

A produção de inexistências na pandemia: impactos nos cotidianos escolares das meninas negras

*Ana Cristina da Costa Gomes*¹

*Luciana Ribeiro de Oliveira*²

*Maria Luiza Süssekind*³

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: As políticas monocultoras (SANTOS, 2018) são preguiçosas no conhecer da diferença, assim produzem não-existências. A pandemia da COVID-19, transforma a crise mundial de saúde, em mecanismo que aprofunda as desigualdades vividas por alguns grupos no país tratada por esse governo a partir da mesma razão da não-existência. Das muitas desigualdades, focamos na educação de meninas negras e a partir do relatório *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*, produzido pelo Instituto Geledés, em São Paulo/2021, cuja metodologia, toma como referência a interseccionalidade para análise do problema, nos leva a constatar e propor que, para superar os graves impactos deste período na escolaridade das meninas negras, se faz necessário as ações de cuidados e de emergência (SANTOS, 2004) de outras fontes de saber (TRINDADE, 2014).

Palavras-chave: meninas negras e educação; pandemia; interseccionalidade; monocultura; emergência.

COSTA GOMES, Ana Cristina da; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **A produção de inexistências na pandemia: impactos nos cotidianos escolares das meninas negras.** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 145-158, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

¹ Professora da rede municipal de educação da Prefeitura do Rio de Janeiro; ativista do movimento de mulheres negras; pesquisadora em educação e relações raciais com foco nos cotidianos e mulher negra, doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UNIRIO.

² Educadora social, ativista do movimento de mulheres negras, pesquisadora das relações raciais na educação, doutora em educação pelo PPGEDU/UNIRIO.

³ Professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. Líder do Grupo de pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das Universidadescolas (ConCU) do PPGEDU/UNIRIO.

The production of inexistence in pandemic times: impacts on school everyday life of black girls

Abstract: The policies based on monoculture (SANTOS, 2018) is lazy and produces non-existences. The COVID-19 pandemic transforms the world health crisis into a mechanism that deepens the inequalities experienced by some groups in the country treated by this government from the same reason of non-existence. From the many inequalities, we focus on the everyday life impacts of the pandemic on black girls education and from the report *The education of black girls in times of a pandemic: the deepening of inequalities*, produced by the Geledès Institute, in São Paulo/2021, whose methodology, takes as a reference the intersectionality to analysis of the problem leads us to verify and propose that, in order to overcome the serious impacts of this period on the schooling of black girls, care and emergency actions are necessary (SANTOS, 2004) from other sources of knowledge (TRINDADE, 2014) .

Keywords: black girls and education; pandemic; intersectionality.

La producción de la inexistencia en la pandemia: impactos en la vida cotidiana escolar de las niñas negras

Resumen: La política basada en el monocultivo (SANTOS, 2018) es prepotente, va y produce la inexistencia. La pandemia del COVID-19 hace con que la crisis sanitaria mundial volverse en un mecanismo que profundiza las desigualdades que viven algunos grupos en el país tratados por este gobierno desde la misma razón de la inexistencia. De las muchas desigualdades, nos enfocamos en la educación de las niñas negras y del informe *La educación de las niñas negras en tiempos de pandemia: la profundización de las desigualdades*, producido por el Instituto Geledès, en São Paulo/2021, cuya metodología, toma como un referente la interseccionalidad al análisis del problema nos lleva a constatar y proponer que, para superar los graves impactos de este período en la escolarización de las niñas negras, son necesarias acciones de atención y emergencia (SANTOS, 2004) desde otras fuentes de conocimiento (TRINDADE, 2014) .

Palabras clave: niñas negras y educación; pandemia; interseccionalidad; monocultivo; emergencia.

