazer a revisão.

Olhou as crianças ao meu redor e perguntou:

- Estes filhos são seus?

Olhei as crianças. Meu, era apenas dois. Mas como todas eram da mesma cor, afirmei que sim.

- Seu marido onde trabalha?

- Não tenho marido, e nem quero!

Uma senhora que estava me olhando escrever despediu-se. Pensei: talvez ela não tenha apreciado a minha resposta.

- É muito filho para sustentar.

Ele abriu a carteira. Pensei: agora ele vai dar dinheiro a qualquer uma destas crianças pensando que todas são meus filhos. Fui imprudente mentindo.

Mas a minha filha Vera Eunice ergueu o braço e disse:

- Dá, eu té. Comprá papato.

Eu disse:

- Ela está dizendo que quer o dinheiro para comprar sapatos.

Ele disse:

- Dá para sua mãe.

Ergui os olhos para observá-lo. Duas meninas lhe chamava papai! Eu conheço-o de vista. Já falei com ele na farmácia quando levei Vera para tomar injeção contra resfriado. Ele seguiu. Eu olhei o dinheiro que ele deu a Vera. Cem cruzeiros!

Em poucos minutos o boato circulou que a Vera ganhou cem cruzeiros. E pensei na eficiência da língua humana para transmitir uma notícia. As crianças aglomerava-se. Eu levantei e fui sentar perto da casa de D. Mariana. E lhe pedir um pouco de café. Já habituei beber café na casa do Seu Lino. Tudo que eu peço a eles emprestado, eles empresta. Quando vou pagar, não recebem.

Depois fui torcer as roupas e vim preparar o almoço. Hoje eu estou cantando. Estou alegre e já pedi aos vizinhos para não me aborrecer. Todos nós temos nosso dia de alegria. Hoje é o meu!

... Uma menina por nome Amalia diz a mãe que o espirito lhe pega... Sair correndo para se jogar no rio. Varias mulheres lhe impediu o gesto, Passei o resto da tarde escrevendo. As quatro e meia o senhor Heitor ligou a luz. Dei banho nas crianças e preparei para sair. Fui catar papel, mas estava indisposta. Vim embora porque o frio era demais. Quando cheguei em casa era 22,30. Liguei o rádio. Tomei banho. Esquentei comida. Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem.

[...]

11 DE MAIO Dia das Mães. O céu está azul e branco. Parece que até a Natureza quer homenagear as mães que atualmente se sentem infeliz por não poder realizar os desejos dos seus filhos.

... O sol vai galgando. Hoje não vai chover. Hoje é o nosso dia.

... A D. Teresinha veio visitar-me. Ela deu-me 15 cruzeiros. Disse-me que era para a Vera ir no circo. Mas eu vou deixar o dinheiro para comprar pão amanhã, porque eu só tenho 4 cruzeiros.

... Ontem eu ganhei metade de uma cabeça de porco no Frigorífico. Comemos a carne e guardei os ossos. E hoje puis os ossos para ferver. E com o caldo fiz as batatas. Os meus filhos estão sempre com fome. Quando eles passam muita fome eles não são exigentes no paladar.

... Surgiu a noite. As estrelas estão ocultas. O barraco está cheio de pernilongos. Eu vou acender uma folha de jornal e passar pelas paredes. É assim que os favelados matam mosquitos.” (JESUS, 1963)

Primeiramente, é importante nos questionarmos qual é a família que está expressa e que tem sido o enfoque das pesquisas na seara de família. Importa-nos encaminharmos as reflexões iniciais deste tópico por este caminho em atenção à perspectiva honnethiana. Por esta, se o reconhecimento jurídico é uma das esferas pela qual perpassa a gramática social dos conflitos, então, o Direito é âmbito conflitivo e de disputas. Assim, até mesmo seu aspecto de generalidade é resultante de uma escolha social dos comportamentos aceitos, incentivados, estimados ou aprovados e como resultado das disputas sobre quais valores irão formar o pensamento hegemônico.

O modelo familiar denominado de nuclear (constituído por pai, mãe e filhos), apesar de não ser o único modo de organização familiar, exerceu, sem dúvida, uma forte influência sendo, durante séculos, ideologicamente cultuado como o modelo familiar ideal. Contudo, certamente não há apenas uma única constituição familiar, vários arranjos, advindos das diferentes classes sociais, se formam. Entretanto, no caso dos setores populares, dentre outros motivos, por não deterem os meios de soberania e por possuírem valores diversos e próprios da cultura popular têm menor influência na concepção dominante de família.

No decorrer da história assistimos a várias mudanças no âmbito familiar, tanto em seu interior quanto na sua relação com a sociedade. Um dos estudos mais citados no que se refere às transformações familiares no ocidente é Philippe Ariès, em *História Social da Criança e da Família* (1981), que refaz, através de um estudo minucioso, a trajetória da família medieval à família moderna.

As investigações de Ariès influenciaram pesquisadores e cientistas sociais do mundo inteiro quanto à mudança na função da família ao longo dos tempos. A mudança na concepção de família e infância foi compreendida segundo uma perspectiva histórica, englobando a própria mudança nas formas de organização da sociedade, nas relações de trabalho e nas atividades realizadas. Entretanto, pouco tem sido relatado a respeito de famílias em que a mulher representa a principal fonte de renda, cujo número, segundo Berquó (2001), cresce no país, sendo a maioria do tipo monoparental, com mulheres mais jovens, separadas, negras, mais pobres e com baixo grau de escolaridade.

Ao que parece, grande parte das mulheres brasileiras, como são pobres e de cor preta, estão trabalhando muito mais por uma questão de sobrevivência do que de realização pessoal. São poucas as que conseguem, somente com seus rendimentos, alcançar uma autonomia financeira. A possibilidade de uma empolgante carreira ou de realizar atividades criativas, desafiantes e socialmente valorizadas está fora de alcance para a maioria das mulheres no país.

Dessa forma, embora algumas pesquisas apontem o aumento da participação feminina no mercado de trabalho como um grande benefício para a mulher - conduzindo, pelo menos em parte, a uma maior autonomia da mulher e igualdade de gênero (LAVINAS & MELO, 1996; BRUSCHINI, 2000) -, outros estudos, no entanto, não veem de forma tão clara essa situação. Neles, os efeitos da crescente participação feminina no mercado de trabalho não foram acompanhados de uma diminuição significativa das desigualdades profissionais de gênero e raça (CARVALHO, 1998; NEVES, 2000; OLIVEIRA, 2005).

Fukui (1998) aponta que modificações essenciais ocorreram no plano das práticas, que, por sua vez, repercutiram no plano dos valores e, paulatinamente, foram mudando as representações de família na sociedade em geral e também na brasileira. A esse respeito, ela assinala três grandes transformações: a separação da sexualidade e da reprodução (o número de filhos começa a ser previsto ou planejado), a dissociação da reprodução do casamento e a dissociação da sexualidade do casamento.

Pode-se afirmar que as mudanças ocorridas nas famílias, dentro e fora de casa, atingiram todos os segmentos sociais. Porém, em se tratando de família, é difícil afirmar o que influenciou o quê. Mudaram as relações de trabalho, o poder aquisitivo, as crenças da ciência e a legislação. Cada mudança tem a sua parte na responsabilidade do formato das famílias na virada do século XXI, porém um aspecto é inegável: as mulheres, de forma autônoma ou organizadas em movimentos feministas, de mulheres, mulheres negras ou LGBTTI foram as principais protagonistas das mudanças ocorridas na família nas últimas décadas do século XX (NASCIMENTO, 2006).

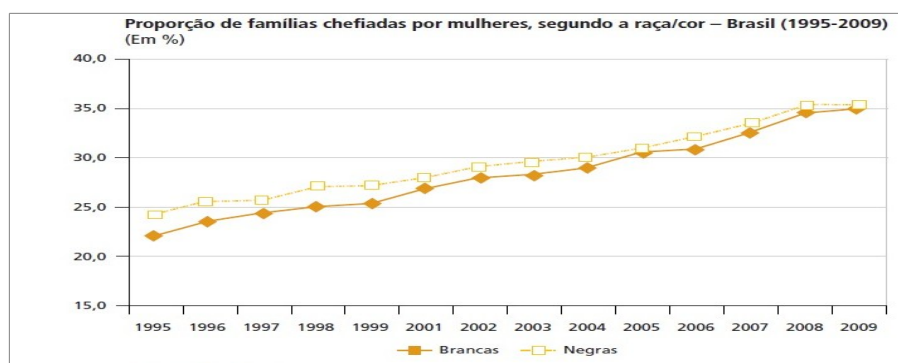


Gráfico 2: proporção de famílias chefiadas por mulheres segundo raça/cor

Fonte: PNAD/IBGE

É, portanto, marcante a passagem da família para a chamada fase de pós-nuclearização, na qual o foco descentra-se do casal e filhos para o indivíduo, processo considerado por muitos estudiosos como responsável pela perda da importância da família como instituição, associado a um modelo de capitalismo industrial versus capitalismo de consumo, advindo com a revolução nas tecnologias reprodutivas e com os movimentos de pós-modernismo cultural.

Analisando o século XXI, o debate centra-se sobre as mudanças na vida familiar, propiciado pelos efeitos da generalizada aceitação social do divórcio, do declínio da instituição do casamento e da baixa taxa de fecundidade. Esses acontecimentos tanto indicaram a compreensão de que se delineara o enfraquecimento da família, quanto sugeriram a análise do surgimento de novos modelos familiares, caracterizados, por sua vez, pelas mudanças nas relações entre os sexos e as gerações, entre os quais, além desses fatores, estão a inserção da mulher no mercado de trabalho, o questionamento da autoridade paternal, a atenção ao desenvolvimento das necessidades infantis e dos idosos, entre outros (MORAES, 2006). A família, que era definida pela obrigação, hoje é definida pelo afeto.

Os debates quanto aos aspectos funcionais da família se renovam. Consoante a doutrina de Maria Celina Bodin de Moraes (2005), de maneira pertinente afirma que esta nova família passa agora por um processo de desinstitucionalização, o conceito de família adquire valor instrumental como núcleo de promoção da solidariedade, afeto e da dignidade da pessoa humana.

Diante desta nova perspectiva do Direito de Família, ainda enfrentamos desafios como o de olhar especialmente para as organizações familiares silenciadas no mundo social. Trata-se de vislumbrar o Direito como campo não apenas do reflexo/reprodução social, mas

como promotor/produtor das formas plurais de existir, ao viabilizar e contemplar as formas contra hegemônicas de se viver.

A situação de dupla discriminação – de gênero e raça – vivida pelas mulheres pretas frequentemente se agrava pela discriminação derivada da sua origem social. Entretanto, a articulação destas opressões estruturantes não é observada como uma simples soma pela condição de mulher, preta e trabalhadora (CRENSHAW, 2002). Nesta pesquisa, gênero, raça e classe são adotadas como categorias políticas, articuladas entre si, ou seja, como ferramentas analíticas, que possibilitam uma leitura das múltiplas dimensões constitutivas dos sujeitos. O interesse é no universo familiar, mais especificamente nas relações que as mulheres negras e pobres estabelecem com a realização do direito à educação de suas crianças.

Duarte (1994), afirma que o valor ‘família’ tem grande peso em todas as camadas da população brasileira. No entanto, família significa coisas diferentes, dependendo da categoria social. Enquanto entre pessoas da elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas de seu patronímico), que mantêm entre elas um espírito corporativista; as camadas médias abraçam em espírito e em prática a família nuclear, identificada com a modernidade. Finalmente, aos grupos populares seria associada uma forma familiar ancorada nas atividades domésticas do dia a dia e as redes de ajuda mútua.

Outra função da família que vem sendo contextualizada na literatura diz respeito à assistência aos seus membros. Pesquisadores como Petrini & Cavalcanti (2005), Symanski (2001) e Bilac (1978) afirmam que, em todas as sociedades, a família é basicamente responsável pela proteção física, econômica e psicológica de seus membros. Diz respeito, também, aos cuidados que a família dispensa aos seus membros tanto nas situações do dia a dia quanto nas situações que exigem um maior cuidado, doenças, ou desemprego.

Conforme Fonseca (2004, p. 3), a denominação família desestruturada é ainda muito comum. É que "desestruturada" é uma palavra usada para descrever a família dos outros. Não simplesmente "outros", mas ainda por cima, pobres. A mesma autora discute que existe um tipo de filtro classista, usando – para ricos e para pobres – termos diferentes, carregados de avaliações opostas, para descrever comportamentos muito semelhantes: Ricos “escolhem” sua família X Pobres “se submetem” à biologia; Ricos- Maternidade assistida x Pobres - controle de natalidade; Ricos - Produção independente x Pobres - Mãe solteira; Ricos - Família recomposta (divórcio e recasamento) x Pobres - Família desestruturada. No texto:

3.1.2 Tutela da pessoa humana: da vulnerabilidade ao cuidado

Não obstante a igualdade ontológica do gênero humano, impera em nossa sociedade a desigualdade. Esta constatação de Heloisa Helena Barboza (2009) nos faz refletir que a vulnerabilidade a qual todo ser humano está submetido, pode ser ampliada dependendo de circunstâncias históricas, econômicas, sociais e culturais. A leitura de quais são as circunstâncias potencializadoras da vulnerabilidade importa às Ciências Sociais Aplicadas, por especial ao Direito uma vez que a compreensão das mesmas influencia nas medidas e instrumentos de proteção e cuidado para recortes específicos da nossa população, desde a elaboração de normas jurídicas até a efetivação de políticas públicas.

A dignidade da pessoa humana de complexo dimensionamento e conceituação por, entre outros motivos, tratar-se de um conceito transversal entre ciências, para Maria Celina Bodin de Moraes (2006) encontra expressões jurídicas nos princípios da igualdade, da tutela da integridade psicofísica, da liberdade e da solidariedade. Segundo a autora, é possível haver conflitos entre duas ou mais situações subjetivas amparadas por estes princípios que deverão ser ponderados tomando a dignidade da pessoa humana como objetivo a ser alcançado, a qual é, por conseguinte, a “medida de ponderação” (MORAES, 2006). A realização incompleta da dignidade da pessoa humana pode ser incitada ou retroalimentada pelas infrações em uma destas quatro esferas ou em mais de uma.

Assim, não obstante o caráter ontológico da vulnerabilidade primária em razão de nossas características fisiobiológicas (SCHARMM, 2005) o que origina a tutela geral da pessoa humana é pano de fundo motivador para leitura constitucional dos direitos humanos. Em um segundo momento, no entanto, diante da constatação que as diversidades, o Direito preocupa-se com a potencialização da vulnerabilidade e prevê mecanismo de tutela específica (concreta), em razão da vulnerabilidade secundária que pode afetar a condição de existência dos seres que, em situação de desrespeito, não podem desenvolver suas potencialidades para ter uma vida digna e de qualidade e alçar o autorrespeito (BARBOZA, 2009). A diversidade das formas de vulnerabilidade explica a existência de diferentes mecanismos de proteção, uma vez que os riscos da pessoa ser vulnerada em sua dignidade se alteram ou passam por diversos filtros - as disposições legais, assim, devem ter por função tentar diminuir o risco de dano e lesão.

O capítulo anterior demonstrou, percebendo os recortes socioeconômico e racial aos quais estão submetidas as mulheres pretas, que os aspectos que colaboram para a vulnerabilidade a demandar tutelas específicas de políticas públicas e direitos humanos,

também podem ter fundamentos sociais e materiais. Consideramos este ser o ponto axial nos debates dos embasamentos do cuidado na seara jurídica até mesmo para não apoiarmo-nos em propostas assistencialistas de cuidado. Nesta toada, consideramos que a medida do cuidado, frente a vulnerabilidade, deve ser o próprio caminho de empoderamento do indivíduo. Explicamos, adotamos as orientações de nossos marcos teóricos neste momento em especial Nancy Fraser (1995) e Bell Hooks (2013).

Pela perspectiva fraseriana, interpretamos que a promoção do cuidado, atenta as vulnerabilidades secundárias, seria por si a realização da justiça em suas duas dimensões: redistribuição e reconhecimento. A proteção aos sujeitos e grupos motiva-se em ambos os planos e ainda guia-se pelo critério e objetivo da paridade de participação (FRASER, 1995). Portanto, o cuidado e atenção especial ao grupo social de mulheres pretas, interseccionado por uma tríplice de preconceitos, deve ser viabilizado pelo empoderamento para e nos espaços agonísticos de participação cidadã (MOUFFE, 1999). Isto é, a construção de políticas públicas para a promoção de Direitos Humanos das mesmas e de seu grupo familiar (como o direito à educação de suas filhas e filhos) deve ser pautada na ampliação da comunidade e dos espaços dialógicos para que as mesmas sejam ouvidas e participem na mudança de rumos (HOOKS, 2013).

A construção participativa para a transformação dos espaços sociais e instituições voltadas para atenção, proteção, cuidado e empoderamento de vozes antes silenciadas, inclusive dentro do espaço escolar, foi o motivador desta pesquisa: como desarticular os mecanismos da sociedade hegemônica que se opera nas escolas? Por quais caminhos devemos cogitar as políticas públicas de direitos humanos para compreender e contemplar a realidade destas mulheres e famílias historicamente marginalizadas do processo escolar? Como o Direito pode operar através de políticas promocionais de transformação social, tendo em vista que até a História recente consistiu em uma instância mantenedora e reprodutora de preconceitos e silenciamentos?

3.2 DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE:

3.2.1 Breve incursão sobre Direitos Humanos:

A categoria de Direitos Humanos transborda fronteiras nacionais e afirma-se como conceito sustentado por um ideário unificador, uma vez que reúne interesses de vida partilhados por todas e todos, não obstante a diversidade dos sistemas jurídicos de cada país¹⁶.

Não obstante a marcada característica de pretensa universalidade, os direitos humanos frequentemente tornam-se campo de batalhas entre diversas crenças, reivindicações e articulações de poder e significados. Estas tensões e oposições revelam, por vezes choques entre civilizações e batalhas entre culturas desenhadas pelos esquemas regionais por vezes polarizados¹⁷. Ressaltamos as cisões não somente inter-regionais, mas intra-regionais posto que o termo “universal” pode ser nefasto se a universalidade é utilizada para contestar ou mascarar a realidade da diversidade. No entorno das disputas indagamos se estas mesmas não podem permear o conceito de direitos humanos compreendendo a diversidade e os sentidos culturais diversos de bem viver. A epistemologia eurocentrada de direitos humanos partiu de um pressuposto de que apenas no Ocidente tais interesses têm sido valorizados de maneira secular. Esta visão Ocidental, também hegemônica no aspecto intra-regional visto que rechaça o oeste global que excede a Europa e a parte norte das Américas, insiste na generalização das suas características regionais e culturais – consoante esta interpretação imperialista, retira-se da premissa a leitura não-hegemônica e não ocidental de direitos humanos. Assim, pondera Amartya Sen (2001), sobre a falta de universalidade das éticas subjacentes, até mesmo interna a própria leitura ocidental destes direitos. As(os) dissidentes de cada sociedade podem se tornar líderes ou continuar perseguidas e vulneráveis, no entanto, as suas opiniões e críticas não podem ser rejeitadas como estrangeiras às nações nas quais atuam. É premente o reconhecimento da diversidade não somente entre as nações e culturas, mas, igualmente, no interior de cada nação, cultura ou agrupamento regional (SEN, 2000).

¹⁶ Um governo pode, por exemplo, contestar o direito legal de uma pessoa não ser torturada, mas isso não pode por em causa o que é considerado direito humano de não ser torturado, uma vez que o conteúdo do mesmo excede as barreiras nacionais.

¹⁷ Evidenciamos neste momento as tensões apontadas por Amartya Sen (2000) no que diz respeito a forma como são entabulados os discursos de Direitos Humanos no ocidente e no oriente. Naquele há predominância em reconhecer direitos relacionados à liberdade pública, ao passo que neste o ponto axial não é o indivíduo neoliberal. Tanto que porta-vozes dos governos de vários países asiáticos te discutido a pertinência e o fundamento dos direitos humanos universais em nome de “valores asiáticos” que diferem das prioridades ocidentais.

Sen (2000) sustenta que nas sociedades que se tornam complexas, a coexistência de uma multiplicidade de interesses sociais gera um discurso moral polifônico. Esta interação é composta por categorias e valores, por vezes, contrapostos que se apresentam como legítimos. A pluralidade, por vezes se expressa em tensões, Amartya Sen versa sobre as duas correntes de pensamento que buscam definir critérios objetivos de justiça a partir dos filtros da argumentação racional e do debate público. A primeira, ele denomina de “institucionalismo transcendental” (SEN, 2000). Esta é focada em arranjos sociais idealizados do que seria uma comunidade perfeita e a medição da justiça se daria por um critério de aproximação deste arquétipo. A abordagem descrita é a predominante nas sociedades ocidentais contemporâneas e seus principais representantes são os contratualistas como Hobbes, Rawls, Rousseau e Kant que defendem a realização da justiça através de um único conjunto de princípios de justiça.

Em outro sentido, a segunda vertente de justiça do iluminismo, a qual Amartya Sen se filia, assim como Smith, Condorcet, Marx e Mill, se desenvolve a partir do que ele chama de “comparação focada em realizações” (SEN, 2000) que intenta criar critérios para orientar escolhas humanas melhores, comparadas às alternativas mas admitindo a impossibilidade de construir instituições perfeitas a partir de um modelo de justiça universal e único. A premissa, a partir desta leitura de justiça, é viabilizar, através de um “caminho da razão”, decisões políticas capazes de ampliar a distribuição e a justiça social em prol de uma transformação social (SEN, 2000).

A razão ressaltada pela tese de Amartya Sen, em oposição da proposta da vertente iluminista transcendental, não intenta resolver todas as questões morais a partir de teorias éticas ideais e centradas no indivíduo. O critério de Sen é tópico, não universal, focado a maximizar a justiça possível para os sujeitos que integram determinada comunidade. A plasticidade do modelo tópico de justiça comparativa permite um critério interno de reavaliação periódica dos valores escolhidos por um determinado grupo social.

Neste capítulo, integramos a tese de Sen por notarmos sua consonância ao considerar as limitações das perspectivas posicionais de justiça na teoria do direito. Explicamos: cada uma das vivências pessoais permite uma ponderação de valores diversa e a realização ampliada de justiça só é possível caso os sistemas de realização de justiça incorporem outras ponderações de valores, a partir do que Amartya Sen (2000) denomina “imparcialidade aberta”.

Assim, o discurso de Sen possibilita alargar a esferas de estima social e de responsabilidade ética a partir da pluralidade, consoante às leituras honnethianas. Ademais, também consiste em otimizar o método, medida e objetivos fraserianos da paridade de pares

na realização da justiça. Destacamos também que Amartya Sen não inaugura uma tese meramente economicista, uma vez que contempla a ampliação comparativa de valores também no que diz respeito à seara cultural (ROBEYNS, 2003), não obstante Nancy Fraser ser reticente quanto a bidimensionalidade do conceito de justiça de Sen¹⁸.

Amartya Sen a partir de seu critério ampliativo de justiça, pretende conferir efetividade às pautas éticas objetivamente válidas, mediante uma remissão aos Direitos Humanos. Estes seriam a juridicização de uma pauta ética universal ainda que estes direitos não constituam uma obrigação jurídica efetiva (SEN, 2000). A ausência de sanção agregada ao descumprimento de Direitos Humanos, não invalida a categoria em si e não significa a ausência de obrigação.

Sen não ofereceu uma definição precisa de direitos humanos. O autor explica que eles assumem validade como tais quando submetidos ao exame através da imparcialidade aberta. Quando Sen se refere a validade dos Direitos Humanos ele não está a afirmar na efetividade jurídica do mesmo em escala global. O que defende é o pressuposto que algumas pretensões passariam pelo teste de imparcialidade aberta em escala global, justificando, assim, a validade moral destes interesses (SEN, 2000)¹⁹.

Ainda no que diz respeito à definição de Sen, destacamos a sustentação de que direitos sociais e econômicos devem estar inclusos no rol de Direitos humanos, como por exemplo, o direito à educação. Amartya Sen expressa que os Direitos Humanos devem se afirmar a partir de uma escolha social possibilitada pelo amplo debate moral a superar as teorias hegemônicas – somente assim, segundo seu entendimento, seria possível reconhecer o patamar de validade universal destas pretensões.

Em consonância com a visão acima, destaca Flávia Piovesan (2008), os Direitos Humanos não estão apresentados em blocos estanques ou por uma história linear, entretanto, como expressão dos combates nos processos que alargam a luta pela dignidade humana, em semelhança à gramática descrita por Honneth (2011).

¹⁸ Dentre aqueles que teriam tentado conceitualizar as formas socioeconômicas de injustiça, Fraser cita Karl Marx, John Rawls, Amartya Sen e, por fim, Ronald Dworkin (Fraser, 2001, p.249). Ingrid Robeyns procura se contrapor a Fraser, afirmando que a teoria de Amartya Sen conseguiria abarcar também o que Fraser denomina de questões de reconhecimento e não seria, portanto, economicista (Robeyns, 2003).

¹⁹ Essa é uma definição assumidamente imprecisa, que não define os conteúdos dos direitos humanos (cujo estabelecimento é remetido ao debate público) nem os critérios efetivos desse escrutínio (cujas regras não podem ser sistematizadas e cujo resultado é sempre provisório). Não obstante todas as dificuldades em definir um conjunto de direitos humanos moralmente protegidos de forma universal, Amartya Sen considera que seria um equívoco assumir que “já que não é possível resolver todas as disputas através do exame crítico, então não teríamos bases sólidas suficientes para utilizar a ideia de justiça nos casos em que o exame racional leva a um juízo conclusivo” (p. 436).

Historicamente, no campo social, seres ontologicamente iguais, se reuniram ou distanciaram pelos aspectos identitários firmados no mundo social. Desta forma, é inconcebível que a disciplina de Direitos Humanos não contenha estas marcas identitárias em suas definições e redefinições. O desafio em universalizar as pautas destes interesses não consiste em neutralizar as diferenças, sob critérios de “miniaturização dos seres humanos” (SEN, 2006). Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito por suas peculiaridades, particularidades e pela necessidade de resposta específica e diferenciada para algumas demandas (PIOVESAN, 2008).

Se em um primeiro momento de estabelecimento do discurso universal de Direitos Humanos, a proposta dos instrumentos internacionais foi a proteção genérica e abstrata do ser, percebe-se que, atualmente, demanda-se pela necessidade de proporcionar a determinados grupos uma proteção especial para a promoção de seus direitos. Sob esta orientação, a tutela de direitos das mulheres, pretas(os) e crianças, por exemplo, deve ser vista como diferenciada para redistribuição e reconhecimento e atenta aos contextos de vulnerabilidades em razão de opressões (FRASER, 1997), como única forma de realização da igualdade (SOUZA SANTOS, 2003).

A categoria dos Direitos Humanos exige, então, medidas de enfrentamento da injustiça econômica e cultural, simultaneamente, por meio de mecanismos transformadores para a redistribuição e reconhecimento, respectivamente, objetivando a reavaliação positiva de identidades discriminadas na desconstrução de estereótipos e preconceitos, valorizando a diversidade cultural (PIOVESAN, 2008).

Neste contexto internacional que as Nações Unidas, em 1965, aprovam a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, ratificada por 170 Estados, entre eles o Brasil, em 27 de março de 1968. O instrumento expressa a necessidade impostergável de colocar em prática medidas para eliminar a discriminação racial em todas as suas manifestações.

O artigo 1º da convenção define discriminação racial como:

“qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais²⁰”

²⁰ A Convenção foi adotada pela resolução n. 2106 A(XX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965.

O vocábulo “discriminação” tem escopo jurídico uma vez que, para doutrina de Direitos Humanos, representa a restrição a direitos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil significando sempre desigualdade.

Em combate às formas de discriminação a disciplina internacional adota duas estratégias: a repressiva/punitiva, a fim de proibir e neutralizar o preconceito; e a estratégia promocional de fomentar o avanço da igualdade, atenta às diferenças. É premente mesclar a proibição à discriminação, às medidas para assegurar a inserção de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais através de ações afirmativas. Coadunamo-nos, então, na presente investigação com aspecto funcional do Direito como instrumento de transformação social (BOBBIO, 2011).

A prioridade de combate às discriminações também foi o direcionamento adotado pela Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, pela ONU em 1979 – ratificada pelo Brasil em 1984. O Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra Mulher²¹, além das recomendações de ações afirmativas de discriminação positiva, para que as mulheres se integrem na educação, na economia, na política e no emprego, ainda dispõe sobre a participação de grupos representativos e da sociedade civil na elaboração e aplicação de programas e políticas públicas derivados deste instrumento jurídico.

A Recomendação XXV (2000) do Comitê sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial²² implementa uma nova perspectiva ao realizar a leitura

²¹O Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres é o órgão criado em virtude dos art.º 17.º da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres com o objetivo de controlar a aplicação, pelos Estados Partes, das disposições desta Convenção (bem como do seu Protocolo Opcional).

Os Estados Partes apresentam relatórios ao Comitê onde enunciam as medidas adotadas para tornar efetivas as disposições da Convenção. Os relatórios são analisados pelo Comitê e discutidos entre este e representantes do Estado Parte em causa, após o que o Comitê emite as suas observações finais sobre cada relatório: salientando os aspectos positivos bem como os problemas detectados, para os quais recomenda as soluções que lhe pareçam adequadas.

Este Comitê dispõe também de competência para formular sugestões e recomendações gerais fundadas no exame dos relatórios e das informações recebidas dos Estados Partes e, nos termos do Protocolo Opcional à Convenção (em vigor desde 22 de Dezembro de 2000), instaurar inquéritos confidenciais e examinar comunicações apresentadas por pessoas ou grupos de pessoas que aleguem ser vítimas da violação de qualquer dos direitos consagrados na Convenção.

²²O Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial foi instituído em virtude do art.º 8.º da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial com o objetivo de controlar a aplicação, pelos Estados Partes, das disposições desta Convenção.

Os Estados Partes apresentam relatórios ao Comitê onde enunciam as medidas adotadas para tornar efetivas as disposições da Convenção. Os relatórios são analisados pelo Comitê e discutidos entre este e representantes do Estado Parte em causa, após o que o Comitê emite as suas observações finais sobre cada relatório: salientando os aspectos positivos bem como os problemas detectados, para os quais recomenda as soluções que lhe pareçam adequadas.

Este Comitê dispõe também de competência para formular recomendações gerais relativas às disposições da Convenção, bem como para examinar queixas interestaduais e individuais. Estas últimas são

interseccional entre raça e gênero, buscando compreender como mulheres pertencentes às minorias étnicas e raciais exercem seus direitos, avaliando a dimensão da discriminação racial a partir de uma leitura também de gênero por entender que a discriminação racial atinge de maneira diferenciada homens e mulheres.

A Constituição Federal de 1988, também expressa a incorporação da institucionalização dos Direitos Humanos ao estabelecer entre seus objetivos a construção de uma sociedade livre, justa e solidária mediante a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação (artigo 3º, I, III e IV).

Ademais, o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009, atualizado pelo Decreto nº 7.177 de 12 de Maio de 2010) apresenta entre seus eixos orientadores e diretrizes a previsão de políticas compensatórias de ações afirmativas voltadas para grupos socialmente vulneráveis e em combate às desigualdades estruturais, como por exemplo: a proteção dos direitos das populações negras historicamente afetadas pela discriminação e outras formas de intolerância; bem como, a garantia dos direitos das mulheres para o estabelecimento das condições necessárias para sua plena cidadania (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2010).

Ainda sobre a experiência brasileira, vislumbra-se a força catalisadora da Conferência de Durban, no que diz respeito a promoção das ações afirmativas, ao viabilizar o debate público sobre o tema. Propulsado por este cenário foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas em 2002²³, que estabeleceu medidas para a inclusão de mulheres e da população preta e parda como critério de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa (PIOVESAN, 2008), assim como o Estatuto da Igualdade Racial que propõe, durante de anos, inúmeras medidas para a redução da discriminação racial e seus efeitos sociais, culturais e econômicos. Dentre as medidas destes diplomas, destacamos a previsão programática de criação de cotas raciais para os cargos da administração pública federal e estadual, a valorização da herança cultural afro-brasileira na história nacional; a inserção do quesito

apresentadas por pessoas ou grupos de pessoas que aleguem ser vítimas da violação de qualquer dos direitos consagrados na Convenção, sendo necessário que o Estado em causa tenha declarado, nos termos do art.º 14.º da Convenção, que reconhece a competência do Comitê para tal efeito. A Convenção prevê que os Estados que hajam formulado tal declaração possam estabelecer um organismo nacional competente para receber e examinar queixas de discriminação racial, só se admitindo, nesse caso, recurso para o Comitê caso os queixosos não tenham obtido ganho de causa junto de tal organismo nacional.

²³ Decreto Federal 4.228/02.

“cor/raça” no sistema de saúde e o dever de adotar programas de promoção da igualdade racial às empresas, entre outras medidas²⁴.

Como visto até agora pelo entendimento destacado, o conteúdo de direitos humanos não é um todo dado, mas construído histórico, assim como a infração a estes direitos também o são. Desta forma, o esforço da disciplina dos direitos humanos deve ser a preponderância de desconstrução e transformação da discriminação, exclusão e marginalização étnico-racial e de gênero.

3.2.2 A educação como Direito Humano:

O reconhecimento da educação como um direito fundamental pelo contexto constitucional²⁵ brasileiro vai ao encontro da gênese e desenvolvimento do direito à educação no âmbito internacional como direito humano, principalmente quanto ao versado na Carta das Nações Unidas, no Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e na Declaração Universal de Direitos Humanos, na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, no Protocolo Adicional à Convenção Americana em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²⁶.

O artigo 11 do Pacto supracitado reconhece o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado. O artigo 13 reconhece o direito de todos à educação que deve se dirigir ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de dignidade. Tanto os instrumentos internacionais de direitos humanos, localizam a educação dentro desta categoria e também atribuem a ela uma funcionalidade instrumental: o direito humano à educação é

²⁴ Lei Federal 12.288 de 20 de Julho de 2010.

²⁵ Os instrumentos internacionais referenciados: Carta das Nações Unidas, DECRETO Nº 19.841, DE 22 DE OUTUBRO DE 1945; Pacto Internacional sobre os direitos Econômicos, Sociais e Culturais, DECRETO Nº 591, DE 6 DE JULHO DE 1992; Convenção Americana sobre Direitos Humanos, DECRETO Nº 678, DE 6 DE NOVEMBRO DE 1992;

²⁶ A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Logo em seu art. 6º, o documento jurídico mais importante do nosso país diz que a educação – junto a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social. Ou seja, não é um favor do Estado para as pessoas. Pelo contrário, como é entendida como um direito, a educação pode e deve ser exigida dos órgãos competentes quando esse direito for violado ou desrespeitado.

Mais à frente, o art. 205 (ao artigo 214) da Constituição afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Aqui fica explícito o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, com relação à educação. Também está definido que a família tem deveres (os pais e mães, por exemplo, são obrigados a matricular seus filhos e filhas na escola) e que a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa e a preparação para a inserção cidadã.

meio para a reivindicação e realização de outros direitos humanos. A educação é, neste sentido, pressuposto fundamental para a efetividade de outros direitos como a igualdade de oportunidades, a liberdade de escolher sua profissão e ao livre desenvolvimento da personalidade.

Este interesse é alçado a tal patamar de maneira incontestável uma vez que estes mesmos diplomas estabelecem sua universalidade, obrigatoriedade e ampla oferta a todas e todos, sem discriminação de raça, origem, etnia, gênero ou classe econômica.

Os projetos educativos se desenvolveram de modo profundamente vinculado à luta dos movimentos e agentes sociais pela democratização da sociedade no período pós-ditadura, e as iniciativas de educação desenvolvidas de 1985 a 1990 ainda não penetravam a escola de forma sistemática e intencional. Quando chegavam à escola, as proposições de educação em direitos humanos traziam a marca do discurso libertário, emancipatório, vinculadas aos movimentos de educação popular, de defesa dos direitos humanos – que se articulavam em torno de denúncia das violações – e investimento na promoção de ações de proteção e defesa dos direitos humanos (CANDAUI, 2008).

A partir do início dos anos 1990, a conjuntura da aprovação da Constituição brasileira em 1988 – que se tornou conhecida como *Constituição Cidadã* – e da promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990 – conhecido como um dos mais avançados do mundo –, foi o cenário propulsor dos debates em torno dos direitos humanos e das proposições de consolidação de práticas de educação em direitos humanos no país.

Nesse período, marcado pela consolidação das políticas neoliberais, reconfiguraram-se os interesses e expandiram-se os espaços de luta hegemônica pela significação de direitos humanos. Nesse campo, no qual até então a diferença encontrava a equivalência de suas demandas a partir de um contexto de ameaça à vida e às liberdades civis, outras preocupações passaram a articular grupos diferentes, constituindo novas identidades políticas que frequentemente se expressavam pela defesa dos direitos humanos, ponto de convergência de questões relacionadas à convivência da diferença em um mundo globalizado e às muitas marcas de dominação que envolvem tais questões – étnicas, religiosas, de gênero, de regionalismos, de opção sexual, geracionais etc (ARENDETT, 1997).

No Brasil, os grupos constituídos em torno dessas temáticas buscavam organicidade para suas ações, donde emergiu a ideia de educação em direitos humanos como estratégica para o fortalecimento da democracia, engendrando a disputa pela significação tanto de escola e direitos humanos como igualdade, cidadania, participação etc. Essas ideias eram significadas de formas diferentes pelos diferentes grupos que delas se apropriavam.

Inserido no contexto das lutas contra o cerceamento das liberdades políticas característico de ditaduras militares, o processo de significação de educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina associa sua construção discursiva à narrativa crítica focada nos fragmentos transformação social, resistência, conscientização, opressão, libertação, exploração. Na nossa aproximação ao tema, tendo como referência a ideia de democracia radical (MOUFFE, 1999) como horizonte político, admitimos direitos humanos não como arcabouço jurídico-político de mediação, ocupado com o estabelecimento da relação entre o conceito de justiça e igualdade e a realidade social objetiva a ser transformada, mas como eixo articulador da diferença no processo agonístico de disputa hegemônica.

Em diálogo com Macedo (2004), afirmamos uma compreensão da educação em direitos humanos como entrelugar de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não hegemônicas, construtores de conhecimentos que se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo e nossa relação com ele – uma produção permeada pelo conflito inerente a todo processo político de luta hegemônica. Pensando em uma abordagem de direitos humanos na educação ressignificada a partir de uma ideia de diferença como produto discursivo e de currículo como uma das práticas sociais de produção cultural, prática de enunciação, podemos compreender que a própria ideia de direitos humanos é algo que resulta desta prática. A tarefa que se põe é a criação de uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica (HOOKS, 2013).

Nesta contingência percebemos, ao longo de nossa pesquisa, que se faz necessário ouvir as vozes das mulheres e se investir na educação. A ampliação de oportunidades através da educação decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois, qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo “democracia”, não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade. Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo também exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como uma simples variável pedagógica. (AZANHA, 1987).

Entretanto, existe um subterrâneo procedimento excludente interno à escolarização; advindo este de fatores que estão fora da escola: em nome do talento e do dom, é possível desqualificar a criança que se supõe não possuir a mesma capacidade dos outros. A cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de um dado padrão cultural

erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o *habitus* e com o *ethos* institucional; jovens que não compartilham – por não terem conhecimento prévio – dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola. Para Pierre Bourdieu, a educação escolar exerce sobre as camadas populares níveis sobrepostos de violência simbólica, dado que, além de referendar o capital cultural dos alunos pertencentes às camadas privilegiadas da população, convence aqueles que não são “herdeiros” da mesma cultura erudita de que são eles os responsáveis por seu próprio malogro na escola (BOURDIEU, 1982).

Bourdieu (1982) considera impossível a compreensão do “funcionamento do mundo social” sem admitirmos que ele está estruturado para a distribuição de várias formas de capital e não apenas o econômico e a manutenção de sua estrutura se dá pelas estratégias de constrangimento que garantem a sua reprodução, replicando para grupos e classes as chances de seus indivíduos para graus variáveis de sucesso. Suas reflexões nesse sentido surgiram em razão do desenvolvimento de uma pesquisa em determinado contexto escolar francês, quando seu objetivo era compreender os motivos dos diferentes graus de realização das crianças. Sua pesquisa o levou a enxergar a vinculação dessas realizações a bem mais fatores, além do investimento monetário, que influiriam na desigualdade dos resultados escolares para crianças de diferentes classes e frações de classe. Então ele propõe que existam três principais tipos de capital: o econômico; o cultural; e o social. Estes três tipos de capital são passíveis de conversão, ou seja, um deles pode ser convertido em outro. No entanto, esta conversão de um tipo de capital em outro requer um custo de transformação “mais ou menos caro” e a existência de condições prévias e estruturalmente estabelecidas dependentes das leis de cada campo, da hereditariedade, dos capitais da família e da divisão social de classes e do trabalho. Tanto o processo inicial de aquisição de qualquer destes capitais como o processo de conversão estão implicados pela estrutura reprodutiva da realidade social.

Sobre as estruturas sociais e reprodução, em uma análise dos estudos macrossociológicos da perspectiva sistêmica-funcionalista de Sorokin (1927), esse argumentava que existem mecanismos de reprodução, que atuam em favor da manutenção das estruturas sistêmicas e subsistêmicas da sociedade e que implicam diretamente sobre as ambições de mobilidade dos indivíduos, tanto para baixo como para cima. Estes mecanismos seriam exercidos por instâncias sociais selecionadoras ou orientadoras (*selection agency*), variando suas ações segundo estratégias, intensidades e escalas de valores segundo o contexto social, dentre as quais as principais seriam a família e a escola, dividindo o exercício dessa

“funcionalidade” em graus complementares mas diferenciados no tempo e segundo cada sistema social.