Quando nos propusemos a escrever este texto pensávamos em nossos lugares de ação e de ativismo e em como poderíamos contribuir nos espaços de educação que atuamos para a ressignificação do conceito de humanidade? E, de que maneira esta reflexão poderia influenciar nossas práticas pedagógicas e teórico-epistemológicas no trabalho para educação das relações étnico-raciais? Não no sentido de colocarmos na centralidade uma discussão sociológica da palavra, mas de negritarmos criticamente junto as pessoas estudantes e professoras o que de fato entendemos como humanidade, num movimento epistêmico de descentramento, deslocamento (SÜSSEKIND, 2014). Dizemos isto, tendo como base os dados socioeconômicos que historicamente apontam que as desigualdades sociais, econômicas, territoriais, sexuais e de gênero, considerando as violências sexuais e o feminicídio como centrais neste debate, atingem em cheio, direto e reto a população negra, indígena e outros povos tradicionais e originários permanentemente tratados como não-existentes na gramática dos direitos humanos da sociedade brasileira. Neste sentido, nos colocamos em diálogo com Ailton Krenak quando ele faz a seguinte reflexão:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019: 9)

E por que começamos este texto trazendo esta reflexão sobre humanidade? A resposta poderia ser óbvia, uma vez que olhamos e analisamos os dados sociais e econômicos deste país e nos deparamos com estatísticas avassaladoras nas quais a população negra e indígena ocupa um espaço subalterno e invisibilizado de toda a ordem desde o acesso e permanência a educação até condições de moradia, distribuição de renda, faixa salarial, acesso a saúde, desigualdades de gênero etc. Nesta perspectiva, pensar criticamente em humanidades e quais são as humanidades possíveis que possuem seus direitos garantidos neste país torna-se uma questão importante para debatermos, afinal “humanizar é resistir” (SILVA e SILVA, 2022: 105). E quais são os corpos que são humanizados, uma vez como alertou Frantz Fanon em seu livro *Os Condenados da Terra*, que a humanidade é branca! “Com Krenak também precisamos entender a “necropolítica”, a qual ele chama “decisão da morte”, como uma estratégia de retirada do contexto de quem não tem humanidade, a quem é negado o direito de existir a milênios: corpos negros e indígenas” (SILVA e SILVA, 2022: 105). Esta decisão de quem pode viver e quem pode morrer, sustentada pelo racismo que regula quem permanece ou não nesta linha perversa entre vida e morte (MBEMBE, 2018), nos permite afirmar “que regula também quem tem o direito à educação e quem deve permanecer na ignorância” (SILVA e SILVA, 2022: 105).

No Brasil, os índices de mortes pela COVID-19 demonstram que as pessoas negras são as que mais morreram e ainda morrem pelo vírus chegando a um total de quase 40% a mais comparado com a população branca (UFMG/Medicina,

2020: s/p): “Entre as mulheres, as que têm a pele preta também morreram mais: foram a 140 mortes por 100 mil habitantes, contra 85 por 100 mil entre as brancas” (UFMG/Medicina, 2020: s/p).

A pandemia do COVID-19, trouxe um agravamento nas condições de desigualdade e vulnerabilidade da vida das mulheres, sobretudo das mulheres negras. São elas que compõem a maioria dos 13 milhões de pessoas que habitam comunidades cuja inexistência de políticas públicas que as deixam sem saneamento básico e outras urbanidades, dificuldade de acesso aos atendimentos de saúde regulares e mobilidade urbana precária. Esses são fatores que tornam ainda mais perversas as realidades em que vivem quando consideramos a necessidade de isolamento social e que essas milhares de pessoas não têm as mínimas condições de higiene, de alimentação, de moradia (PNAD/COVID, 2020).

O coronavírus e as medidas de contenção ao vírus apontadas a partir do isolamento social, sem que gestores desenvolvessem ações, principalmente junto aos setores de economia e renda e da assistência social, fez com que a população mais vulnerável experimentasse situações cujos termos crueldade, desumanidade são insuficientes para descrever as posturas políticas desenvolvidas no país para darem conta dessa emergência. Pior do que isso, difundiu-se o negacionismo como ferramenta para justificar o que não era feito para dar conta das necessidades que surgiam no momento.

O Brasil está entre os países que apresentam os piores indicadores relativos aos óbitos e às contaminações pelo coronavírus e percebe-se que essa situação que seria resultado da falta de estratégia por parte do governo brasileiro é, de forma contrária, um caminho negacionista que busca deliberadamente desqualificar da pandemia (“histeria”, “história mal contada”, “gripezinha”, “neurose”), estimulando uma série de comportamentos que induziriam à aceleração do ritmo de contaminação seja por meio do incentivo à aglomeração, ou no uso incorreto da máscara e ainda a divulgação de falsas curas e prevenções, em especial com anúncio enganoso de medicamentos comprovadamente ineficazes.

Em 20 de março de 2020, o presidente realiza o seguinte pronunciamento:

Nosso ministro da Saúde reuniu-se com quase todos os secretários de Saúde dos estados para que o planejamento estratégico de combate ao vírus fosse construído e, desde então, o doutor Henrique Mandetta vem desempenhando um excelente trabalho de esclarecimento e preparação do SUS para atendimento de possíveis vítimas. Mas o que tínhamos que conter naquele momento era o pânico, a histeria. E, ao mesmo tempo, traçar a estratégia para salvar vidas e evitar o desemprego em massa. Assim fizemos, quase contra tudo e contra todos. Grande parte dos meios de comunicação foram [sic] na contramão. Espalharam [sic] exatamente a sensação de pavor, tendo como carro-chefe o anúncio de um grande número de vítimas na Itália, um país com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente do nosso. Um cenário perfeito, potencializado pela mídia, para que uma verdadeira histeria se espalhasse pelo nosso país. [...]. O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade. 90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine. Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós. Respeitando as orientações do Ministério da Saúde. No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão. Enquanto estou falando, o mundo busca um tratamento para a doença. O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a compro-

vação da eficácia da cloroquina no tratamento do covid-19. Nosso governo tem recebido notícias positivas sobre este remédio fabricado no Brasil e largamente utilizado no combate à malária, lúpus e artrite. [...]Sem pânico ou histeria, como venho falando desde o início, venceremos o vírus e nos orgulharemos de estar vivendo neste novo Brasil, que tem tudo, sim, para ser uma grande nação. Estamos juntos, cada vez mais unidos, Deus abençoe nossa pátria querida. (BOLSONARO, 2020: s/p)

Ao reproduzir esta longa citação, gostaríamos de chamar a atenção para o fato que trouxemos anteriormente sobre a estratégia do não-existir, que justifica não fazer... Mesmo sabendo que este pronunciamento não ganhou credibilidade geral, foi suficientemente forte para que ele, em conjunto com as muitas mensagens que circulavam nas redes sociais, acabassem por criar opiniões e comportamentos que conflitavam com o que propunha a OMS. O fato é que em meio a esta estratégia do descaso, em um dos momentos mais críticos da pandemia, principalmente os mais vulneráveis viveram a insegurança de não saber se iam às ruas ou ficavam em isolamento. No entanto, a questão principal era: qual a estrutura que estava sendo preparada? Nenhuma. Exceto a insinuação de que quem não trabalha não quer seu sustento e o de sua família e de seu país.

Esta é uma lógica que surge a partir da razão indolente, malévola, arrogante e que nos impulsiona a ficarmos atentas ao fato que Sússekind e Oliveira (2019) denominam de *tsunami* neoliberal conservador,

Um tsunami é um fenômeno natural imprevisível formado por ondas imensas que provocam gigantesco deslocamento de água de efeitos devastadores causado, em geral, por deslocamentos tectônicos. Na terra, faz vítimas por todos os lados e de múltiplas formas. Identificamos no *tsunami neoliberal conservador*, que não tem nada de natural, outro modo como viemos nomeando o que se passa na atualidade, um deslocamento de tipo paradigmático de uma modernidade que transfigura a igualdade em desigualdade crescente, a liberdade em opressão e a fraternidade em competição e meritocracia. Uma modernidade que *glocalizou* seu projeto de ocidentalização narcísico e abissal, não se importando com as nefastas consequências deste sobre milhões de pessoas planeta afora. Diferentemente de uma onda comum, previsível e regular, o tsunami é repentino, tem alcance e amplitude gigantescos e danos imensuráveis e se forma a partir do deslocamento de um relevo. É exatamente o que viemos vivendo no Brasil. (SÜSSEKIND e OLIVEIRA, 2019: 6)

Este ponto aqui apresentado, nos permite refletir que esse tsunami neoliberal conservador (SÜSSEKIND, 2014, 2018; OLIVEIRA e SÜSSEKIND, 2019) é um movimento reativo e fascista tendo como objetivo demolir a própria ideia de comunidade pela política do divisionismo (nós X eles) mas, também, movimentar-se no deslocamento paradigmático de uma modernidade fundada em uma noção de igualdade que se constitui na desigualdade; de liberdade, na opressão; e de fraternidade, como meritocracia. Um imenso deslocamento de águas de ódio, onda vingativa formada em fendas profundas do colonialismo, do patriarcado, do capitalismo e dos fundamentalismos, retomando pelo afogamento os territórios conquistados no breve hiato democrático de nossa história (1988-2016).