Para Parsons (1940, 1953, 1970), a família é um sistema de solidariedade que se qualifica socialmente segundo a posição exercida por seus membros, daí a “influência reguladora” desta sobre as ambições de mobilidade. Também a escola teria desempenhado função reprodutiva em favor da manutenção da estratificação, principalmente em favor das elites.

No entanto, com o avanço da industrialização, tanto a família como a escola foram perdendo gradativamente suas funcionalidades nesse sentido, que passaram a ser desempenhadas por outros mecanismos presentes no nível imediato dos indivíduos influenciando suas motivações. Estes novos mecanismos, então, é que deveriam tornar-se objetos de análises da sociologia, o que a direcionaria para uma perspectiva microssociológica.

Bourdieu e Passeron (1964, 1970), no entanto, posicionaram-se contra essa tendência inaugurada por Parsons e posicionaram-se pela tradição macrossociológica e neofuncionalista argumentado em favor da função socialmente reprodutiva e hierarquizante da escola em favor da manutenção das estruturas sociais e do grupo dominante contra o dominado. Assim posicionando-se, complementaram o que Sorokin (1927) não fez, se voltaram para compreender os mecanismos de reprodução pela hipótese do mecanismo de repetição, que adota uma perspectiva finalística de que indivíduo se conduzirá pelo que percebe indireta e subjetivamente como sendo fato insuperável e certo: de que ele não pode ter destino diverso do de sua família.

Em vertente paralela, mas ainda sobre o histórico social e a promoção do direito à educação, uma questão interessante é compreender como a convergência de alguns padrões internacionalmente impostos nas reformas educacionais, se processou no âmbito da interação entre atores e estruturas no âmbito das políticas para o ensino, especialmente nas três últimas décadas. Como atuaram nas relações de poder entre os atores na arena política. Social. O Estado, apesar de um papel de protagonista das políticas sociais, estaria colonizado política e economicamente pelas relações de poder entre os diversos atores e estruturas sistêmicas próprias da área onde ele interage (HALSEY, 1997). Por exemplo, a questão do financiamento das políticas na área social - sabemos que os organismos internacionais tiveram papel importante e favorável ao desenvolvimento social de forma condicionada pelos imperativos econômicos. No entanto, dependendo da área a ser atendida ou promovida existe uma

modalização desse condicionamento, por força das interações ator/agente e estruturas sistêmicas, tanto do âmbito social, como política como econômicas.

Ademais, a política educacional de expansão e regulamentação no Brasil, especialmente nos anos 1980 e 1990, realmente desconsideraram e não problematizaram a importância da gestão, do perfil social e cultural da clientela e dos professores e mesmo do grande dilema entre a identidade da escola, em sua estruturação tradicional e reprodutivista, e as propostas de transformação de seu papel defendida por muitos educadores. No entanto, hoje ainda é sensivelmente inadequada, muitas vezes, a forma como a política ainda não consegue alcançar as dimensões redistributivas e de reconhecimento no âmbito da educação nacional.

As análises do ambiente escolar agora pugnam, então, pela revisão da cultura das instituições de ensino através dos debates atinentes à diversidade uma vez que os saberes engendrados pela escolarização contemporânea ainda estão pautados em matriz eurocêntrica, masculina, branca, capitalista e ocidental. Romper esta epistemologia não exige a preponderância apenas da igualdade como matricial de políticas públicas escolares, mas sim a medida de diversidades e identidades para a promoção de igualdade com a finalidade de desarticular estas amarras simbólicas (BOTO, 2005).

Na atualidade, pensar em democracia na escola supõe, certamente, averiguar projetos pedagógicos que estão na base de cada cultura educativa em sua especificidade. Desse âmbito desdobram-se reflexões sobre hierarquias, interdições e relações de autoridade externas à sala de aula, mas que dizem respeito ao conjunto da comunidade de cada escola em seus particularismos (HOOKS, 2013).

3.3 DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: DESIGUALDADES E DISCRIMINAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

3.3.1 Diferenças no ambiente escolar e políticas públicas antirracistas:

Os estudos sobre os indicadores educacionais em regra apontam para observar a oferta de vagas pelas escolas brasileiras em uma tendência para verificar a efetividade de políticas públicas de universalização de acesso ao ensino.

A universalização do acesso à educação fundamental promovida na década de 1990 foi indubitavelmente benéfica à população negra²⁷, mesmo que, em um primeiro momento, essa expansão tenha acontecido rechaçando a rediscussão acerca dos conteúdos abordados em um sistema escolar, até então estruturado para atender a um público de classe média, branco e masculino. Contudo, persiste uma fronteira racial não transposta à efetividade da política pública educacional para inclusão da população negra, não obstante a diminuição de desigualdade no que diz respeito ao acesso (VALVERDE & STOCCO, 2009).

Em nossas reflexões deslocamos a problemática da desigualdade ao acesso educacional em razão da raça, para uma incursão ao sistema educacional experimentado diversamente por negras(os) brancas(os), o que gera efeito direto na permanência, progressão e desempenho.

A instituição escolar estruturou-se e reproduz construções racistas e sexistas que colaboram para a exclusão ou o atraso escolar dos jovens do sistema educacional. No interior dessa estrutura institucional, as opressões de gênero e raça confirmam-se e renovam-se tanto na relação aluna(o) para aluna(o), quanto entre professoras(res) e alunas(os).

A escola, como microcosmo da sociedade (VALVERDE & STOCCO, 2009), espelha em muitos momentos, as relações traumáticas de subjugação de minorias. Essas experimentam uma inclusão parcial: estão a participar do processo formal, mas não participam substantivamente no desenvolver educacional. Explicamos, no que diz respeito à raça, alunas(os) negras(os) continuam a se perceberem (e serem percebidos) como não valorizadas(os) em sua identidade negra.

O ensino escolar, durante muito tempo e até os dias de hoje, reservou/reserva à população negra a subalternidade no processo escravista, destinando o lugar de escrava(o) passiva(o) o espaço histórico da(o) negra(o).

²⁷ Danielle Valverde pontua que a universalização do acesso à educação fundamental oportunizou considerável queda da desigualdade de acesso ao sistema educacional pelas crianças brancas e negras de 7 a 14 anos, caindo de aproximadamente 7 pontos percentuais em 1993 para apenas 1 ponto em 2007. Neste período de transposição da barreira dos dois anos de diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros também foi o período em que outra diferença começou a ser percebida, a da média de anos de estudo entre brancos(as) e negros(as) de 7 a 14 anos. A diferença entre a média de anos de estudo de brancos(as) e negros(as) de 7 a 14 anos caiu fortemente entre 1999 e 2001, de 0,67 para 0,43 ano de estudo. Mas depois disso, a partir de 2002, essa diferença se estagnou em aproximadamente três décimos (0,3) de ano.

Ainda recorrente se demonstra a invisibilidade da população negra nos livros didáticos ou a sua presença desumanizada e exotizada, muitas vezes associada exclusivamente à escravidão, maximizando as elaborações negativas em torno das crianças e das(os) jovens identificadas(os) com essas imagens (SOUZA, 2005).

Em considerável escala, o processo educacional demanda a abdicação de traços de negritude, uma vez que danças, línguas, músicas, literatura, africanas e da diáspora negra, são pejorativamente consideradas de intelectualidade inferior.

Consideramos então que o processo de inclusão/expansão educacional não se perfaz completo, por não alocar de maneira proporcional a colaboração histórica de negras(os). Em quadro amplo, relegar a negritude à marginalização educacional, obsta o reconhecimento identitário de negras(os) durante processo de socialização.

Em 9 de janeiro de 2003, a lei nº 10.639²⁸ alterou o diploma que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, incluindo no currículo do ensino fundamental e médio da rede de ensino público e privado o ensino de história e cultura afro-brasileira. Com o diploma abriu-se a possibilidade de mudanças nas abordagens sobre as contribuições dos povos africanos para a constituição da sociedade brasileira.

A lei formal e genérica, entretanto, é insuficiente para a correção de um processo institucional/educacional de socialização contaminado por mecanismos racistas. O diploma abordado não atenta estritamente para a implementação adequada do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Também é silente quanto a forma de capacitação específica de professoras(es) dos ensinos fundamental e médio, para ministrarem as disciplinas referentes à supracitada lei.

O hiato em políticas públicas e formação específica de professoras(es) para atender a proposta antirracista também se estende às universidades. Ainda existe uma grande necessidade de estas reformulem os seus programas de ensino e cursos de graduação, especialmente os de licenciatura. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda tanto nos ensinos fundamental e médio, quanto nos currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da lei em questão (SANTOS, 2008).

A generalidade e a ausência de políticas públicas específicas impediram, durante mais de 10 anos de vigência legal, uma reforma institucional em prol de um ensino

²⁸ Posteriormente, com a implantação da Lei nº 11.645/2008 abre-se a possibilidade de mudanças nas abordagens sobre as contribuições de povos indígenas para a constituição da sociedade brasileira. Não obstante a relevância do diploma nos concentramos na abordagem da Lei nº 10.639/2003.

antirracista. A responsabilidade do referido ensino permanece difusa e como responsabilidade única de professoras(es).

A marginalização racial na educação e as decorrências de segregação persistem e não dão mostras que cessarão se políticas públicas específicas não forem implementadas.

Ao Propor políticas públicas antirracistas somos direcionados a analisar as ações afirmativas. Essa espécie de política pública volta-se à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

Impostas ou sugeridas pelo gestor estatal, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam guerrear não só contra as flagrantes manifestações de discriminações estruturais. Elas também se propõem ao engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, incitando os atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (JACCOUD, 2008).

As políticas afirmativas focalizadas voltam-se para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Elas visam a ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ou tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiárias(os) os membros de grupos que enfrentam preconceitos (CASHMORE, 2000).

Traço relevante das mesmas é que são marcadas por um caráter predominante de transitoriedade visto que elas têm o objetivo de colocar os grupos historicamente discriminados no mesmo patamar social dos outros agrupamentos. Ao atingirem o objetivo, elas devem ser suprimidas. Entretanto, quando falamos em implementação de políticas públicas voltadas para a concretização da lei nº 10.639/03 percebemos não existir o caráter transitório pontuado acima, afinal, a mesma impulsionou mudanças nos currículos escolares – trata-se de política permanente. Ademais, os benefícios na modificação curricular, não obstante a lei se direcionar à construção e fortalecimento da identidade negra, não beneficia apenas a população negra uma vez que permite que uma história mais fidedigna e multicultural seja construída.

As incompatibilidades de desenhos das políticas de ações afirmativas faz com que encaminhemos nosso raciocínio em consonância com Jaccoud e compreendamos as ações de implementação da lei nº 10.639/03 como políticas de ações valorizativas.

“As ações valorizativas, por sua vez, são aqui entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural. As políticas de informação também serão aqui identificadas como ações valorizativas. (JACCOUD, 2002, p.56).”

Como já visto, pela definição acima, a Lei 10639/03 se configuraria como uma política de ação valorizativa e não de ação afirmativa, visto o seu caráter permanente e a sua importância para a construção da consciência negra, mas também para o conjunto da sociedade.

Conforme abordado anteriormente, as políticas universalistas demonstraram-se insuficientes para efetivar a real democratização racial do ensino. Da mesma forma, não foram a “força centrífuga” institucional capaz de desarticular o racismo estrutural.

Assim sendo, para além das políticas universalistas redistributivas, as políticas valorizativas são essenciais para trazer à agenda política o tema da negritude, antes invisibilizado, e promover a real cidadania, realocando o “ser negra(o)” a partir de uma nova epistemologia. A lei nº 10639/03 deve atuar no sentido de desconstruir mecanismos ideológicos que dão sustentabilidade aos mitos da inferioridade da(o) negra(o) e da democracia racial. Essa compreensão parece ser fundamental para o êxito da nova legislação, na perspectiva da transformação das estruturas de produção das desigualdades sociais e raciais no país, o que apenas pode ser eficientemente realizado por políticas públicas bem articuladas.

A construção institucional de políticas públicas é resultante da interação dialética entre atores e estrutura, assim, as mesmas podem oportunizar tanto a reprodução quanto a transformação de desigualdades nacionais (CONDÉ, 2012).

Nesta complexidade de contextualização de interação entre atores, fatores recorrentes na literatura sociológica, histórica e educacional como condicionadores dos resultados das políticas educacionais, são as diferenças culturais, étnico-raciais, sociais e econômicas, tanto das(os) discentes quanto de suas famílias. Diferenças essas permeadas por preconceitos e motivadoras de um inegável passivo de injustiças que perseguem minorias como negras(os) em seu caminhar histórico.

O não reconhecimento da negritude e o abandono político e social de negras(os) forjou a marca da violência verificada em diversos contextos e estratos sociais e também nas instituições e, entre elas, no sistema educacional.

Não obstante o racismo se apresentar como problema e regra histórica e estrutural, o levante para a desconstrução do mesmo não adentra eficazmente a agenda pública formal (momento que precede a formulação). Propostas políticas sociais antirracistas, até mesmo quando ingressam em pauta, ainda encontram dificuldades quanto a sua formulação e implementação (etapas das políticas públicas) (CONDÉ, 2012) – as demandas da negritude são atendidas parcialmente ou mal atendidas, não importando em real transformação da epistemologia de ensino ou em momento de conscientização pela negritude – o ensino ainda é embranquecido.

Existe uma sobrecarga de demandas (CONDÉ, 2012), mas uma incipiência em seu enfrentamento – as pressões crescem e se acumulam na agenda, não são encontradas soluções de continuidade. A lei nº 10.639/03 enunciou a vontade política de transformação, contudo, o diploma não garantiu sucesso no atendimento efetivo da demanda. Portanto, existem deficiências tanto na formulação quanto na implementação de políticas educacionais em favor da negritude. As ações de políticas valorizativas na área de educação, recomendadas pelo Parecer 03/04 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE, 2004), permanecem incipientes, as quais sejam: os investimentos na formação de professoras(es); o mapeamento e a divulgação de experiências pedagógicas das escolas; a articulação entre os sistemas de ensino e a confecção de livros e materiais didáticos que abordem a questão étnica e racial da nação brasileira.

O explicitado demonstra que a reformulação do ensino a partir de uma proposta abrangente da negritude é temática com amplo escopo de conflito, assim, é demandado grande esforço de gestoras(as) e amplo envolvimento de grupos do movimento negro. Não obstante as divergências quanto à formulação das políticas, os entraves de sua implementação e a generalidade do diploma, consideramos que a efetivação da lei nº 10.639/03 pode contribuir como um momento e um dado da luta pela transformação social, na medida que colocam em xeque determinados pilares de sustentação da atual ordem vigente.

Entendemos, então, que a lei nº 10639/03, se trabalhada dentro da perspectiva da superação da ideologia de dominação racial, pode constituir-se como um instrumento importante, no campo do currículo, para a explicitação das contradições presentes no sistema

e superação das bases constitutivas das desigualdades raciais e sociais perenizadas nas instituições e nas relações intersubjetivas. Assim posto, os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e das(os) negras(os) brasileiras(os) poderão atuar no sentido de expor as lacunas e as ideias que fundamentaram a ideologia de dominação racial. Assim sendo, a Lei 10639/03, trazendo a tona uma história também edificada por mãos negras, pode constituir-se como uma ferramenta na batalha pela construção da consciência negra em patamar coletivo, em um lugar com uma nova inteligibilidade da relação consigo, e com os demais indivíduos.

3.3.2 Educação e estratificação social: por que a desigualdade persiste?

As análises anteriores nos guiaram à constatação que os avanços enunciados em políticas públicas não foram capazes de afetar, profundamente, a distribuição desigual e as barreiras instrumentais, inclusive observadas em outros campos correlacionados mas que excedem a estrutura educacional, como o mercado de trabalho (OGBU, 1997)²⁹.

Ainda são preponderantes os hiatos da estratificação racial, econômica e de gênero, não obstante o argumento de equidade, notamos que tais lacunas confirmam-se na performance educacional e no processo de socialização escolar do indivíduo.

Neste momento, atentemos para dois filtros de estratificação: classe e raça. Ogbu (1997) argumenta que a estratificação de classe não é única determinante nas mudanças de vida e na busca pela equidade entre negros e não-negros. Entre estas opressões coexistentes e concorrentes para sua hipótese destaca-se em importância, para a síntese do argumento, a ideia de que, não obstante negros(as) e não-negros(as) restarem estratificados em classes, essas são qualitativamente diversas entre os dois grupos étnicos – tratam-se de sistemas de classes desiguais em seu desenvolvimento³⁰.

A estratificação racial, não obstante a universalização do ensino promovida pela extensão de direitos civis à população negra continua a permear o sistema educacional através de algumas barreiras imateriais. Citamos aqui algumas: a primeira, largamente combatida

²⁹ Amy Wells, atenta que estas vicissitudes da relação entre alunas(os) e sistema educacional interferem diretamente na escolha escolar, portanto, devem pautar a elaboração de políticas públicas. O olhar atento nesse sentido revelará que apenas mudanças estruturais no sistema de educação não oportunizará, necessariamente, o empoderamento de estudantes e famílias.

³⁰ Wells revela que outros fatores como a afirmação de uma identidade cultural de resistência e consciência negra podem levar estudantes a rechaçarem a escolha do modelo educacional tradicional embranquecido e fundado na competição mercadológica. Para essas(es) estudantes a cultura negra se apresenta como símbolo de identidade e base da autoestima para se opor à cultura dominante (OGBU, 1988; STEVENSON & ELLSWORTH, 1993).

atualmente, consiste na segregação qualitativa e quantitativa dentro do próprio sistema educacional – ensinando-se menos e com qualidade inferior para negros(as) (OGBU, 1997); a segunda negativa significa rechaçar aos(às) negros(as) as mesmas recompensas dadas aos(às) não-negros(as) pelas suas conquistas educacionais, por exemplo, salários proporcionais pela quantidade de anos estudados (OGBU, 1997).

Blackmore introduzirá a ideia das habilidades escolares como construtos sociais. Estas assumem sentidos e incentivos diversos em diferentes contextos históricos e sociais, de acordo com o perfil de gênero, classe social e raça dos atores.

Em nosso contexto social a linguagem de habilidades tem sido traduzida, de maneira acrítica, em prol de uma prosperidade mercadológica, na implementação da agenda política educacional. Neste caminho, tem-se traçado um perfil consideravelmente instrumental para os objetivos educacionais – ressaltando-se um propósito de desenvolvimento de habilidades individuais em detrimento da promoção do ensino voltado para promoção da cidadania. Entre as vicissitudes, está o discurso do “vocacionalismo”, amplamente difundido, respaldando algumas possibilidades e frustrando outras (aquelas obscurecidas pelos clamores do universalismo e da educação como esperança para a prosperidade econômica).

A função atual da educação consolidou-se, através do vocacionalismo, em certa medida, a reproduzir a segregação, posto que o desenvolvimento de habilidades permaneceu desigualmente oferecido: o currículo é oferecido atentando-se para o “como” e “para quem” ele é direcionado (BLACKMORE, 1997) – assim, frustra-se a construção de um currículo contra hegemônico, principalmente no que diz respeito à perpetuação da normatividade social de branquitude e de binarismo de gênero.

Blackmore, em defesa de sua hipótese, articula uma crítica feminista: ao desenvolvimento de habilidades e de capital humano - de acordo com o discurso hegemônico do patriarcado; à promoção de uma educação desigual, em razão de classe e gênero respaldada sob o pretexto de organizar o trabalho em prol do progresso econômico da nação (BLACKMORE, 1997). Dessa forma, não obstante a reforma que proporcionou a universalização do acesso à educação, persiste a segregação e hierarquização pelos critérios de gênero, raça e origem social. Isto, posto que o desenvolvimento de habilidades é promovido baseando-se em uma suposta divisão natural de habilidades entre homens e mulheres. Assim, a forma de educação difundida transforma obrigações sociais, forjadas pelo patriarcado, em supostas habilidades pertinentes de acordo com o gênero.

Jill Blackmore (1997) aponta a falibilidade do discurso em defesa de uma educação meramente vocacional e embasada em um contexto socialmente desigual. A

aceitação acrítica da premissa de qualificação educacional para o progresso econômico propicia a reprodução das desigualdades, entre elas, a de gênero – em divergência da associação inicial do discurso de habilidades com a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens. Não obstante o limitado incremento no que diz respeito à mobilidade social de mulheres, a exaltação das habilidades, ainda fortemente fundada nos perfis de gênero, continua a perpetuar a cisão entre os gêneros. Até mesmo o ganho de espaço por mulheres, no campo científico e tecnológico, ainda é aliado à ideia de ocupação de tarefas relacionadas a uma maior aptidão afetiva que, supostamente, seria um atributo natural feminino, de acordo com a divisão baseada em uma suposta habilidade cognitiva binária de gênero. Assim, a educação é revelada por Blackmore (1997) como constructo de respaldo do poder do discurso hegemônico. A promoção de habilidades, voltada para a qualificação mercadológica, logo, consiste em proposta de manutenção das incoerências de gênero e classe uma vez que estabelece como pilares uma sociedade hierarquizada em classes, e, em cada uma dessas, o domínio do masculino sobre o feminino, tanto no mercado de trabalho quanto nos espaços privados (BLACKMORE, 1997).

Weiner (1997), contextualiza a luta feminista e expõe as três perspectivas de frentes de lutas que ocasionaram mais impacto na educação. A primeira pontuada consiste na luta por direitos iguais na educação, reivindicação inicialmente veiculada pela vertente do feminismo liberal. Em paralelo, sob um paradigma feminista radical, a influência feminista na educação, também pode ser observada no combate às relações patriarcais, contestando-se os basilares de classe, raça e gênero. Em uma terceira frente, encontrou-se o feminismo marxista, responsável por contestar as estruturas e ideologias institucionais, inclusive aquelas diuturnamente confirmadas no contexto escolar. Entretanto, as influências na educação contam ainda com outras variáveis de vertentes feministas, como catalogado por Measor & Sikes (1992), as quais sejam: liberal; marxista; radical; psicanalítica; socialista; existencialista; e pós-moderna.

Contudo, essas categorias não são estanques, se interseccionam-se em diversos momentos e transmutam-se em outros espaços e momentos históricos.

Não obstante a plasticidade e a multiplicidade nas definições ideológicas feministas, como indica Weiner ao apontar as críticas terminológicas articuladas pelo pós-estruturalismo, o que se faz precípua é a ênfase na necessidade de uma consciência feminista (WEINER, 1997) e o empenho combativo em entender as vicissitudes que autorizam a subordinação do feminino. Afinal, as cisões ideológicas podem ser intrincadas, não obstante Gaby Weiner (1997) defender nesse capítulo ser possível impactar a educação através de um

pensamento feminista com objetivos harmoniosos e promotores da igualdade e da solidariedade, sem, obstante, deixar de considerar a diversidade no reconhecimento identitário. A problemática de Weiner se instala em como equalizar as dissonâncias entre as correntes ideológicas para a definição de novos objetivos educacionais (WEINER, 1997).

O problema enunciado introdutoriamente desenvolve-se na demonstração das divergências marcantes entre as duas correntes feministas que prevaleceram durante o século XX. A vertente liberal (“primeira onda”) propunha a reforma institucional e exaltação do pensamento burguês e individualista em prol da democracia e da igualdade jurídica – para tanto a proposta de uma educação individualista a formar mulheres mais “competitivas” galgou posição central nesse projeto. Em sentido diametralmente oposto, a segunda corrente prevalente, e de resistência, consistiu em um feminismo radical (“segunda onda”). Este, cético quanto às propostas de reformas institucionais liberais em favor de uma suposta igualdade formal.

A vertente radical emergiu a defender um posicionamento dialético em favor do empoderamento feminino através da subversão institucional – comprometia-se com a desconstrução do patriarcado e demais contradições internas como o racismo e a divisão de classes. Para a vertente radical a opressão aderiu aos diversos aspectos de vida, portanto, as reformas, (como sempre alternativas de manutenção) não eram cogitadas – o almejo consistia/consiste na desconstrução (HOOKS, 2013). Diversamente da proposta liberal, o objetivo educacional do projeto radical não consistia em formar apenas mulheres informadas de seus direitos individuais e mais competitivas – propunha-se um novo processo de difusão do conhecimento, através de uma epistemologia feminista e focada na educação de mulheres (WEINER, 1997). No contexto radical da segunda onda, as reivindicações renovaram-se a abarcar desde os problemas relativos aos direitos sexuais e reprodutivos, até mesmo a abrir-se para a leitura do materialismo histórico (estendendo-se a contestar a própria estruturação familiar burguesa).

O projeto estendeu-se, também, para o grande desafio de compreender a tripla opressão sofrida pelas mulheres negras e a articulação ideológica em torno da luta específica pela construção de uma identidade e autoconsciência negra (baseada em gênero, cor e classe) (WEINER, 1997)³¹.

³¹ Desta forma, explicita que o capital cultural, sendo este o sistema de valores implícito e profundamente internalizado transmitido por gerações e embasado em razões de classe social, etnicidade e educação dos pais, é composta por diversas bases de conhecimentos a depender do contexto social e cultural que o indivíduo está incluso. Educadoras(es) também são pontos de produção e reprodução desse capital cultural. Diante do problema em foco, Wells pronuncia que na escola tradicional a reprodução será dos valores culturais implicitamente internalizados pela classe economicamente dominante. Neste sentido, a introdução

A vertente radical abarca também as reivindicações não só sexuais, mas políticas baseadas na desconstrução da heteronormatividade, proposta por mulheres feministas homossexuais. Não obstante a profusão ideológica e discursiva dos feminismos, Gaby Weiner propõe uma coesão entre as frentes, uma vez que todas se comunicam em diversos pontos, bem como no fato que todas as correntes feministas representam discursos reversos a desafiar os significados e o poder (WEINER, 1997), logo, a incorporação dos pensamentos feministas na educação é precípua para habilitar a articulação de discursos de resistência e subversão (HOOKS, 2007).

4. CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E RESULTADOS:

4.1 METODOLOGIA:

Durante a pesquisa foi estabelecido como foco principal a análise e características da interação familiar com a escola a partir de entrevistas evidenciando as experiências concretas de mães e professoras(es).

Propusemos, como metodologia de pesquisa, a investigação descritiva/explicativa tendo em vista o intuito de demarcar as características e situação do grupo estudado e, desta forma, demonstrar aproximação fática com o objeto de pesquisa em busca de adensamento de ideias e hipóteses.

Sob a perspectiva de investigação referida, pretendemos desenvolver pesquisa de viés qualitativo. Como método de coleta e análise. Foi utilizada análise etnográfica através de entrevistas como fonte de pesquisa primária. Ademais, durante a fase bibliográfica da pesquisa realizou-se análise de material e dados secundários como tabelas e gráfico.

Como estudo qualitativo, que prioritariamente emprega técnicas de coleta de dados como a entrevista semi-estruturada, não fora estabelecida estanque separação entre a coleta de informações e a sua interpretação. A dimensão subjetiva do enfoque qualitativo,

da dimensão cultural para a análise do conflito de classes pela teoria bourdieusiana, corrobora a hipótese trabalhada por Wells. Ela estrutura o argumento através do conceito de “habitus” (BOURDIEU & PASSERON, 1977) – consistem em esquemas de percepção, pensamentos e ações, impulsionados por condições objetivas de poder, contudo, extrapolando-as persistindo no tempo. A classe, a religião, a raça e o contexto familiar podem afetar profundamente o “habitus” de um indivíduo e defini-lo de maneira única. A partir da assunção de que o “habitus” se constitui de maneira única, Wells percebeu que o comportamento das(os) alunas(os) negras(os), de origens semelhantes, pode transitar desde a aceitação, até à oposição ao capital cultural reproduzido pelas escolas. Logo, a relação estudante/escola é desenhada de maneira complexa e não se apresenta como processo previsível ou incontestável.

cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favoreceu a flexibilidade da análise dos dados, permitindo a passagem entre informações que foram reunidas e que, em seguida, serão interpretadas para o levantamento o amadurecimento do estudo e de suas hipóteses.

As pesquisas de natureza tipicamente qualitativa geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos, requerendo assim um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Esse processo é complexo, não linear e implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha todo o ciclo da investigação. Desta maneira, como metodologia de coleta de dados qualitativos, foram realizadas entrevistas, armazenadas em gravações em áudio, com o objetivo de resumir a informação.

Posteriormente à colheita foi realizada a organização das informações em notas escritas como continuidade do processo de formação de significado. Em ambas as fases aplicamos as compreensões e reflexões angariadas ao decorrer do estudo bibliográfico e tratamento de dados secundários.

Como consistiu em pesquisa qualitativa guiada por entrevistas, não houve desconforto ou riscos físicos. Entretanto, consideramos, durante as entrevistas, a possibilidade do sujeito colaborador sentir desconforto por compartilhar informações pessoais ou confidenciais e, até mesmo, incômodo de falar em alguns tópicos. Portanto, os sujeitos foram alertados pela equipe de pesquisa que não precisavam responder a qualquer pergunta ou dar informações durante o debate/entrevista/pesquisa, caso sentissem que ela era muito pessoal ou que causava algum desconforto.

Como benefícios da presente pesquisa, que se propôs a ser apenas o primeiro passo para aprofundamentos bibliográficos e em campo, ressalta-se: a compreensão do contexto escolar e do intercâmbio entre escola e família através das entrevistas, material de campo colhido; impulsionar novas investigações de como é possível tornar o espaço escolar mais atento a realidades sociais e familiares diversas; compreender como o direito a educação vem sendo promovido pelas instituições escolares.

No desenvolver da pesquisa foi possível compreender que os estudos de gênero e das relações raciais possuem aspectos comuns, como o foco nas experiências dos sujeitos, no combate à discriminação, o teor político na luta pelas desigualdades, um engajamento com os processos de aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões e avaliações baseadas em preconceitos. Isto é, dão ênfase à construção de novas significações e procuram

compreensões teórico-práticas com o compromisso com o que é democrático, inclusivo, antimarginalizado.

Mas e a escola e a família? Em que medida esses contextos se articulam ou são tensionados? Como a escola e a família se conectam com as questões de gênero e raça? Um número considerável de mulheres realiza atividade remunerada que as obriga a passar um período longo fora de casa. A responsabilidade de acompanhar o processo de educação e escolarização dos filhos na maioria dos casos cabe às mães, às mulheres. “Essas tarefas são consideradas femininas não só pela escola ou pelas famílias, mas fazem parte da construção do feminino em nossa sociedade” (PAIXÃO, 2006). Léa Paixão ressalta que “a educação da criança é balizada por expectativas de futuro e de valores em torno de uma ética, de um ethos que organiza a vida social de um grupo familiar. Para a família, a escolarização é uma das componentes do processo mais amplo de educar os filhos” (2006). Assim, cabe refletir sobre as expectativas das mulheres pesquisadas em relação à escola, mas também pensá-las articuladamente a um projeto mais amplo de educação e de vida.

4.1.1 Sobre as escolas escolhidas:

A escolha das escolas se orientou pelo critério do sorteio entre todas as escolas municipais da Rede de Ensino de Juiz de Fora - Minas Gerais com a finalidade de que o perfil das instituições escolhidas fosse o mais diverso viável. A seleção foi supervisionada e ratificada pela Secretaria de Educação do Município.

A Escola Municipal Tancredo Neves foi a primeira acompanhada pela pesquisa. A instituição se localiza no bairro Cidade Universitária, São Pedro, bairro da Zona Norte de Juiz de Fora e atende alunos e alunas das comunidades do entorno com realidade socioeconômica vulnerável, como Adolfo Vireque, Nova Germânia, Caiçaras, Nova Calofórnia. Pudemos perceber que a comunidade escolar é composta por uma maioria de crianças pretas e pardas.

A segunda instituição na qual a pesquisa foi aplicada trata-se de Escola Municipal do Santa Cândida, localizada no bairro de Santa Cândida, na zona leste de Juiz de Fora. Trata-se de uma comunidade predominantemente negra e em vulnerabilidade socioeconômica. Entretanto, em contato com os atores presentes na realidade do bairro, percebemos uma comunidade proativa e militante que se preocupa em estar presente no ambiente escolar em um diálogo estreito e diário. Da mesma forma, o corpo de direção deixa as portas da

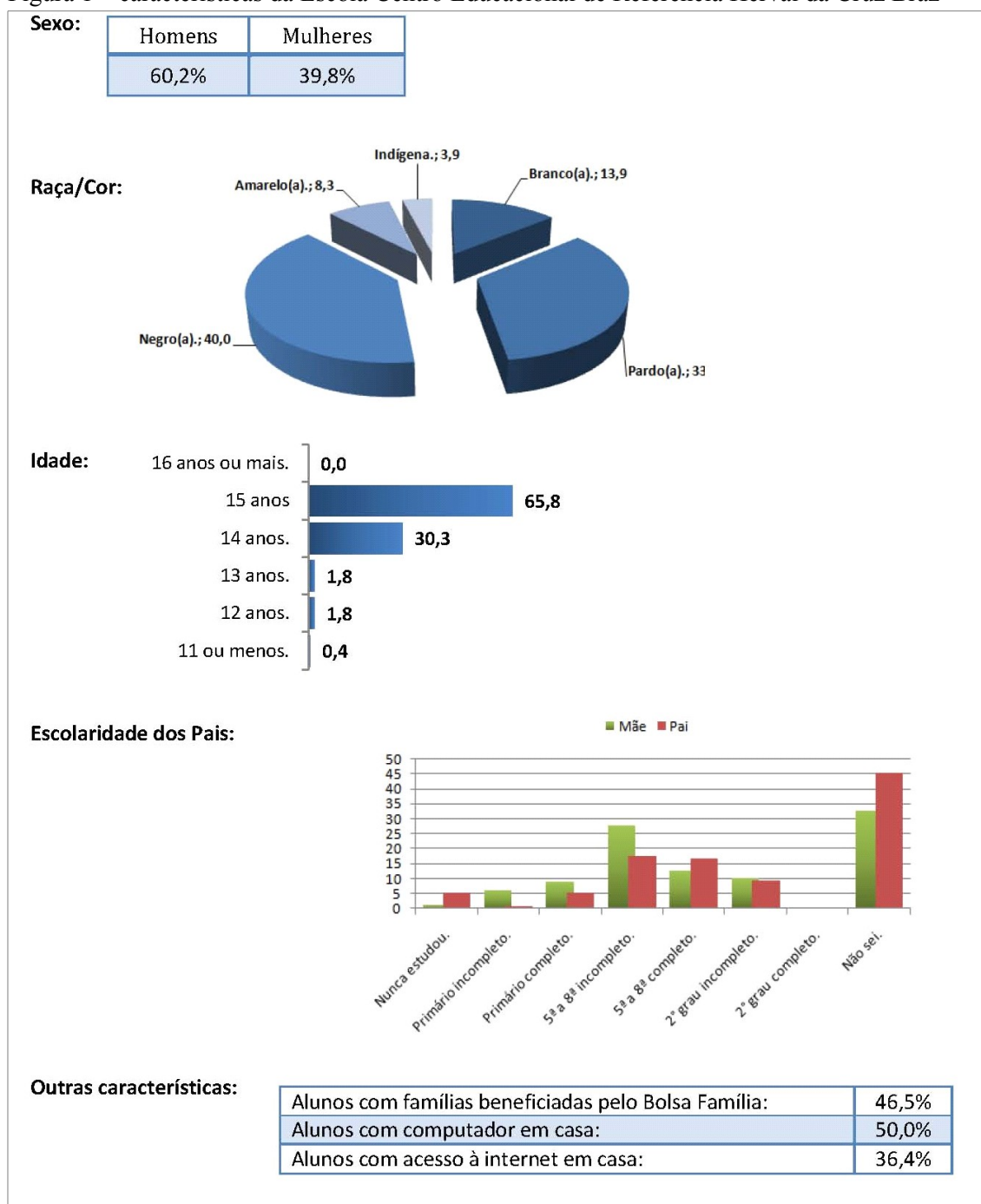
instituição sempre abertas para que os coletivos de mulheres, bem como os de hiphop possam realizar debates e diálogos com alunas e alunos. Notamos a importância deste trabalho pelas palavras de todas e todos as(os) envolvidas(os) que destacaram o diálogo da comunidade como essencial para ressignificar a periferia e a participação de jovens pretas(os) por uma perspectiva crítica, empoderada e ocupando territórios, inclusive, aquele de protagonismo no ensino.

Em um último momento, o levantamento de dados ocorreu no Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz. Trata-se de uma escola localizada na área central da cidade de Juiz de Fora, atualmente a instituição se encontra em uma sede provisória que não pode oferecer infraestrutura adequada para alunos e alunas, contudo, pudemos perceber, quando das visitas ao estabelecimento, o empenho do corpo de professoras e professores, bem como da direção em apoiar a pesquisa, apresentar a escola e receber a pesquisadora.

Trata-se de um centro de referência, criado em 2010 como uma das ações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG) na implementação de propostas para a melhoria da qualidade de educação. A instituição recebe alunos e alunas matriculadas(os) no sexto ano do ensino fundamental que contem com pelo menos três reprovações em sua trajetória escolar (BARBOSA, W.M; CUNHA,A.B.; SILVA,G.P, 2012).

O Centro Educacional é um indicativo de como o “insucesso” escolar estende-se a fatores e preconceitos nascidos para além dos muros. Os levantamentos do Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, demonstram as variáveis de cor/raça, escolaridade da família (mãe e pai), bem como renda, vejamos:

Figura 1 – características da Escola Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz



Fonte: CAEd/UFJF. Boletim Contextual, maio de 2011.

A escola recebe jovens de comunidades diversas e tem como objetivo trabalhar uma postura dialógica entre as alunas e alunos, pois mais do que defasagem de idade/série são alunas(os) que tiveram atrelado a sua vivência escolar os rótulos de “indisciplinadas(os)”, “irrecuperáveis” e que em suas escolas de origem encontravam-se na iminência da evasão. Assim, o Centro Herval é referência para os desafios da diversidade e inclusão educacional na

cidade de Juiz de Fora e resiste ainda hoje, mesmo alocado em um prédio sem a infraestrutura e com salas inadequadas, em situação diversa do projeto concebido inicialmente em 2010.

A equipe que foi encontrada na instituição preocupa-se em promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais das alunas(os), bem como colocá-las(los) em posição de protagonismo dialógico a exemplo da pedagogia de Anton Makerenko (1995).

4.2 A VIVÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS, MÃES DE FAMÍLIAS MONOPARENTAIS E PROFESSORAS(ES) DAS REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA – MG

4.2.1 O perfil socioeconômico, cultural e racial das mães entrevistadas:

O intuito de delimitar e compreender os sujeitos da presente pesquisa nos levou a conhecer um pouco mais de seus percursos de vida, tanto em suas relações pessoais íntimas, até a forma que estabelecem vínculos de estima e pertencimento com o contexto social.

Foram entrevistadas mães com trajetórias variadas, mas que nos apresentaram histórias interpeladas por lutas, perdas e resistência, tanto de entes, empregos e companheiros, quanto de lugares. Não obstante a diversidade de relatos, identificam-se e coincidem em determinados pontos revelando-nos que o caminhar individual destas mulheres/mães não pode se descolar das suas realidades sociais e raciais. Portanto, o eixo orientador do diálogo teórico realizado foi a realidade observada, a saber: os sujeitos da pesquisa na sua condição de mulher, trabalhadora, mãe, entre outras dimensões.

A seguir, relataremos as entrevistas realizadas com estas mulheres e sua perspectiva de reflexão quanto ao seu contexto de lutas e sobrevivência, bem como inspiram a educação de seus filhos com todas as dimensões de suas existências, um emaranhado de fios, não há como estudar e compreender apenas um deles, sem que se reconheça a presença importante dos demais.

As entrevistadas encontram-se na faixa etária entre 36 e 46 anos de idade. Não só o perfil de cada mulher será apresentado, mas também serão apresentadas a forma como elas se percebem no espaço onde vivem, em sua relação com seus filhos e filhas e com a instituição escolar que estes e estas frequentam.

Demonstram-se perceptíveis, desde a apresentação inicial destas mulheres, as relações de gênero e raça presentes nos modos como foram socializadas e educadas.

Através de olhares pessoais e particulares dos próprios sujeitos, flui as vicissitudes da vida (NEVES, 2000). A memória dos sujeitos, então, enquanto substrato de pesquisa, seria a nossa fonte preservada de retenção do tempo não esquecido, não perdido e reconstruído pelos filtros dos próprios entrevistados e entrevistadas. História e memória, por meio de uma inter-relação dinâmica, são repositórios das identidades individuais e coletivas.

O perfil das mulheres participantes da pesquisa será primeiramente apresentado de forma esquemática no quadro a seguir, elaborado com base nas informações coletadas a partir das respostas à primeira pergunta da entrevista – a qual denominamos: pergunta de apresentação.