Daqui do “Sul” percebemos os modos de desumanização que sustentam uma modernidade que *glocalizou* seu projeto de ocidentalidade, narcísico e abissal, que oprime milhões de pessoas elegendo populações, comunidades e grupos sociais como descartáveis.

Na mesma direção, afirmamos que esses conservadorismos se alimentam da razão indolente e esta é poderosa, embora impotente e, em sua forma de monocultura, produz invisibilidades, inexistências, sendo epistemicida na sua condenação do outro ao abismo. Ela precisa ser vista em sua contraditória face impotente, já que, ao não dar conta de perceber nem resolver os problemas complexos

de um mundo plural, foi se tornando assim arrogante, por ser também metonímica e proléptica. Esse modo de produção de conhecimentos é monocultor, baseando-se na opressão e no aprisionamento monolítico de outras maneiras pelas quais é possível tecer outros conhecimentos. É abissal, eurocêntrico, colonial, escravocrata, heteropatriarcal etc. Assim, a arrogância acaba sendo inerente à razão indolente assim como impotência, prolépsia e metonímica que a acompanham (SANTOS, 2001).

A razão metonímica se percebe como a única forma de racionalidade possível. Logo, ela é obcecada pela primazia do todo sobre as partes, subentendida na própria ideia de totalidade pela qual leva a convicção que há apenas uma lógica que governa os comportamentos tanto do todo quanto de cada uma de suas partes, e à homogeneização todo/parte (OLIVEIRA, 2006). Sendo indolente, a razão é arrogante e impotente, bem como metonímica, porque, ao tomar a parte pelo todo, ela contrai, diminui, subtrai o presente e suas ações, não nos permitindo ter uma visão ampla desse. Assim sendo, essa forma de cegueira (OLIVEIRA, 2006), quando exercida sobre as práticas de conhecimento e sociais cria a noção de que tudo e todos se configuram em apenas uma totalidade, como se fôssemos uma humanidade homogeneizada e, portanto, tivéssemos características simétricas e lineares. Nesse esforço monocultor que aniquila a diferença e busca abduzir do humano sua condição plural, praticam-se epistemicídios que justificam as guerras permanentes. E, alimentam-se da produção de ausências recusando-se a reconhecer outras existências, com vaidade e arrogância.

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser. (KRENAK, 2019: 15)

Sem admitir que, diante da complexidade do social, o todo não é a soma das partes como não representa a soma de todas nelas e, inclusive, sem admitir que o todo é também uma parte, a razão indolente faz operações metonímicas e cria espelhos que de modo arrogante obnubilam a riqueza e os acontecimentos do mundo da vida, plural, local e inédita. Como afirmamos com os cotidianos escolares e suas criações curriculares, as salas de aula possuem vida e invenção, além de não ser possível imaginar duas iguais nas mais de 200 mil escolas nesse país (SÜSSEKIND, 2018). Em outro movimento abissal e colonizador da possibilidade de copresença, o pensamento racional moderno europeu ou o Norte Global engole os presentes e os afunila em uma única possibilidade (e linearidade) de futuro. Apontando em demasia para o futuro, apaga os diversos presentes e suas possibilidades de conhecimentos, democracia e emancipação. Teleológico, proléptico, o pensamento abissal desperdiça, junto com o presente, suas possibilidades de existência, criação e resistência.

Esta arrogância, esta incapacidade de ver inclusive as situações críticas que a pandemia trazia para as vidas brasileiras e que há uma parcela expressiva da população que se encontra em desvantagem social, as mas diferenciadas, que vão da falta de água, à falta de emprego, da falta de banheiro, até a habitação inadequada que estão nas periferias dos centros urbanos, não é possível esquecer das comunidades quilombolas e indígenas cuja vulnerabilidade é uma realidade que atravessa seus espaços, e que se intensificaram a partir das políticas de baixo ou nenhum impacto efetivo propostas para esses grupos por este governo.