A seleção das mães seguiu o critério e metodologia expostos a seguir. Após a aprovação da proposta de pesquisa na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, foram sorteadas escolas a partir das quais os sujeitos seriam selecionados e as entrevistas realizadas. Foram sorteadas três escolas e, cada escola, sorteou uma mãe de aluno/aluna compreendida no seguinte perfil: mulher; de cor preta; mãe; genitora em família monoparental/matrifocal com filhos e/ou filhas matriculados(as) na rede fundamental de ensino do município de Juiz de Fora – Minas Gerais. Desta forma, foram entrevistadas três mães. Com exceção da mãe 1, que fora ouvida em sua residência em razão de problemas de saúde, as outras duas genitoras foram escutadas no ambiente escolar de seus filhos – em salas cedidas pela direção da instituição, com a presença apenas da pesquisadora. Conforme exposto na sessão de metodologia, as entrevistas foram colhidas por áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

Nome fictício	Idade	Estado Civil	Autod eclaração	Escola ridade	Filhos e Filhas idade/raça	Profissão /ocupaã o	renda	Número de pessoas no domicílio
Mãe 1	46 anos	solteira	preta	Ensino fundam	1 filho/cor	Trabalhav a no	R\$ 788,00 (setecentos	4 pessoas

				ental	preta/12 anos 1 filha/cor preta/12 anos 1 filho/cor preta/07 anos	comércio da cidade. Encontra- se em processo de aposentad oria em razão de condições de saúde.	e oitenta e oito reais) (salário mínimo)	
Mãe 2	36 anos	divorci ada	preta	Ensino médio	1 filho/cor preta/07 anos 1 filha/cor preta/3 anos	Técnica em enfermag em e em educação infantil. Atualmen te trabalha na escola em que seu filho de 07 anos estuda.	R\$ 1.000,00 (mil reais)	3 pessoas

Tabela 2 – características das mães entrevistadas

Fonte: ELABORADA PELA PRÓPRIA AUTORA

A “mãe 1” é uma mulher de 46 anos e autodeclara-se da cor preta. Trabalhou o início de sua idade adulta como doméstica, posteriormente a isto, foi empregada no comércio do Município e apenas deixou a área quando do seu afastamento por condições de saúde. Ao contar sobre como se tornou mãe. Contou em sua narrativa que aos 32 anos após quase nove meses completos de gestação e que, em sequência, aos 33 anos engravidou novamente de seu filho e filha mais velhos, gêmeos. Também falou sobre sua segunda gravidez, de seu filho que hoje tem 07 anos.

“Com 32 anos perdi uma filha ainda na barriga, que estava com quase nove meses. Depois, com 33 anos engravidei novamente de gêmeos que são o Paulo César e a Telma. Com 39 anos para 40 eu engravidei do Júlio. Não estava esperando, mas agora ele está aí... fazer o que? Criei também sozinha,

criei todos sozinha sem o pai dar um centavo. Então tem coisas que você deixa de cuidar, como os dentes. Agora que vou começar a me cuidar. Porque não estava dando pra me cuidar direito pois em primeiro lugar era eles... era caderno, sapato, então não compensava eu olhar primeiro para mim. Se eu pus no mundo o meu dever é cuidar e criar como posso, mas eu crio. Dou a educação merecida e explico tudo direitinho, onde está o errado e o certo. Falo sobre as drogas que estão aí também nas ruas. Não só as drogas, mais coisas ainda. Eu explico tudo pra eles, não minto pra eles em nada.” (Entrevista, 15 de Junho de 2015)

A “mãe 2” tem 36 anos de idade, um filho de 07 anos e uma filha de 03 anos de idade. Contou que formou-se em educação infantil e curso técnico em enfermagem. A entrevista com ela foi conduzida no ambiente escolar de seu filho mais velho. Demonstrou-se interessante para nossa pesquisa a situação peculiar que esta genitora estabelece com o espaço da instituição. Não somente seu filho frequenta esta escola, ela mesma foi nesta matriculada. Esta “mãe 2” narra com carinho a relação com este espaço escolar, expressa o carinho com o corpo docente e a forma como o processo de socialização escolar foi conduzido, tanto que esta genitora, atualmente, encontra-se empregada pela instituição. Durante o decorrer da entrevista ela demonstrou o quanto se sente gratificada de poder trabalhar no mesmo espaço no qual seu filho estuda. Ao decorrer das perguntas, a criança permaneceu ali próxima à mãe, brincando e desenhando enquanto aguardava as aulas. E ambos, mãe e filho, externavam muito conforto ao caminharmos pelo pátio da escola.

A “mãe 3” tem quarenta anos, tem três filhos (19, 14 e 13 anos). Seu primeiro filho nasceu quando ela tinha apenas 21 anos e por cinco anos, logo após o nascimento de seu primeiro filho, ela começou a trabalhar como catadora de material reciclável, único emprego que conseguira na época, através de um programa para cidadãos de rua. Atualmente ela trabalha como auxiliar de serviços gerais.

“Como mãe e trabalhadora penso que sou muito guerreira. Pois catei papel por 5 anos para cuidar dos meus filhos e depois entrei num programa para cidadãos de rua (“caminho novo”). Comecei capinando e depois tive chance de começar a trabalhar como auxiliar de serviços gerais, o que já faz 12 anos. [...]” (Entrevista, 10 de Julho de 2015)

A primeira pergunta buscava traçar o perfil socioeconômico, cultural e racial das(dos) entrevistadas(os). Uma das indagações contidas na primeira pergunta era o pedido de autodeclaração racial. As três mães concentraram grande parte da resposta a dizer sobre a forma que se identificavam. Todos os sujeitos deste grupo identificaram-se como sendo de cor preta.

Mãe 1: [...]Me considero uma mulher negra e as pessoas também me consideram uma mulher negra. Ai de quem falar o contrário. Eu busco os meus direitos.[...] (Entrevista, 15 de Junho de 2015)

Mãe 2: [...]Eu me identifico negra e me sinto negra. Não pela discriminação, eu até fui bem aceita em todas as escolas que passei e em todos os trabalhos que desenvolvi.[...] (Entrevista, 30 de Junho de 2015)

Mãe 3: [...]Sinto orgulho de ser negra, fico chateada quando alguém me chama de “moreninha” pois nós batalhamos muito para chegar aonde chegamos. Então eu gosto que me chamem de negra. Não com arrogância, mas com carinho pois hoje me sinto honrada em dizer que sou uma negra que trabalha e conquistou sua dignidade.[...] (Entrevista, 10 de Julho de 2015)

Ao decorrer dos depoimentos destas mulheres perceberemos como o feminino negro se manifesta em uma sociedade racista. Ao compormos a primeira pergunta com a abordagem racial e não somente socioeconômica, intentamos criar um ponto de partida para acessarmos o ideário de reconhecimento que se construiu por meio da vivência dessas mulheres, como elas percebem e esperam a estima social e como isto é revertido em autorrespeito, ou, se em sentido oposto, experimentaram situações de desrespeito jurídico ou de degradação social (HONNETH, 2011). Não obstante o recorte racial presente na indagação proposta, as perguntas seguintes buscam demarcar traços quanto a outra vertente do binômio fraseriano de justiça, isto é, a redistribuição (FRASER, 1995).

Em um quadro amplo, composto tanto pela vertente da redistribuição quanto pelo reconhecimento, as perguntas que guiaram as entrevistas se propuseram a perceber se estas mulheres encontram, quando olhamos família monoparental feminina interagindo com a instituição escolar de sua prole, ambientes de participação justa e paritária para a concretização profícua do direito à educação de seus filhos e filhas (FRASER & HONNETH, 2003).

Retomamos, então, em nossa pesquisa de campo, o contemplado em nosso marco teórico. A investigação guiou-se por buscar as conexões entre a má distribuição e o não-reconhecimento identitário. Ainda neste íterim, o “dualismo perspectivo” (FRASER & HONNETH, 2003) orientou a nossa análise de forma que pudemos perceber quais problemáticas atinem à redistribuição, e quais relacionam-se ao reconhecimento, sem deixarmos de notar que estas duas esferas se interseccionam-se (FRASER, 2000)³².

³² Devemos, então investigar as conexões entre a má distribuição e o não-reconhecimento que afetam diretamente os núcleos familiares chefiados por mulheres negras, sem reduzir nenhum deles ao outro. Transportamos, assim o que Fraser denomina de “dualismo perspectivo” (FRASER & HONNETH, 2003) para os nossos estudos: este permitirá distinguir redistribuição de reconhecimento e analisar as relações entre eles, ambos compondo uma única esfera na qual nenhuma das categorias absorve a outra. Fraser (2000) irá demonstrar, em um modelo analítico que as demandas não se reduzem apenas à redistribuição ou reconhecimento. Elas podem ser externalizadas primeiro por uma ou outra categorização, mas tanto será verdade que demandas de distribuição afetarão as identidades sociais dos atores, quanto sua posição

Colocando nosso foco, neste momento, sobre as demandas de reconhecimento expressas nas vozes das entrevistas, retomamos a autodeclaração racial e a afirmação identitária nas respostas relatadas acima. As três mães se autodeclararam negras. A autoclassificação racial, no Brasil, é fruto de uma complexa construção de identidade negra. Nem sempre a autoclassificação do indivíduo e a classificação externa que lhe é atribuída são coincidentes. No entanto, essa possível discrepância não se limita à cor da pele, mas também a processos subjetivos, históricos, políticos, culturais e de construção identitária e de classe (MUNANGA, 1999). O desafio de se reconhecer mulher negra é exemplo da “dialética do reconhecimento ético” (FORST, 2010) em que a singularidade completa de uma pessoa somente é observada na relação intersubjetiva, em que reconhece aos demais e pelos demais é reconhecida. Isto encontra-se expresso nas respostas das entrevistadas. Todas elas, ao afirmarem a sua autoclassificação, incluíram neste processo reflexivo a postura do outro, frente a sua negritude: “[...]Me considero uma mulher negra e as pessoas também me consideram uma mulher negra[...]

(Entrevista, 15 de Junho de 2015); “[...]Eu me identifico negra e me sinto negra. Não pela discriminação, eu até fui bem aceita [...]” (Entrevista, 30 de Junho de 2015); “[...]Sinto orgulho de ser negra, fico chateada quando alguém me chama de “moreninha” pois nós batalhamos muito para chegar aonde chegamos.[...]” (Entrevista, 10 de Julho de 2015).

Estas mulheres, ao se compreenderem enquanto da cor preta, estabelecem, mesmo que não de maneira consciente, um relevante aspecto identitário a sua luta e ao que as identifica como grupo com suas especificidades de demandas, estabelecendo um ponto de partida factual para articulações coletivas, até mesmo a partir da não percepção da estima social (HONNETH, 2013)³³.

4.2.2 A relação famílias/escola pelos olhos das mães:

A seguir foram conduzidas perguntas a este grupo de sujeitos entrevistados de forma a compreender como estas mães, chefes de famílias monoparentais, compreendem sua relação com o espaço escolar e com as questões escolares quotidianas de suas filhas e filhos.

econômica e assim respectivamente, para as demandas de reconhecimento.

³³A compreensão da negritude em uma Comunidade Ética de Reconhecimento (FORST, 2010) torna viável a luta pelo reconhecimento, iniciada como uma luta pela autoconsciência, recusando a assimilação dos valores do ‘senhor’, aceitando sua identidade e construindo sua consciência negra, digna de estima pelos demais membros da comunidade, e continuada pela defesa genuína dessa negritude diante dos outros.

O caminho seguido para elaborar as indagações tentou, em alguns momentos, incitar a reflexão das mães quanto à disponibilidade de recursos e tempo dedicados a educação de sua prole, em outros momentos, concentrou-se em investigar a carga simbólica racial e de arranjo familiar através da qual se desenha as relações destas mulheres com a instituição escolar de suas crianças.

Abrimos este bloco de perguntas indagando o seguinte “Como você, mulher negra, se sente na interação com a escola de seus filhos e no seu trabalho?”. Cada uma das três mulheres relataram situações de desrespeito, frente a pelo menos um dos dois campos interacionais. Destacamos:

Mãe 1: “[...]Na escola dos meus filhos tive problemas, brigas e brigas por motivos fúteis entre meus filhos e os colgas. Mas eu pus um ponto final, cheguei junto e parou. Hoje em dia não tem mais problemas. Acabou! Até agora ainda não teve mais nada.[...]” (Entrevista, 15 de Junho de 2015)

Mãe 2: “Então, **eu vejo a nossa realidade. Parece que a sociedade emprega mais brancas do que negras. Sendo que, uma vez**, eu concorrendo a uma vaga, nós tínhamos a mesma escolaridade, eu acredito que a única diferença foi o fato dela ser branca e eu negra. Pois nós estudamos na mesma escola, fizemos os mesmos cursos. Na hora do emprego, minha amiga branca foi empregada e eu, até outro dia, estava desempregada.[...]” (Entrevista, 30 de Junho de 2015) (grifo nosso)

Mãe 3: “**Na unidade onde eu trabalho acontece algo raro**. Mas lá a coordenadora é negra, a secretária é negra e a maioria das educadoras são negras e os brancos que tem lá nos respeitam de acordo que a gente respeite eles. **Posso até falar que sou amada no meu local de trabalho**.

Na escola [...] ele é muito bem tratado. Inclusive ele tem o CID que é 72 e outro 90 e aqui **é a primeira vez que um filho não é taxado como malandro, mas como uma criança amada cuidada pelos professores e diretores [...]**” (Entrevista, 10 de Julho de 2015) (grifo nosso)

Em seguida, questionamos o seguinte “Você se sente de alguma forma mais cobrada pela escola para estar mais presente? Você acha que existe algum tratamento diferente no espaço escolar, pelo fato de seus filhos serem negros ou por não terem pai e mãe presentes?”. Destacamos alguns trechos das respostas que obtivemos:

Mãe 1: “Na escola que eles estão agora nunca me falaram algo do tipo. O único problema é que o Tancredo é mais rigoroso aí, **algumas vezes que tentei deixar eles mais cedo na escola, eu não pude. Nunca dei espaço para ninguém falar nada**. E se vierem falar comigo também eu vou dizer que meus filhos comem e bebem na minha casa e na minha casa tem coisas que você que tem marido não tem. Tem coisas que eu tenho que a mulher com marido não tem. Eu, sozinha e que cuido de três crianças, tenho meu armário cheio, e já ajudei mulher que tem marido. **Eu acho que eu sou mais homem do que o próprio homem!** [...] Teve a vez que tive que tirar meu menor da creche... Mas fora isto **eu ensino meus filhos a exigir o respeito enquanto negros**. E a gente é aberto, eles contam tudo pra mim e eu sempre pergunto se aconteceu algo ou se um coleguinha falou alguma coisa. A gente

acaba sendo mãe, pai, amigo... tudo. **E se acontecer alguma coisa, eu mando eles brigarem pelo direito deles.**” (Entrevista, 15 de Junho de 2015) (grifo nosso)

Mãe 2: “**Eu acredito que mães solteiras são olhadas diferente** na como se pensassem “Será porque que ela não ficou com o pai da criança”. **Sinto que a sociedade cobra muito isto.** Mas... pra mim... é igual te falei antes... não faz nenhuma diferença. Mas acho que existe sim, a mãe solteira e a mãe casada tem esta diferença. Eu não me sinto cobrada, mas acredito que exista. [...] Eu sinto que eles são mais cobrados sim, mas não em razão da escola, mas de mim. Por causa da minha escolaridade eu não tolero certas coisas. Eu mesma cobro deles. **Não aceito falta de respeito com professor, com funcionário, com colega.** Não aceito mesmo, ele é cobrado até mais por mim. Exijo muito deles no que diz respeito a isto.” (Entrevista, 30 de Junho de 2015) (grifo nosso)

Mãe 3: “[...]teve uma vez que em uma escola houve um problema com um dos meus filhos. Meu filho errou e eu **tentei deixar bem claro para a escola que era porque todo mundo erra e não porque ele é negro.**[...] O pior de tudo é saber que tem um negro, no meio de tudo, pisando em outro negros. Porque eu acredito muito, acima de tudo, que seja negro ou branco você tem que ajudar aquele que é da mesma raça para poder levantar. Mas se eu dependesse deste negro que estava envolvido na história para ajudar meu filho, isto não teria acontecido. **Ele não quis conversar e acabou por diminuir e discriminar ele.**” (Entrevista, 10 de Julho de 2015) (grifo nosso)

Analisamos os trechos destacados acima, percebemos que, em todas as respostas, de ambas as perguntas, escutamos relatos de desrespeito ou ausência de estima social quando da interação das mesmas com a sociedade. Quando olhamos para questão racial refletida nas respostas destacamos trechos como: “Então, eu vejo a nossa realidade. Parece que a sociedade emprega mais brancas do que negras.” (Entrevista, 30 de Junho de 2015). Neste, a mãe 2 inicia um relato de percepção de injustiça no momento de contratação para uma vaga de emprego. Este relato individual nos remete aos nossos levantamentos de dados presente no capítulo 2: analisando ambos resultados, percebemos a robustez nas conclusões sobre o racismo do mercado de trabalho a receber a mulher negra em tarefas que não domésticas, a preferência de contratação de mulheres brancas, bem como a maior resistência externa quando este grupo racial/social intenta reverter seus ganhos educacionais em renda.

Outro trecho que nos chamou atenção é aquele em que a mãe 3 atribui o adjetivo “raro” ao seu ambiente de trabalho. Ela relata estar entre homens pretos e mulheres pretas, e, em razão disso, ser tratada com estima e respeito a ponto de se sentir amada. A atribuição do vocábulo “raro” nos diz que a entrevistada considera não comum uma mulher negra sendo tratada com estima em seu ambiente de trabalho.

Ainda neste bloco de perguntas, buscamos compreender se situações semelhantes de não-reconhecimento refletiam-se na instituição escolar. Nosso intuito foi verificar se a escola, marcadamente, funciona em uma proposta de transformação ou de reprodução social

de injustiças reveladas pela ausência de redistribuição e reconhecimento. Transcrevemos para os resultados de pesquisa os trechos mais significativos: “[...]é a primeira vez que um filho não é taxado como malandro, mas como uma criança amada cuidada pelos professores e diretores [...]” (entrevista, 10 de Julho de 2015); “[...]Nunca dei espaço para ninguém falar nada. E se vierem falar comigo também eu vou dizer que meus filhos comem e bebem na minha casa e na minha casa tem coisas que você que tem marido não tem.” (Entrevista, 15 de Junho de 2015); “[...]teve uma vez que em uma escola houve um problema com um dos meus filhos. Meu filho errou e eu tentei deixar bem claro para a escola que era porque todo mundo erra e não porque ele é negro.[...]” (Entrevista, 10 de julho de 2015).

As entrevistadas, mesmo, quando relatam que no momento presente as tensões encontram-se controladas, elas não deixam de se recordar de situações passadas quando viram ou tiveram que intervir em alguma situação de desrespeito com seus filhos e filhas no ambiente escolar. Conflitos relacionados à seara racial e ao imaginário pseudo justificativo (MUNANGA, 2010) que destina à negritude supostas características de subalternidade de status, portanto de desvalor social (FRASER, 1995), como, por exemplo, “malandro”, ou quando a mãe 1 reafirma que, caso seus filhos sejam desrespeitados por serem de cor preta ou estarem em uma família matrifocal, ela proferiria que consegue atender todas as necessidades de alimentação de seus filhos. Ou ainda, quando a mãe 3 relatou o desgaste de quando tentou demonstrar que o seu filho não tinha errado por ser negro. Esta mãe contou o fato com bastante pesar e deixou transparecer o estigma que percebe que jovens da cor preta enfrentam, pelo fato da imagem destes ser quotidianamente atrelada à degeneração³⁴.

³⁴ O imaginário racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Mas o racismo e as teorias que o justificam tem origens mítica e histórica conhecidas. A primeira origem do racismo derive do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafê (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafê e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não linzongeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a serem escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro. A Segunda origem do racismo tem uma história conhecida e inventariada, ligada ao modernismo ocidental. Ela se origina na classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos (cor da pele, traços morfológicos). Os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual o Deus e o livre arbítrio constituí o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a Biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana.

As três mães, expressaram em suas respostas situações de desrespeito e ausência de estima social (HONETH, 2011) expressadas na instituição escolar ou em espaços correlacionados à mesma. Tais assertivas nos levaram a questionar a validade da escola como um espaço de abrangência de diversidade e promoção da justiça.

A educação é direito humano, sua promoção em uma sociedade plural, impostergavelmente, perpassa pela tarefa de lidar com as tensões entre igualdade e diferenças, afinal, a justiça destina-se às singularidades, não obstante sua pretensão de universalidade (DERRIDA, 2007). Bauman irá destacar que a justiça só pode ser postulada, a vias de realização no espaço escolar, caso o mesmo seja democrático em constituição e em sua prática política, viabilizando o direito de cada grupo preservar sua identidade e especificidades durante o processo de socialização educacional (BAUMAN, 1998).

Diante da perspectiva honnethiana, a justiça é resultado não apenas de uma autonomia moral do indivíduo. Nesta teoria, a ideia de justo está condicionada a autorrealização como um todo (HONNETH, 2011), ou seja, transborda o indivíduo em direção à intersubjetividade para o reconhecimento de contextos diversos, mas igualmente legítimos (RAVAGNANI, 2009). Assim, um ambiente justo compreende, necessariamente, a compreensão da pluralidade. Em sentido oposto (HONNETH, 2007)³⁵, em ambientes não compreensivos e rígidos à diversidade, portanto, patológicos, resta frustrada a realização da justiça.