Diante desse quadro, vale lembrar que:

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. A produção de não-existência ocorre sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. (SANTOS, 2004: 787)

Ao forçar a inexistência do coronavírus, em paralelo, se coloca na inexistência as pessoas e grupos que serão mais forte e negativamente atingidos por ela, assim como seus impactados e consequências. A produção da inexistência foi uma marca da campanha que, se utilizando de frases como: “meu partido é o Brasil”, “minha cor é o Brasil”, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” que se revezavam nas camisetas com que o então candidato à presidência se apresentava em público, mas também podia ser observada em vestimentas de outros candidatos a diferentes cargos, correligionários políticos ou eleitores que, ao usarem aqueles dizeres, declararam seu voto. Essas frases de exaltação ao país são a demonstração de um nacionalismo exacerbado que, sob um aparente discurso para a igualdade, tem-se a arrogância se coloca como anulador das diversidades políticas, culturais e raciais. Tem-se a indolência para pensar, entender e trabalhar as questões do país a partir de sua pluralidade. No lugar de se apresentar como restaurador de uma identidade nacional, está reforçando as ausências, apresentando a ideia de uma única maneira de ser.

Novamente retornamos a Boaventura de Souza Santos para reforçar que o pensador nos alerta para a “monocultura e rigor do saber”; “monocultura do tempo linear”, “monocultura da naturalização das diferenças” e universalismo e “da não-existência” (SANTOS, 2018: 59-62), identificando esses cinco pontos como “lógicas geradoras de várias formas sociais de não existência, nomeadamente o ignorante, o residual, o inferior, o local e o produtivo” (SANTOS, 2018: 59). Vale observar, até que ponto essas frases nacionalistas são, no fim, um discurso para que prevaleçam as ideias conservadoras, sucateando a democracia brasileira ainda em construção.

Por dentro de uma ideia de soberania do país é colocada a supremacia de Deus sem considerar que para muitos brasileiros existem outros Deuses e sequer haverá Deus e que, se havendo, o que se quer informar com isso? Que tudo que acontecer neste país estará sob ordem e controle de Deus? Que o presidente será um representante de Deus? Que é a prática religiosa e não as políticas que conduzirão o país? Essas questões não são para serem respondidas, mas para serem identificadas como uma cortina que separa cidadãos da cidadania, cidadania das práticas políticas e democráticas, exercício democrático de pertencimento e representação, destituindo, deste modo, da “performatividade de reivindicação por direitos” (ZACCHI e ALMEIDA, 2018: 10). Este fato os autores, ressaltam ao analisarem a entrevista feita por Judith Butler (2018) e Gayatri Spivak (2018) em que as professoras discutem pertencimento e identidade nacional a partir de um contexto de conflitos políticos e históricos intensos que se desenvolvem nas migrações, no caso dos EUA, ou no caso brasileiro, nas perdas territoriais pelos indígenas e na escravização de negros.

São aspectos que querem ser mantidos como inexistentes, de modo não haverá políticas públicas para o que não existe. E o que poderia agravar esses pontos, neste caso a pandemia do coronavírus, também é empurrada para o campo da inexistência de modo que se nada existe, prevalece a indolência e nada é preciso fazer, nem para mudar o que estava antes, e, muito menos, o que surgir depois. Passado o período do isolamento social, há uma situação caótica provocada pelas mortes e o grande número de crianças e adolescentes órfãs, pelas sequelas

da doença e um serviço de saúde que não se atualizou para o atendimento necessário.

Constata-se que no Brasil, além de mais de 660 mil mortos pela doença, dentre outros aspectos ainda permanece acentuado o aumento de desemprego das mulheres, sobretudo das negras, cujos principais espaços de empregabilidade são o doméstico e o comércio, mas o primeiro depende da recuperação financeira das famílias de classe média e o outro, do efetivo aquecimento do setor e da renda das pessoas que se encontra bastante pressionada pela perda do poder de compra. Isso sem tocar na questão do sequestro econômico do trabalho compulsório doméstico e de cuidar feito, muitas vezes, duplamente, por mulheres negras, pobres, periféricas...