Insisto sobre o fato de que o racismo nasce quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide *o Homo Sapiens* em quatro raças: Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado; Asiático, amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas; Africano, negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados; Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados. Como Lineu conseguiu relacionar a cor da pele com a inteligência, a cultura e as características psicológicas num esquema sem dúvida hierarquizante, construindo uma escala de valores nitidamente tendenciosa? O pior é que os elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo a aos progressos da ciência e se mantêm ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações. No entanto, não foi, até o ponto atual dos conhecimentos, cientificamente comprovada a relação entre uma variável biológica e um caractere psicológico, entre raça e aptidões intelectuais, entre raça e cultura. A concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e que fizeram desacreditar na realidade científica da raça. (MUNANGA, 2010)

³⁵Para Honneth (2007), em um contexto de não realização de justiça, a patologia social se encontra refletida na esfera individual em forma de realização insuficiente da vontade livre do sujeito, em âmbitos institucionais da sociedade moderna, não estruturados conforme a eticidade.

Em Fraser, a ausência de reconhecimento, para além de Honneth, não teria apenas um reflexo na esfera individual e na realização do autorrespeito, mas também na subordinação social de indivíduos ou grupos no sentido de serem impedidos de participar da vida social na condição de iguais (FRASER, 2004). Correlacionando as duas perspectivas teóricas, uma possibilidade de promoção de um ambiente educacional mais justo e atento à diversidade factual das famílias monoparentais negras e femininas, seria, então, a combinação de iniciativas: por um lado, aproximação que permita a participação de todos os sujeitos no processo de socialização educacional; por outro, medidas para transformar o próprio ideário de família legitimado pela instituição escolar.

Recapitulamos, então, as reflexões de Bell Hooks sobre perceber a escola como uma comunidade de aprendizado. A evidenciação de que a intersubjetividade constrói o espaço escolar é uma premissa para conferir aos sujeitos envolvidos responsabilidade pela escolha educacional – assim, em um primeiro momento, devemos assumir a escola como um espaço vivo e reflexivo das relações sociais até para a leitura crítica conjuntural desta realidade. Em um segundo momento, ainda é esta leitura da escola como comunidade de aprendizado a pertinente para a autocrítica por parte dos agentes escolares, em prol de uma transformação para um ensino plural cada vez mais consciente da diversidade (HOOKS, 2013)³⁶. Reafirmamos, então, nossa hipótese, enquanto a educação conservar um papel de busca da verdade pela parcialidade e normatização social de comportamentos, a mesma ainda sustentará a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo – não se tratará de prática justa ou emancipatória, logo, não concretizando o Direito Humano à Educação por um viés promocional da pluralidade e da diferença.

A compilação das respostas acima, observadas através de nossos marcos teóricos, permite-nos perceber que, quotidianamente, a escola é um ambiente também sujeito a reprodução de injustiças sociais, portanto, desafiadora é a promoção do Direito Humano à Educação voltado para abertura discursiva plural e para participação paritária (FRASER, 1995) de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (HOOKS, 2013).

³⁶ Quando a sociedade e a instituição escolar agem como se os padrões de embranquecimento fossem inalteráveis, a supremacia é mantida. Atenta para uma postura de responsabilidade e comprometimento: o racismo, o sexismo e a rigidez da mobilidade social não podem ser vistas como sortilégio no currículo escolar, sob pena de frustrar a esperança pela equidade.

4.2.3 O(s) arranjo(s) familiar(es) sob o olhar das mães entrevistadas:

Neste bloco de perguntas buscamos questionar as mães sobre como observam seu núcleo familiar no que diz respeito à solidariedade, responsabilidade, afetividade – valores guias para uma leitura constitucionalizada e democrática da instituição familiar (MORAES, 2006). Nesta rodada de questionamentos, concentramos a investigação em perceber como estas mães percebem seus núcleos familiares e as impressões das mesmas no que diz respeito a forma como sua família é recebida pela instituição escolar e pela sociedade. Desta forma, nosso primeiro questionamento foi “Para você, existe formato/arranjo ideal de família?”. Sobre esta, destacamos os seguintes trechos:

Mãe 1: “ Eu não sei como funciona o formato das outras famílias, eu sei da minha... tanto que você vê que meus meninos não são complexados. **Os meus são obedientes**, brincam no terreiro porque eu não gosto de criança na rua [...] **Eu já perguntei a eles e eles afirmam que eu sempre cobri aquela ausência.** Eles nem gostam de tocar no assunto e quando toco eles falam 'ó mãe, a gente não sente falta disso não, você que está falando aí.’” (Entrevista, 15 de Junho de 2015) (grifo nosso)

Mãe 2: “[...] nos dias atuais não tem família ideal. Família ideal é a nossa. **Eu não sinto falta de um companheiro e sempre convivi muito bem com meus filhos. Sempre dei pra eles o máximo que pude pois acho que nós temos que passar todos os tipos de valores para nossos filhos pra tentar construir uma sociedade melhor.** Atualmente eu não sinto falta de um companheiro. E a família ideal pra mim é a minha.” (Entrevista, 30 de Junho de 2015) (grifo nosso)

Mãe 3: “Eu não acredito muito em família ideal, por experiência minha que tive mãe e pai e passei fome. A única coisa que fico triste nesta caminhada é que, apesar da gente ter conseguido a independência financeira que é sair pra trabalhar, **nós deixamos de ser mãe um pouco pois nós não temos tempo de acompanhar filho na escola.** A gente não consegue vigiar tudo que acontece de bom ou de ruim. Não tem mais tantas condições da mãe ficar cuidando do filho. **Então, eu não acredito em família ideal mas acredito que quando a mãe possa fazer papel de mãe que tudo é diferente. Hoje eu não passo fome, mas também não posso cuidar dos meus filhos.** A não ser que em alguns anos a gente possa ter a renda melhor, mas acho que isto está longe da realidade nossa. **A responsabilidade com os filhos, no meu caso, eu vejo só pra mim. Porque tudo que acontece eu que tenho que resolver. Infelizmente, quando acontece algo de bom ninguém se lembra da mãe, mas se acontece algo de ruim todos se lembram da mãe e a culpam. Só a mãe que eles apedrejam. Eles massacram a mãe, na verdade**” (Entrevista, dia 10 de Julho de 2015) (grifo nosso)

Enfrentamos em nosso embasamento teórico o pilar interseccional das mulheres pretas. Propusemos como hipótese e na situação-problema que as mesmas vivenciam

situações muito peculiares pela forma como são interpeladas pelos discursos de raça, gênero e classe. Ainda em nossa reflexão, partimos da premissa que estas categorias (raça, classe e gênero) são estruturantes da maneira como estas mulheres traçam as suas estratégias de sobrevivência e de educação de suas crianças e como estas estratégias são por vezes invisíveis às instituições, às políticas públicas e à ciência do Direito. No que atine à instituição familiar, buscamos compreender o ideário destas mães sobre o conceito de família e se estas mesmas consideram se seu arranjo é abarcado ou não pela estima social.

Durante as falas destacadas podemos notar que as três mães transparecem uma densa preocupação em gerir todos os aspectos de vida de seus filhos e filha como expressão de uma exigência externa e de uma cobrança social nem sempre verbalizada, mas não menos percebida.

O questionamento realizado foi “Para você, existe formato/arranjo ideal de família?”, em nenhum momento externamos qualquer indício de conteúdo simbólico relativo à família tradicional. Não obstante, as três mães, no decorrer de suas falas, deixaram transparecer partir de um conceito de família tradicional.

A mãe 1 nos destaca o valor da obediência como edificante dos ensinamentos que busca passar a seus filhos e filhas. Em seguida ele utiliza o termo “ausência” no seguinte contexto: “[...] Eu já perguntei a eles e eles afirmam que eu sempre cobri aquela ausência [...]”. A ausência referida diz respeito à figura paterna. Por sua vez, a mãe 2 revela também a introjeção do ideário de família tradicional ao afirmar que supre a falta de um companheiro: “[...] Eu não sinto falta de um companheiro e sempre convivi muito bem com meus filhos [...].”

A mãe 3 expressa em sua fala a ideia de “papel de mãe”, revelando a introjeção da figura materna como detentora de algumas tarefas orientadas nos núcleos familiares biparentais: “[...]Então, eu não acredito em família ideal mas acredito que quando a mãe possa fazer papel de mãe que tudo é diferente.[...]”

Assim percebemos, nos trechos transcritos para estes resultados, que estas mães em chefia de famílias monoparentais desdobram-se para atender as demandas materiais de suas crianças de maneira plena, obstinadas a externar que seu núcleo familiar deve ser vislumbrado como tal, e como foco de estima social.

Entretanto, não obstante os esforços, em se tratando do contexto familiar, o entrelace das categorias relacionais (raça/gênero/classe) revelam que as hierarquias que atravessam esse universo são definidoras de um conjunto de limites e possibilidades para os

indivíduos que o constituem. Assim, ser mulher, provedora, preta vai significar a vivência de processos de exclusão social³⁷.

Na história brasileira, não só o tema da família negra ficou subsumido na análise dos modelos hegemônicos de família, à patriarcal no passado e a uma nuclear de classe trabalhadora no presente, como também não se desenvolveu uma visão própria e positivada sobre a especificidade e alteridade de tipos distintos de famílias negras até muito recentemente.

Florestan Fernandes (1964) ressaltou os efeitos da desorganização e do “estado sociopático” da família negra, argumentando que o negro enfrenta uma série de problemas que vão dificultar a absorção dos modelos de organização familiar e repercutir, concomitantemente, na socialização da criança e do jovem. Nesse sentido, ele se refere à exploração do trabalho da mulher, às condições precárias de moradia, responsável por expulsar os moradores para a rua, ao grande número de mães solteiras e filhos, ao desemprego e ao subemprego com todas as implicações decorrentes, inclusive o ingresso prematuro do jovem no mercado de trabalho.

Sobre famílias monoparentais chefiadas por mulheres negras³⁸ nos remetemos aos estudos de Pacheco (1983) assim como percebemos nos resultados da presente pesquisa, este narra estas genitoras como articuladoras de estratégias de novos arranjos familiares. Em nossos resultados também percebemos que estes núcleos adotam o critério de família possível, em meio às dificuldades da vida, com especial destaque para a educação como embasamento para uma melhora de vida e para a mobilidade de classe.

Intrinsicamente ligado a luta destas mulheres para a melhora de vida, em busca de condições de existência mais justa sob o crivo da redistribuição, também batalham pelo reconhecimento de sua identidade negra e de seus núcleos familiares. Articulam isto em suas falas, quando deixam evidente que percebem o “julgamento” da sociedade no que diz respeito as suas atribuições e responsabilidades maternas. Neste aspecto, destacamos trecho da resposta da mãe 3:

“[...]A responsabilidade com os filhos, no meu caso, eu vejo só pra mim. Porque tudo que acontece eu que tenho que resolver. Infelizmente, quando acontece algo de bom ninguém se lembra da mãe, mas se

³⁷ Martins (1997) contrapõe o termo “exclusão” à expressão “inclusão de maneira subalterna”, instaurando um novo debate sobre a dialética exclusão/inclusão. O autor propõe que a exclusão seja entendida como uma categoria dinâmica, um jogo de forças, na qual a sociedade tenta excluir o indivíduo, mas este cria mecanismos para se incluir (reincluir) na sociedade. E é por intermédio desse movimento de inclusão/exclusão/reinclusão que o indivíduo acaba por se incluir de maneira subalterna, anômala, segundo a lógica capitalista, que desenraiza, exclui, para, depois, incluir em outro plano.

³⁸ Ainda sobre o conceito de chefia feminina, observar o estudo de Saboia & Soares (2004) em que é discutido o conceito de chefia feminina através dos resultados de pesquisas domiciliares.

acontece algo de ruim todos se lembram da mãe e a culpam. Só a mãe que eles apedrejam. Eles massacram a mãe, na verdade” (Entrevista, dia 10 de Julho de 2015) (grifo nosso)

Ainda no que diz respeito à problemática da responsabilidade não compartilhada, foi perguntado às entrevistadas: “Você tem maior participação financeira e responsabilidade afetiva na criação de seus filhos? Foi você sempre que cuidou deles, tanto afetivamente quanto financeiramente? Você acha que consegue contemplar, de maneira plena, educação, saúde e lazer?”

Mãe 1: “Tudo, tudo, tudo foi sempre. Sempre foi assim de tudo. Eu que sempre cuidei dos três sem ajuda para isto. [...] Agora eu dou atenção. Agora que não estou mais trabalhando, consigo dar atenção. Antes, eu colocava eles na creche. Descia debaixo de chuva ou sol com os dois gêmeos no colo. Eu descia e subia com eles na ida e na volta com ônibus cheio. Agora sou mais presente.” (Entrevista, 15 de Junho de 2015)

Mãe 2: “Totalmente. Sou eu, sou mãe solteira. Tenho pensão dos filhos, mas, no dia-a-dia sou eu mesma, pra buscar na creche, na escola, levar no médico. Para absolutamente tudo, sou eu. Cuido dos dois exclusivamente sozinha. [...] Então, mais a financeira eu não consigo porque sempre falta alguma coisa... Mas eu estou sempre presente em festas na escola. O máximo que posso participar, eu faço mesmo o máximo para estar presente na vida deles. Igual minha mãe fez comigo e passou pra mim e para meus irmãos é o que eu tento fazer na educação dos meus filhos. Meus pais foram casados durante 20 anos, meu pai foi embora quando eu tinha 13 anos e, a partir desta época, minha mãe criou a gente sozinha.” (Entrevista, 30 de Junho de 2015)

Mãe 3: “[...]Eu que sempre mantive a despesa da casa, pois o pai deles era usuário de drogas e hoje ele encontra-se preso. Agora estou separada dele e para mim é melhor porque antes, as vezes, eu colocava as coisas em casa e ele vinha e tirava. Então, hoje eu posso ter minhas coisinhas dentro das minhas possibilidades.[...]Lazer, nem pensar. Educação as vezes e mais ou menos porque as vezes falta caderno e caneta. Saúde também não tem pois um dos meus filhos agora ficou sem remédio (ritalina) pois o SUS não esta fornecendo eu não tinha condições de pagar. Dentista também não tem como arcar, meus dentes estão todos quebrados. Os dos meus filhos só não estão porque Deus toma conta.” (Entrevista, 10 de Julho de 2015)

Desta forma, percebemos que a luta por melhorias em renda e condição de vida, vem acompanhada das tentativas e busca de respeito por parte destas mulheres, frente ao grupo social em que estão inseridas. Cada um dos sujeitos/grupos sociais busca que suas formas de vida e suas realizações sejam importantes contribuições e positivamente valoradas em seu contexto social (HONNETH, 2011). Observamos tal constatação de Honneth em sua leitura das tensões e lutas para o reconhecimento, quando as genitoras ressaltam o esforço realizado para atender as demandas afetivas e materiais de seus filhos e filhas. Entretanto, estas chefes de família não constituíram núcleos familiares consonantes com o padrão

hegemônico do patriarcado branco, logo, não obstante seus esforços, elas expressam se sentirem culpabilizadas pelo grupo: “[...]Só a mãe que eles apedrejam.”; “[...]Eles massacram a mãe, na verdade.” (Entrevista, dia 10 de Julho de 2015).

Após guiarmos as reflexões das mães pelos espaços relacionais como família, escola e trabalho, nas quais foram relatadas as dificuldades e a resiliência das mesmas, retomamos em uma última pergunta a correlação direta com o espaço escolar. Quando indagamos, em uma perspectiva propositiva a elas como imaginavam uma escola melhor, nos responderam:

Mãe 1: “[...]Quando vejo que tem alguma coisa de errado, chego e pergunto a meu filho o que está acontecendo. Pra mim não confrontar, a pior coisa é confrontar com professor, eu não gosto, caso o professor não tenha feito nada muito sério, apenas peço que mudem meu filho de sala e o problema que poderia aumentar, mato ele de início.” (Entrevista, 15 de Junho de 2015)

Mãe 2: “Eu acho que a escola teria que ter mais apoio dos pais. **Porque eu acho que só se faz uma educação de qualidade em parceria família e escola.** Por isto eu procuro estar sempre presente. Também precisa de mais apoio de nossos governantes. Eles deveria incentivar. Nossa escola tem um espaço bom mas poderia ser melhor utilizado e com professores bem remunerados e satisfeitos com o que estão fazendo. E nosso prefeito deveria olhar mais para as escolas porque eu acho que falta muitas coisas na escola. Os governantes tem que se empenhar mais para os alunos se interessarem mais pelas atividades. Muitas pessoas pensam que escola de bairro não precisa de muita coisa, porque são “favelados” que vão pra lá. **Mas nosso bairro tem muitas condições de crescer e nossas crianças de serem crianças boas e bem sucedidas, desde que tenha este espaço junto com as famílias.** [...] A cidade começou na periferia. **Se não fosse o preto que trabalhou pro branco, esta sociedade nem existiria e o branco não poderia sair para trabalhar porque não teria ninguém pra fazer o serviço doméstico.**” (Entrevista, 30 de Junho de 2015) (grifo nosso)

Mãe 3: “[...] algo que eu vejo que podia ser melhor é quanto isto do direito de ser mãe e o cuidado pois nesta fase de adolescência e crise da identidade, **seria importante eu conseguir estar mais presente.** Quando eu falo “direito” é “condições”. Se eu pudesse trazer ele todo dia na porta da escola, eu acho que ajudaria muito e muita coisa a gente evitaria com **os jovens, principalmente negros, são os principais prejudicados nesta questão de família, pois a maioria das mães negras são sozinhas. Justamente por causa delas serem sozinhas, o adolescente negro fica mais solto e aí já tem aquela coisa da sociedade que pode ter negros e brancos juntos, mas todo mundo avista o negro, todo mundo vê o erro do negro. Mas se a mãe negra pudesse acompanhar o filho mais de perto, talvez muita coisa evitaria e ajudaria até a escola.**” (Entrevista, 10 de Julho de 2015) (grifo nosso)

Hooks (2010), em sua proposta teórico/prática preocupou-se em estabelecer diante do processo educacional uma amplitude que pudesse alcançar o maior número de atores sociais envolvidos. Em nosso último questionamento, intentamos que as mães pudessem falar, a partir de sua experiência, como a escola de seus filhos poderia ser melhor.

As três mulheres, ressaltaram em suas falas melhorias para tornar a escola um lugar mais compreensivo e participativo tanto em diálogo, quanto em presença da família no espaço institucional. Cada qual, refletindo sobre os desafios de sua rotina, se propõe a perceber a escola de seus filhos e filhas como lugares nos quais são percebidas suas dificuldades e colaborações.

A mãe 1, em sua resposta a este questionamento, relatou o receio do “confronto” com professoras e professores. Isto nos demonstra que talvez o espaço de diálogo entre escola e família, neste caso, esteja sendo insuficiente para lidar com as tensões cotidianas do ambiente escolar.

Em seguida, a mãe 2, ressalta a importância da parceria entre escola e família. Ainda em sua fala também vemos presente sua percepção quanto ao desvalor por parte das instituições, no que diz respeito à produção de saberes da periferia e ausência de investimentos materiais nas escolas dos bairros periféricos.

A mãe 3 relata como barreira mais considerável à realização do direito à educação o fato de a carga de trabalho e responsabilidades deixarem pouco tempo disponível para dedicar às tarefas supostamente maternas.

Ao analisarmos as estruturas familiares, enveredamos pelas discussões de democratização da família e qual o novo papel das mesmas na sua interação com a escola. A exposição de Maria Celina Bodin de Moraes nos faz problematizar algumas tensões. Para debatermos nossos resultados ressaltamos a diretriz da solidariedade (MORAES, 2006), um dos embasamentos da releitura constitucionalizada do conceito de família. A solidariedade social, inaugurada como princípio jurídico inovador pelo artigo 3º, I, da Constituição de 1988, e como objetivo da República Federativa do Brasil, irradia-se pelo Direito de Família como um conceito dialético de reconhecimento do outro (MORAES, 2006).

A solidariedade acima referida, também encontrada como orientadora da compreensão honnethiana de eticidade, ou como pressuposto da participação paritária fraseriana, reflete-se nas interpretações não somente jurídicas, mas de todas as ciências sociais, oferecendo novo patamar para as relações, baseado na reciprocidade/empatia e responsabilidade³⁹, ambas como propulsoras da justiça social.

A visão de uma família democratizada e voltada para um projeto solidarista, corrobora para a aproximação dos diálogos entre escola e família de forma que interpretamos a proposta de ampliação da comunidade de aprendizagem, vista em Bell Hooks (1989) e

³⁹ A solidariedade social, na juridicizada sociedade contemporânea, já não pode ser considerada como resultante de ações eventuais, éticas ou caridosas, tendo-se tornado um princípio geral do ordenamento jurídico, dotado de completa força normativa e capaz de tutelar o respeito devido de cada um.

traduzida nos depoimentos maternos desta pesquisa, como concretização de um processo de socialização educacional e promoção do direito à educação fundado no princípio da solidariedade social.

Este projeto, se concretiza para além do currículo formal/expresso das instituições de ensino, significando até mesmo a subversão da epistemologia hegemônica, derivada do patriarcado branco, ao incluir novas realidades e arranjos familiares na construção do espaço escolar.

4.2.4 O perfil das professoras e professores:

Em um segundo momento de nossa pesquisa, foi selecionado outro grupo de sujeitos. Como nosso intuito foi analisar a interação família e escola para a realização do Direito Humano à Educação, selecionamos professores e professoras.

Os sujeitos foram escolhidos pelas escolas selecionadas pelo sorteio das instituições que alocaram a pesquisa. Em cada uma das três escolas selecionadas na rede municipal de ensino em Juiz de Fora, foi escolhida uma educadora ou educador do quadro de ensino fundamental daquela instituição.

Nossos questionamentos foram guiados para percebermos, durante as entrevistas, como a educadora (educador), em seu agir pedagógico, percebe seus alunos e alunas advindas de famílias monoparentais, bem como, a forma que nota a interação cotidiana entre o espaço escolar e estas famílias.

Foram entrevistadas duas professoras e um professor. O professor 1 leciona a disciplina de Geografia do sexto ao nono ano, há 14 anos, tanto na rede pública municipal de ensino quanto na rede particular.

A professora 2 é responsável pelas disciplinas de português e matemática e conta com uma carreira de mais de 20 anos, na educação. A professora 3 leciona a disciplina de matemática para alunas e alunos do sexto ano, em uma das escolas que recebeu a pesquisa.

A primeira pergunta realizada buscou filtrar nas educadoras suas opiniões sobre o trabalho das escolas em torno da questão racial. Indagamos: “Na sua opinião, a Escola adota ações em prol da identidade racial? Caso sim, quais seriam estas ações? Você percebe, em sala de aula, algumas tensões derivadas da questão de identidade racial?”

Professor 1: “[...] ações são muito estanques e se concentram mais durante a semana da consciência negra (semana de 20 de novembro) [...] O trabalho em educação tem que ser repetitivo e ter perseverança. Por ser um trabalho muito estanque no decorrer do ano, apenas concentrado em novembro, isso soma para negação de sua identidade cultural. Alguns alunos e alunas não se enxergam negros e se autodeclaram “morenos”. E devido ao currículo que nos pressiona no decorrer do ano, não existe tempo para o professor se dedicar nesta temática. O nosso trabalho é atropelado pelo currículo oficial. [...] Muitos professores também não conseguem se dedicar ao estudo da temática e por isto vão se afastando de abordar isto em sala. Pela falta de uniformidade na abordagem, os alunos acabam por achar desnecessário e cansativo alguns professores se referirem ao tema. A organização oficial que o Estado impõe a escola é um grande desafio para os educadores e educadoras que estão no dia a dia da escola. Nós não temos muita autonomia. (Entrevista, 20 de Junho de 2015)

Professora 2: “Sim. Durante todo ano letivo é realizado um trabalho interdisciplinar voltado para que as crianças entendam o que é identidade negra. A gente faz conversas. Passa livros e trabalhos. Este trabalho culmina no mês de novembro com a semana da Consciência Negra onde acontecem apresentações de trabalhos dos alunos, palestras e bate-papo com convidados e convidadas da comunidade e de outros lugares.” (Entrevista, 05 de Julho de 2015)

Professora 3: “Trabalhos pontuais que a gente percebe. Até por conta do 20 de novembro e a semana da consciência negra. [...]” (Entrevista, 15 de Julho de 2015)

Nossa pesquisa foi erigida sobre a hipótese que a instituição escolar consiste em ser lugar não absolutamente compreensivo a algumas vivências identitárias. Neste caminho, o primeiro questionamento buscou refletir se as escolas e as educadoras e educadores tem buscado incrementar o discurso plural sob o viés racial. Intentou-se compreender se estas instituições observam um trabalho a ressignificar a compreensão de negritude, desde seus aspectos estéticos, até suas leituras sociais, históricas e culturais.

Analisar esta hipótese, a partir de nossos resultados, nos impôs o enfrentamento das tensões entre exclusão/inclusão e a análise de políticas públicas educacionais para a diversidade e pluralidade. O sentido da exclusão como condição de morte social, de vida ignorada pelo Estado (HONNETH, 2011), de situação de não participação de uns em espaços e grupos culturais, identitários, econômicos e sociais tornou-se o nosso filtro de análise nestas respostas (LOPES e RECH, 2013). Nesta toada, trabalhamos com cuidado, pois afirmar a exclusão de determinados setores populacionais, em um ambiente de agenda política educacional pautada em ampliação e universalização da escolaridade, não significa que estes grupos estejam completamente a margem do processo de socialização educacional. Esta tensão se desenha de maneira a atribuir novo conteúdo ao termo exclusão: não mais como sinonímia de deixar de fora ou de banimento, mas imbrincada na inclusão por um discurso

perverso de hierarquização de status e participação social⁴⁰. Trata-se de uma forma de incluir, excluindo ao posicionar os sujeitos na grade social de maneira dispare quanto ao respeito, à estima e à participação (FRASER e HONNETH, 2003). Esta reinterpretação do termo que aplicamos à situação social e política da população preta em território nacional – percebe-se a inclusão, não importando, porém, uma real alteração das agendas políticas em prol da pluralidade.

A primeira pergunta articula-se também com a nossa investigação teórica sobre as razões pelas quais a desigualdade racial e de gênero no ambiente escolar persistem, não obstante, os instrumentos legais que impõe o ideário de educação inclusiva⁴¹. Com exceção da professora 2 que nota uma constância ao decorrer do ano para as articulações e trabalhos sobre a identidade negra em sua escola, os demais sujeitos educadores relacionam resistências a este trabalho, em suas falas. O professor 1 e a professora 3 relacionam algumas dificuldades para o trabalho da temática e revalorização da negritude em espaço escolar, como por exemplo: iniciativas estanques ao decorrer do ano; propostas apenas de parte do corpo docente e administrativo, mas não da instituição como um todo; engessamento ao currículo escolar formal e ausência de tempo a dedicar às atividades não expressas nos planos de ensino sistematizados. Estas dificuldades, de acordo com sua opinião, enfraqueceria uma proposta de apresentar às suas turmas a real contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira, revalorando historicamente o povo preto na diáspora brasileira.

Observamos assim a confirmação da supracitada hipótese da presente pesquisa: a universalização do Direito à Educação, enquanto Direito Humano, ainda conta com um longo e exaustivo caminhar. Agora não apenas em aspectos de dados quantitativos, mas de ampliação qualitativa para transformação das bases e diretrizes do agir pedagógico através da participação plural dos setores aliados de voz pela normatividade social hegemônica.

⁴⁰ Não é possível afirmar que aqueles sujeitos que participam – mesmo mantendo precárias condições de vida – de programas de assistência do Governo Federal e que ganham uma bolsa visando modificar as suas condições de vida, estejam excluídos – no sentido de banidos e deixados de fora – do consumo, da educação etc. A exclusão é politicamente correta, ou seja, branda mas perversa, pois está imbricada na inclusão (LOPES, 2009).

⁴¹ Em 9 de janeiro de 2003, a lei nº 10.639 alterou o diploma que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, incluindo no currículo do ensino fundamental e médio da rede de ensino público e privado o ensino de história e cultura afro-brasileira. Com o diploma abriu-se a possibilidade de mudanças nas abordagens sobre as contribuições dos povos africanos para a constituição da sociedade brasileira. A lei formal e genérica, entretanto, é insuficiente para a correção de um processo institucional/educacional de socialização contaminado por mecanismos racistas. O diploma abordado não atenta estritamente para a implementação adequada do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Também é silente quanto a forma de capacitação específica de professoras(es) dos ensinos fundamental e médio, para ministrarem as disciplinas referentes à supracitada lei.

4.2.5 A relação família/escola pelos olhos das(os) professoras(es):

Em sequência foram direcionadas às educadoras(res) perguntas com o propósito de investigar como estes sujeitos educadores percebem a relação da família monoparental com a instituição escolar.

O momento da pesquisa que passamos a relatar, foi foco de nossa investigação diante de nossas tentativas em compreender a responsabilidade educacional e cuidado das crianças não mais convergente somente para a família. Tal entendimento tem espaço no fato de que estas crianças não são mais cuidadas exclusivamente pela mãe, como antes em uma estrutura tradicional da família institucionalizada, patriarcal e burguesa. É gerada a necessidade da criação de uma rede em apoio à concretização do cuidado com o sujeito em formação. O intuito deste momento da pesquisa de campo foi, então, pela figura de educadoras/educador, compreender como corpo institucional se relaciona com estas famílias, através de seus agentes.

A promoção do direito à educação, então, é colocado em um amplo campo no qual são analisados também a partilha de responsabilidades com o Estado (ROSEMBERG, 2002), tanto expressa em todo o ordenamento jurídico, em razão do irradiar da normativa constitucional, quanto presente nas justificativas e motivações da agenda de políticas públicas educacionais.

Neste bloco, realizamos as seguintes perguntas: “Quanto às crianças em famílias formadas só pelas mães, famílias monoparentais matrifocais chefiadas por mulheres negras, como elas interagem em sala de aula?”; “Você acredita que o formato de família diferenciado de famílias monoparentais, matrifocais chefiadas por mulheres negras, influencia no desempenho escolar das crianças advindas destes núcleos familiares?”

Em nosso primeiro relato deste bloco de entrevistas o professor 1 afirmou que, entre os dados informados pela escola sobre alunas e alunos, não é repassada a realidade familiar diversa de parte das crianças que compõe as suas turmas:

professor 1: “A escola não nos informa quais são os alunos que se originam de famílias monoparentais. Apenas descobrimos quando o aluno é indisciplinado ou durante um conselho de classe ou quando rapidamente algum colega comunica. Este dado não é levado em consideração. [...]os alunos são quase que em maioria oriundos de periferia e em uma situação de repetência – percebo que a maioria é advinda de famílias monoparentais aonde a mãe é a chefe de família. Quando eles chegam aqui, me parece que eles vem um pouco abandonados, pois a mãe não pode acompanhar mais de perto então eles tem um déficit de atenção e no aprendizado.” (Entrevista, 20 de Junho de 2015)

A postura silente da instituição escolar frente a realidade familiar divergente da biparentalidade, é demonstrada pelo educador como uma das óbices à aproximação atenta da realidade individual de cada aluna/aluno. Durante os relatos das outras duas educadoras, ficou marcado, como demonstrado por este professor, que o arranjo familiar diverso apenas fica evidente quando as interações da criança com as demais, ou com educadoras(es) encontra-se em um ápice de conflito. Isto é, quando ocorre um problema. É o que fica evidente quando indagamos a maneira pela qual as educadoras descobrem que determinada(o) aluna(o) advém de família monoparental feminina:

Professora 3: “[...] a aprendizagem não tem muita diferença, o que diferencia é o “sobrepeso” que a criança que advém de famílias monoparentais traz para a escola.

Nesta outra escola, uma mãe que vive somente ela com seu filho chegou chorando na escola, dizendo que está cansada; que é somente ela e o filho. Inclusive se refere ao filho como seu “companheiro” (a mãe usa este termo), o único que ajuda (ele que cuida da casa; fica em casa sozinho).” (Entrevista, 15 de Julho de 2015)

Quanto a esta realidade retomamos as tensões entre igualdade e diferenças no processo de aprendizagem e ao modelo de justiça apresentado pelos nossos marcos teóricos. Consideramos como ações voltadas à promoção da justiça no espaço escolar aquelas que viabilizam o reconhecimento da diferença (HONETH, 2011), ampliando o discurso de quem somos nós, e oportunizando a redistribuição (igualdade) tanto no patamar material, quanto nos espaços discursivos (FRASER, 2007) de modo que assegure a independência e voz aos participantes.

Não obstante o caráter geral das normas, quando encontra-se proposta o ensino compreensivo às diversidades e pluralidades, este comando direciona-se a concretização da justiça nos dois patamares, tanto de redistribuição, quanto de reconhecimento, para ambos é preciso olhar para as singularidades do outro (DERRIDA, 2007)⁴², até mesmo para o termo “educação universal” tornar-se legítimo.

A concretização deste espaço escolar justo com as realidades familiares diversas retira-se do patamar de abstração. Diante da suspensão da abstração universal, o que há são praticas de justiça – concretas, localizadas em um movimento complexo entre regimes de saber e poder (EWALD, 1993). Dinâmica esta a encontrar medida no plano dialógico e na concretização da comunidade de aprendizagem dentro do ambiente escolar, baseada na estima

⁴² Derrida reforça a ideia de que só é possível tratar a “justiça” de foma oblíqua, ou seja, não se poderia falar diretamente da justiça, tematizar ou objetivar a justiça, dizer “isto é justo” ou “eu sou justa”. Não é possível tratá-la como um universal abstrato e como uma essência, algo dado.

à singularidade e alteridade (HOOKS, 2013). A ausência do cuidado da instituição escolar ao não comunicar a educadores e educadoras, previamente, questões de vida de seus alunos e alunas capazes de influenciar a forma como estes estabelecem suas relações e conexões consiste, então, em uma prática injusta e ainda não revisitada pela premência de tornar visíveis núcleos familiares monoparentais femininos.

Neste hiato não transparece a sobrecarga atribuída à mulher que existe enquanto mãe de família matrifocal, dentro do sistema patriarcal. Esta óbice expressa pela fala das(os) entrevistadas(os), invisibiliza diversidades bem como inviabiliza políticas públicas específicas e que visem a redistribuição de responsabilidade entre escola e estas famílias. Nos relatos podemos ver a articulação dos vocábulos “sobrecarga” ou “sobrepeso” para definir a carga de compromissos, participação e decisões deixadas para estas mulheres:

Professora 2: “[...] **Eu acredito que a mulher é sobrecarregada nas suas obrigações profissionais e como mãe.** Ela tem que mandar os filhos pra escola para se ausentar por todo o dia para levar o sustento pra casa. [...] Não é questão destas mulheres não terem capacidade de dar educação com princípios, elas são levadas a isto. **O abandono que o próprio sistema impõe a estas mulheres, as levam ao abandono do lar.** [...] Portanto, acredito que este formato influencia neste quesito do aproveitamento escolar.” (Entrevista, 05 de Julho de 2015) (grifo nosso)

Professor 1: “**Infelizmente elas são ausentes, devido a sobrecarga que elas recebem de cuidados do lar e trabalhos.** [...] Elas sofrem uma pressão social. As assistências vindas do Governo não são suficientes, então elas tem que correr sozinhas por grande parte do sustento. [...] **A escola fica impedida de dividir, tem que tomar a decisão sozinha e na maioria das vezes toma a decisão errada pois não tem o outro lado (da responsável em casa).** A escola erra e quem leva o prejuízo deste erro é o educando, o aluno que vai levar este prejuízo a longo prazo. O desafio é grande.” (Entrevista, 20 de Junho de 2015) (grifo nosso)

Professora 3: “**Elas participam mas tudo com muita correria entre os filhos e o trabalho e não são todas que conseguem se fazer presentes. Muitas podem comparecer apenas a noite, após uma rotina longa de trabalho.**” (Entrevista, 15 de Julho de 2015) (grifo nosso)

Quando as educadoras(es) foram indagados sobre se existiriam arranjos familiares ideais e sobre o possível prejuízo para a criança em arranjos monoparentais, ouvimos os seguintes relatos:

Professor 1: Não. “O arranjo familiar ideal para mim é onde haja o amor. E eu tento levar isto para a sala de aula e discutir isto com as crianças. [...] **Mas os problemas ocorrem mais quando estas crianças chegam ao espaço escolar e a mãe pode ficar pouco tempo com elas**” (Entrevista, 20 de Junho de 2015) (grifo nosso)

Professora 2: “Família ideal é aquela em que o amor e o respeito pelo outro fosse a base. Porque o amor e o respeito são capaz de superar todos os problemas que possam se desenvolver nas famílias. Fora a isto, não importa

o formato da família. **Tendo amor as coisas podem ser ultrapassadas e a escola pode estar mais facilmente presente e junto para ajudar no crescimento destas crianças.[...] Mas tem uma questão, entretanto, da percepção do outro. Tenho uma aluna que o pai é preso, quem lida com ela é só a mãe. E assim os colegas apontam isto e ela já chegou a chorar comigo por causa disto.**” (Entrevista, 05 de Julho de 2015) (grifo nosso)

Professora 3: “[...] Não sou casada e não tenho filhos, mas pela experiência vejo que a necessidade é de ter alguém que cuide mais, independentemente se é a mãe, o pai, ou um casal formado por duas mulheres ou dois homens, avó... o que importa é que alguém esteja perto e que oriente e cuide. Alguém que tome as rédeas deste cuidado. As crianças estão muito soltas, se cuidam sozinhas e muitas vezes tem que cuidar dos irmãos mais novos. E isto acontece muito, da mãe ter filhos e deixar a irmã mais velha cuidando dos mais novos. [...] **A criança destas famílias chega na escola muito precisada de atenção.** A atenção que é dada para a criança durante as aulas faz toda diferença. Gosto de sentar do lado do aluno, colocá-los perto de mim para auxiliá-los nas tarefas no decorrer da aula. **Eles são muitos sozinhos, a criança sozinha me preocupa muito. Eles não conseguem decidir.** Perguntei hoje mais cedo a uma menina se ela gostava de ser tratada mal, e ela respondeu que não sabia. Eu perguntei novamente, e ela respondeu que pouco fazia diferença. Para ela “tanto faz”, pois ela não sabe nem ao menos o que é ser “tratada”. A menina não sabe nem comparar o que é ser bem ou mal tratada.” (Entrevista, 15 de Julho de 2015) (grifo nosso)

Tanto nos depoimentos das mães, quanto dos professores e professoras, percebemos que o grupo investigado compreende a família monoparental feminina como algo “comum”, recorrente, de nossos tempos. Notamos que em todos os casos é percebida uma permeabilidade no contexto fático em compreender estas organizações de mulheres e filhos/filhas como núcleos familiares. Nos depoimentos de ambos pudemos observar os grupos familiares sendo percebidos em um aspecto funcional, próximo aos conceitos de solidariedade, igualdade (MORAES, 2006) e promoção dos sujeitos em razão da sobrelevação e importância do termo “amor”, cunhado pelas(os) entrevistadas(os) em sentido de valor moral. Há uma variedade de modos de organização que envolvem famílias, os quais ultrapassam a nomeação ou as divisões feitas pelos órgãos, pesquisas, instituições e legislações.

Buscando estas leituras para o Direito, no que diz respeito a sua função de transformação social e relativização de suas estruturas e categorias (BOBBIO, 2007) para um olhar mais atento para as tensões e interações entre os sujeitos no desenho das instituições. Assim como no entendimento de Maria Celina Bodin de Moraes (2006), atualmente, a família distancia-se de uma visão estanque e institucionalizada, para uma proposta mais dinâmica e instrumental a promover a existência dos atores em seu núcleo. Destacamos, então, que a releitura do conceito “família” no mundo jurídico revela um giro. Para compreendermos este giro enfatizamos o patamar promocional da família como primeiro lugar em que o ser

estabelece relações e interações. Estas serão a base e o filtro pelo qual o indivíduo irá guiar suas outras relações, tanto aquelas posteriormente mediadas pela norma jurídica quanto aquelas fundadas nos laços de estima social (HONNETH, 2011).

A família, em um conceito funcional, é o campo de construção da autoconfiança do ser frente a sociedade e instituições – deste entendimento extraímos a instrumentalidade da organização familiar.

Propor uma análise dinâmica entre família e escola nos permitiu uma análise mais apurada destes dois vértices, em correlação com nossos marcos. No âmbito da primeira serão construídas as sensações mais tenras de pertencimento, de “nós”, de identidade. Em paralelo, a escola é o primeiro lugar, na sociedade ocidental, onde o ser pode construir a ideia de “outros” e aprender a lidar com a adversidade (HOOKS, 2002) – ambos momentos indispensáveis para a afirmação do sujeito no convívio social.

Assim, de acordo com a presente investigação, tanto a funcionalidade da família quanto a funcionalidade extracurricular do espaço escolar, são importantes para a realização do Direito Humano a Educação. Retomando os últimos trechos destacados das entrevistas, para além do relato sobre o que seria a família ideal para as(os) entrevistadas(os) verificamos que elas(eles) percebem o ingresso destas crianças para o sistema escolar de maneira conturbada (NOGUEIRA, 2005). Ou seja, a adversidade e a diferença não se apresenta de maneira profícua para estas crianças no que diz respeito às realidades familiares e à identidade racial (ROMANELLI, 2013).

Além disto, aliado ao problema de não-reconhecimento, embora a mobilização destas mães para contribuir para a trajetória escolar de sucesso dos/das filhos/filhas, isto não é suficiente para reduzir as desigualdades sociais, posto que por outro lado, elas também encontram-se submetidas a uma estrutura econômica que exige extenso tempo de trabalho e uma retribuição financeira não razoável ao tempo dedicado. Desta forma, contam com menos tempo de participação na vida escolar de suas crianças. Tanto a esfera da redistribuição, quanto do reconhecimento, estão desequilibradas nesta interação.

Dentre as medidas possíveis para a correção das injustiças, relembramos as análises de Nancy Fraser (1995). Não obstante, estarmos diante de esferas diversas de realização da justiça, percebemos que os planos se interseccionam. Assim, políticas públicas que se voltam em um primeiro momento para um dos planos pode apresentar efeitos transformativos no outro (FRASER & HONNETH, 2003) quando voltadas para a superação das diferenças e com a medida de promover a participação paritária. O critério fraseriano da participação equânime, então, revela-se em nossa pesquisa como apropriado para ampliar e

incrementar o diálogo em direção a estas famílias matrifocais negras, entretanto, sem desconsiderar os desafios como a ausência de tempo destas genitoras e o hiato quanto ao trabalho racial e identitário das instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou compreender a relação entre famílias monoparentais matrifocais conduzidas por mulheres pretas, pertencentes às camadas populares e o acesso, permanência e o processo de socialização educacional de suas filhas e filhos, bem como, a promoção do direito humano à educação destas crianças. Fora escolhida investigação qualitativa e etnográfica a fim de perceber as vivências entre os atores, mães e professoras(es), das instituições família e escola, respectivamente.

Neste intuito, aliada a nossa pesquisa bibliográfica, durante a investigação em campo, procuramos compreender o cotidiano e as interações entre estas 3 mães, cada qual com filhas e filhos matriculadas(os) em uma das 3 escolas municipais selecionadas por sorteio.

O sorteio como forma de seleção das instituições do ensino foi o critério mais acurado para conseguirmos fazer uma leitura mais fidedigna de acordo com diversidade dos índices de desempenho, projetos pedagógicos e relação com a comunidade, apresentados pelas escolas do município de Juiz de Fora.

Durante as conversas em campo com o grupo de mães, percebemos que todas elas se apresentaram como mulheres pretas, reivindicando sua identidade étnico-racial. O trio também apontou, de maneira surpreendente para o planejamento inicial da pesquisa, desde os primeiros contatos, suas reflexões quanto a interseccionalidade de seus lugares enquanto mulheres pretas e a responsabilidade das mesmas em agregar sentidos positivos a sua luta e negritude – não resignadas às injustiças, mas buscando caminhos de resiliência de quem assume e acumula responsabilidades em busca de gerir seus núcleos familiares.

As leituras do campo nos revelaram ainda mais necessários os debates teóricos para desconstrução da homogeneidade da ideia de família, bem como o exercício de reflexão crítica sobre a hegemonia do conceito da biparentalidade e da função instituição familiar como instância reprodutora dos lugares do patriarcalismo, racismo, capitalismo. O diálogo com os estudos bibliográficos possibilitou discussões sobre a constatação que nem sempre as teorias englobam a complexidade e dinâmica do vivido pelas mulheres pesquisadas.

As três mulheres pesquisadas consideram-se as únicas provedoras das necessidades de seus filhos e filhas, e demonstraram reter em suas figuras de mãe toda a responsabilidade no que diz respeito ao cuidado. Não obstante chefiarem famílias matrifocais, ainda em suas declarações predominavam concepções tradicionais do papel da mulher desempenhado na sociedade e na família – isto foi percebido ao externarem que, apesar de não acreditarem existir família ideal, sentem-se retiradas do papel de mãe ou percebem-se alijadas do exercício da maternidade por não poderem estar mais tempo com seus filhos e filhas – estas organizações familiares não compõem o ideal hegemônico de família que branca, tradicional e burguesa. A resistência destes arranjos familiares é diária e enfrenta as tensões da ausência de redistribuição e reconhecimento nas interações sociais e nas instituições: o universo familiar destas mulheres ainda é fortemente marcado por desigualdades de gênero e condições duras de sobrevivência e trabalho.

Outro aspecto observado foi que, para essas mulheres/mães, que têm a responsabilidade dos filhos e a manutenção da organização familiar, não é possível “parar”, o que as leva a estar constantemente ocupadas, numa sobreposição de trabalhos formal, informal e doméstico. A combinação entre os vários trabalhos informal e formal é frequente e sem a qual o orçamento familiar não se completaria. Além desses aspectos, sem a presença do cônjuge, as mulheres enfrentam “sozinhas” a conciliação entre trabalho, família e o cuidado com os filhos. A ausência do homem influencia as subjetividades das mulheres, cada qual lidando diferentemente com o sentimento, como se pode ver nos relatos de cada perfil. É preciso considerar que há todo um jogo de contradições envolvendo essas mulheres, em função da condição socioeconômica, do gênero e das relações raciais que vivenciam. Ao mesmo tempo em que parecem conformadas com a vida que levam, elas reclamam das privações e da carga excessiva de trabalho que possuem, afirmam que se sentem melhor vivendo sem maridos/companheiros.

A presente investigação buscou compreender como a instituição escolar estabelece contato com a família monoparental feminina chefiada por mulher negra, tendo em vista que esta se constrói em meio a contextos de vulnerabilidade articulados em razão dos recortes de raça, gênero e arranjo familiar, bem como a maneira como esta relação reflete-se na realização/promoção do direito humano à educação.

A hipótese se construiu compreendendo que a instituição escolar ainda seria um lugar não absolutamente compreensivo a algumas vivências familiares e identitárias. Neste caminho, a ausência de reconhecimento de famílias monoparentais femininas negras

reproduziria injustiças e criaria estigmas para a criança, frustrando a sua realização completa, logo, frustrando a realização do direito humano à educação.

Em parte de nosso marco teórico foi permeada a luta por reconhecimento em Axel Honneth e Nancy Fraser. Trouxemos as tensões entre redistribuição e reconhecimento como formas de realização de justiça, em Honneth (2011) através da leitura da gramática social dos conflitos e a extensão da estima social e respeito jurídico como forma de realização do justo e atenção para as demandas de reconhecimento. Em Fraser (2003), contudo, podemos perceber que os debates inaugurados por ela para uma justiça bidimensional (pautada tanto no reconhecimento, quanto na redistribuição), representou incremento para a leitura das batalhas no mundo social, agora orientada pela ampliação da participação de pares sociais em critério de paridade.

Ambas as perspectivas orientaram a construção e confirmação de nossa hipótese ao compreendermos que crianças advindas de famílias monoparentais chefiadas por mulheres negras estão expostas no processo educacional a barreiras para o perfazimento do direito humano à Educação. A investigação guiou-se por buscar as conexões entre a má distribuição e o não-reconhecimento identitário. Ainda neste íterim, o “dualismo perspectivo” (FRASER & HONNETH, 2003) orientou a nossa análise de forma que pudemos perceber quais problemáticas atinem à redistribuição, e quais relacionam-se ao reconhecimento, sem deixarmos de notar que estas duas esferas se interseccionam-se (FRASER, 2000).

Pudemos perceber, quando procuramos mapear quais são as principais demandas destes arranjos familiares quando da relação com a escola, que, tanto as mães quanto as(os) professoras(es), tiveram mais facilidade e menos constrangimento a apontar as barreiras à redistribuição, como: a falta de tempo das mães para estarem no espaço escolar; o cansaço das genitoras em razão de uma rotina de trabalho cansativa, o que inviabilizava a presença das mesmas nos diálogos com a escola.

Ambos os grupos buscaram desconstruir em suas falas as barreiras ao reconhecimento, entretanto, elas foram reveladas pelas entrevistas: ausência de trabalho continuado, por todo o corpo de educadoras(es), no que diz respeito à identidade étnico-racial (fato narrado para duas das escolas que receberam a pesquisa); a preponderância do argumento pelo modelo de família biparental, sob o respaldo de que nestas, as atribuições dos genitores podem ser melhor divididas; a ausência de ações nas escolas para que as professoras e professores saibam quem são as(os) alunas(os) advindos de famílias monoparentais matrifocais – o que se aliou ao relato de que tal condição relevante para a integração da

família no espaço escolar, é descoberta por acaso e quando a(o) educanda(o) encontra-se em situações de conflito e/ou violência no espaço escolar.

No decorrer das nossas reflexões sobre os dados colhidos no campo, frente a estas duas perspectivas teóricas (entre reconhecimento e redistribuição) uma possibilidade de promoção de um ambiente educacional mais justo e atento à diversidade factual das famílias monoparentais negras e femininas, seria, então, a combinação de iniciativas: por um lado, aproximação que permita a participação de todos os sujeitos no processo de socialização educacional; por outro, medidas para transformar o próprio ideário de família legitimado pela instituição escolar.

A teoria da comunidade de aprendizado ampliada no espaço escolar (HOOKS, 2013) constituiu parte de nosso marco teórico sob uma perspectiva propositiva. A evidenciação de que a intersubjetividade constrói o espaço escolar é uma premissa para conferir aos sujeitos envolvidos (representados nesta pesquisa pelos entrevistados e entrevistadas) responsabilidade pela escolha educacional e pela transformação para um ensino plural cada vez mais consciente da diversidade (HOOKS, 2013). Trata-se de desafio pautado em uma subversão curricular e extracurricular, propositando uma prática justa e emancipatória - via vislumbrada nesta pesquisa como verdadeiramente concretizadora do direito humano à Educação, por um viés promocional da pluralidade e da diferença.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah; BIRULÉS, Fina; CARBÓ, Rosa Sala. **Qué es la política?**. Barcelona: Paidós, 1997.
- ARENDRT, Hannah; DINIS, Alberto Pereira. **O conceito de amor em santo Agostinho: ensaio de interpretação filosófica**. 1997.
- AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos**. Cia. Editora Nacional, 1987.
- AZEVEDO, Thales. As elites de cor: um estudo de ascensão social. **Salvador: Edufba**, 1953.
- AZEVEDO, Thales de. Democracia racial. **Petrópolis: Vozes**, p. 34-57, 1975.
- BACELAR, Jeferson Afonso. **A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador**. Pallas Editora, 2001.
- BARBOSA, Waldirene Maria; CUNHA, Aurelio Braga da; SILVA, Geraldo Pereira da. Centro educacional de referência Herval da Cruz Braz: uma nova escola para uma nova sociedade. In: **Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.
- BERQUÓ, Elza. **Perfil Demográfico das chefias femininas no Brasil**. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G., (org). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Editora 34, 2001, p.243-265.
- BERQUÓ, Elza. Evolução demográfica. **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: **Companhia das Letras**, p. 14-37, 2001.
- BLACKMORE, Jill; SACHS, Judith. Women leaders in the restructured university. **Gender and the restructured university**, p. 45-66, 2001.
- BORN, Georgina. **Uncertain vision: Birt, Dyke and the reinvention of the BBC**. Random House, 2011.
- BOBBIO, Norberto. Teoria da norma jurídica [5]. 2012.
- BOBBIO, Norberto. Da estrutura à função: novos estudos de teoria do Direito. São Paulo: Macedo, 2011.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: **Cortez**, p. 87-144, 2005.
- BOURDIEU, Pierre Félix; PASSERON, Jean Claude; ELIARD, Michel. **Les étudiants et leurs études**. Paris, Mouton, 1964.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement. 1970.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. Sage, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. **A economia das trocas simbólicas**, v. 2, p. 295-336, 1982.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, v. 110, p. 67-104, 2000.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Selo Negro, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio; FERNANDES, Florestan. **Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional**. Companhia Editora Nacional, 1960.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. Paz e Terra, 1962.

CARDOSO, Fernando Henrique. Dependency and Development in Latin America (1972). **The Globalization and Development Reader: Perspectives on Development and Global Change**, v. 74, p. 115, 2014.

CARVALHO, Maria do Carmo. Participação social no Brasil hoje. **Polis papers**, v. 2, n. 1998, p. 1-30, 1998.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Escola interação família. **Subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. Gender, black feminism, and black political economy. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 568, n. 1, p. 41-53, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought in the Matrix of Domination**. In: Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment. Boston, Unwin, pp. 221-238, 1990.

_____. **Black Sexual Politics: African Americans, Gender and the New Racism**. New York: Routledge, 2004.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Diversidade em processo: as políticas públicas em perspectiva. **Teoria e Cultura**, v. 1, n. 1, 2012.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Pallas, 2001.

DIOGO, Ana Matias. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação**, v. 1, n. 1, 2010.

DUBOIS, Philippe. **El acto fotográfico: de la representación a la recepción**. 1986.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. Relações Raciais entre Brancos e Negros em São Paulo. **Revista Anhembi, publicada periodicamente em diferentes edições**, SP, 1955.

FERNANDES, Florestan (Ed.). **Comunidade e sociedade no Brasil: leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil**. Companhia Editora Nacional, 1972.

FONSECA, Claudia. Família, fofoca e honra. **Família, fofoca e honra**, 2000.

FRASER, Nancy. **Unruly practices: Power, discourse, and gender in contemporary social theory**. U of Minnesota Press, 1989.

FRASER, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New left review*, p. 68-68, 1995.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília**, p. 245-282, 2001.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 63, p. 07-20, 2002.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange**. Verso, 2003.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. ¿ **Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico**. Gilberto Pérez del Blanco, 2006.

FRASER, Nancy. Recognition without ethics?. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRASER, Nancy. Repensando o reconhecimento. *Enfoques*, v. 9, n. 1, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcho rural no Brasil**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1936.

FREYRE, Gilberto. Nota sobre Augusto dos Anjos. **ANJOS, Augusto dos. Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar**, p. 76-81, 1996.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Lugar de negro**. Editora Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. Editora 34, 2004.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos Alfredo; VALLE SILVA, Nelson do. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.

HALSEY, Albert Henry et al. *Education: culture, economy and society*. 1997.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich; HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Introdução à filosofia do direito. **Col. Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução, nº10**, 2005.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Ed34, 2003.

HONNETH, Axel; JOAS, Hans. **Communicative action: essays on Jürgen Habermas's The theory of communicative action**. MIT Press, 1991.

HONNETH, Axel. **Sufrimento de indeterminação: uma reatualização da Filosofia do Direito de Hegel**. Esfera Pública, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta pelo Reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais**. Ed. 70, 2011.

HOOKS, Bell. **Teaching community: A pedagogy of hope**. Psychology Press, 2003.

HOOKS, Bell. **Remembered rapture: The writer at work**. Henry Holt, 2013.

IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional**. Difusão européia do livro, 1962.

IANNI, O. *A luta pela terra (Vozes, Petropolis)*. 1978.

IBGE, Síntese dos indicadores sociais. Rio de Janeiro 2006. 330 p. 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. (2000/2004/2010). **Anuário Estatístico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IPEA (2010). PNAD 2009 – **Primeiras análises: investigando a chefia feminina de família**. Comunicados do IPEA, novembro de 2010.

IPEA (2011). **Retrato da Desigualdade de Gênero e Raça**. IPEA, 2011. 4ª edição, com participação de: ONU Mulheres, Secretaria para as Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir); Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010;

IPEA (2013). **Dossiê mulheres negras** : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.].- Brasília : Ipea, 2013. 160 p. : gráfs., tabs.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**, v. 120, p. 135-170, 2008.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 86, p. 93-103, 2010.

KING, Deborah K. Multiple jeopardy, multiple consciousness: The context of a Black feminist ideology. **Signs**, p. 42-72, 1988.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2001.

MACEDO, Márcia dos Santos. Na trama das interseccionalidades: mulheres chefes de família em Salvador. 2008.

MACEDO, Márcia dos Santos. Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, p. 385-399, 2008.

MAKARENKO, Anton Semenovich. Problems of Soviet school education. 1965.

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. 2013.

MOUFFE, Chantal. Deliberative democracy or agonistic pluralism?. **Social research**, p. 745-758, 1999.

MOUFFE, Chantal. **The Challenge of Carl Schmitt**. Verso, 1999.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político**. Barcelona: Paidós, 1999.

MORAES, Maria Celina B. De. **Danos morais em família? Conjugalidade, parentalidade e responsabilidade civil**. Revista Forense, v. 386, p. 183-201, 2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global Editora, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Autentica, 2009.

MUNANGA, K. Ata da 17ª reunião especial da Assembléia Legislativa de Minas Gerais. 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. Selo Negro, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. Xamã, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, 1998.

- NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, p. 563-578, 2005.
- NOGUEIRA, Maria. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, 2006.
- NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres. **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, p. 20-24, 2004.
- OGBU, John U. Understanding the school performance of urban Blacks: Some essential background knowledge. 1997.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. **MULLER, MLR; PAIXÃO, LP Educação, diferenças e desigualdades. Cuiabá: EdUFMT**, p. 57-81, 2006.
- PAIXÃO, Marcelo. Manifesto anti-racista. 2006.
- PARSONS, Talcott. An analytical approach to the theory of social stratification. **American Journal of Sociology**, p. 841-862, 1940.
- PARSONS, Talcott; BALES, Robert Freed; SHILS, Edward Albert (Ed.). **Working papers in the theory of action**. Glencoe, Ill., Free P, 1953.
- PARSONS, Talcott. Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. **Sociological Inquiry**, v. 40, n. 2, p. 13-72, 1970.
- PETRONIO, Sandra et al. Family and friends as healthcare advocates: Dilemmas of confidentiality and privacy. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 21, n. 1, p. 33-52, 2004.
- PINTO, Luiz de Aguiar Costa; DE AGUIAR, Luiz. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. Companhia Editora Nacional, 1953.
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 16, n. 3, p. 887-896, 2008.
- RAVAGNANI, Herbert Barucci. Uma introdução à teoria crítica de Axel Honneth. **Intuitio**, v. 2, n. 1, p. 51-67, 2009.
- RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **LÉLIA GONZALEZ: Retratos do Brasil Negro**. Selo Negro, 2010.
- RIBAS, R. 2006. Humanismo e Reconhecimento: a gramática moral do multiculturalismo. In: M.O. de OLIVEIRA (org.), **Confirmação dos Humanismos e Relações Internacionais: ensaios**. Ijuí, Ed. Unijuí, p. 315-390.
- ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. **Família e escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes**, p. 29-60, 2013.
- SAFFIOTI H.I.B. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; 1992. p. 183-215
- SARTRE, Jean-Paul; FERNANDES, Augusto Pastor; ALVES, João Lopes. **Esboço de uma teoria das emoções**. 1965.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil, 1870-1930. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil, 1870-1930**, 1993.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade, n. 2, vol. 15, Porto Alegre, 1990;

SCOTT, R. Parry. **O Homem na Matrifocalidade: Gênero, Percepções e Experiências do Domínio Doméstico**. Atas da Reunião Intermediária "A Família nos Anos 80: dimensões sociais do novo regime demográfico". GTs "Família e Sociedade" e "População e Sociedade". ANPOCS. Campinas, 1988.

SEN, Amartya Kumar; MENDES, Ricardo Doninelli. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. **Development as freedom**. Oxford University Press, 2001.

SILVA, JP da. Teoria crítica na modernidade tardia: sobre a relação entre redistribuição e reconhecimento (versão preliminar). **Texto apresentado no GT25 Teoria Social e a Multiplicidade da Modernidade do XXIX Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. Black into white. **Race and Nationality in Brazilian Thought**, 1974.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII**. Editora Record, 2000.

SOROKIN, Pitirim A. A survey of the cyclical conceptions of social and historical process. **Social Forces**, v. 6, n. 1, p. 28-40, 1927.

SORJ, Bila. **Relações de gênero e teoria social**. In: XVII REUNIÃO DA ANPOCS, Caxambu, MG, 1993 (mimeo).

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle C. **Políticas e Práticas de Conciliação entre Família e Trabalho no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, pp.573-594, set./dez. 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Civilização brasileira, 2003.

TAYLOR, Charles; MACHADO, Marta. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. 1998.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Relume Dumará, 2003.

VALLE SILVA, Nelson do; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. **Dados**, v. 43, n. 3, 2000.

VALLE SILVA, Nelson do; HASENBALG, Carlos. Family resources and educational transitions. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 18, p. S67-S76, 2002.

VALVERDE, Danielle; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Estudos Feministas, Florianópolis, setembro-dezembro/2009**. Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

WERLE, Denilson Luis; MELO, Rúrion Soares. Teoria Crítica, teorias da justiça e a "reatualização" de Hegel. **HONNETH, A. Sofrimento de Indeterminação: Uma reatualização da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Rúrion Soares Melo. São Paulo: Editora Singular, p. 7-44, 2007.

WEINER, Howard L. Oral tolerance: immune mechanisms and treatment of autoimmune diseases. **Immunology today**, v. 18, n. 7, p. 335-343, 1997.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação**.