Os casos de violência doméstica que se avolumaram no isolamento também foram colocados na inexistência e, de mesma forma, as políticas de assistência não garantiram o cadastro único para os que não tinham, não houve mudança nas políticas habitacionais. Tudo como antes. Com um agravante: ainda permanece a fome. Muita fome! Embora os noticiários também tenham se calado sobre isso, apenas se atendo a mostrar a carestia dos alimentos e do gás de cozinha ainda vemos uma série de movimentos populares como o da Mulheres da Coroa, em Santa Tereza, Rio de Janeiro, fazendo doações diárias de marmitas naquela comunidade uma vez que ali, famílias inteiras não têm o que comer⁴.

No entanto, sem esquecer todos esses pontos, queremos nos debruçar sobre a questão da educação, mais especificamente das meninas negras, atentas aos impactos que a crise mundial trazida pela pandemia provocou neste setor e pensando em quais consequências e desdobramentos esse quadro traz para aquele grupo no Brasil e no mundo, considerando de acordo com a UNICEF (2021), as meninas da América Latina permanecem à margem, vivenciando uma série de violências que são de ordem sexual, de serem submetidas a tarefas domésticas com ou sem remuneração, e ainda a maternidade que fazem com que meninas sejam levadas para a evasão escolar. Essas demandas que atingem às diversas áreas sejam elas pessoais, familiares ou comunitárias devem ser abordadas por meio de políticas que, como destaca Gabriela Mora, oficial de programa da UNICEF serão “uma estratégia para chegarmos a uma sociedade mais igualitária e justa para as meninas e meninos.” (UNICEF, 2021: s/p) No caso do sistema nacional de educação, por exemplo, se houve, ou quando houve investimentos em infraestrutura, técnicos, tecnológicos e de pessoal no apoio das redes da educação básica, foi localizado e pontual.

Na realização deste trabalho, trazemos como principal material de estudo, o relatório *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*, produzido pelo Geledés Instituto da Mulher Negra, que é uma organização em defesa dos direitos das mulheres e negros. O documento faz seu recorte no município de São Paulo, mas contribui para pensarmos, de maneira mais ampla, os impactos do isolamento social e da implementação das aulas remotas resultantes do afastamento da escola na vida das meninas negras, estejam na Educação Infantil ou no Ensino Médio.

Há algum tempo, em estudos sobre mulher negra e educação, observamos sobre as dificuldades de as meninas negras estabelecerem relações de aproximação com a educação, dentre outras razões porque:

⁴ Esta iniciativa que podemos entender como projeto de cuidado, em parceria com a Cozinha Solidária Gastromotiva é que depois de seis meses de doações, as comunidades que não faltarem nas buscas e entregas de alimentos, poderão desenvolver a cozinha solidária em sua própria comunidade recebendo os insumos, o apoio logístico, o cardápio nutritivo e uma renda mensal.

No caso das meninas negras, a questão da violência, em que, a de ordem psicológica, já se inicia na infância dentro do ambiente escolar. Salienta-se o fato de que o hiato estabelecido entre professores e alunas, entre os conteúdos e alunas, se desdobra em um afastamento pedagógico e a não-validação dos valores culturais, sociais e comunitários dos segundos, perpetuando opressões, sobretudo em relação às mulheres negras. Independentemente do nível de escolaridade em que se encontre, a mulher negra é esquecida, preterida, esvaziada de identidade e relações simbólicas, isso acontece porque o racismo, machismo e sexismo, que têm origem na colonialidade do ser, do poder e do saber (QUIJANO, 2005) também é o agressor do corpo da mulher negra, quer no próprio corpo, quer em sua subjetividade (FANON, 2011), deixando-a silenciada. (COSTA GOMES e OLIVEIRA, 2018: 8)

Também temos notado, para o contexto da pandemia que:

Segundo o estudo da UNICEF, “Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil – 2013”, crianças e jovens brasileiros ainda estão fora da escola e esse número é ainda maior entre os negros, “653,1 mil adolescentes entre 4 e 17 anos brancos não estudavam, ante 1 milhão de negros nessa mesma faixa etária”. Dados do mesmo estudo apontam que a discriminação racial é uma das principais barreiras enfrentadas pela população negra no ambiente escolar dificultando o acesso e a permanência na escola. Paula Louzano em artigo publicado em 2013, revela que apesar do fracasso escolar ainda ser um problema do Brasil, para os negros é ainda pior: “ser preto diminui ainda mais a probabilidade de sucesso acadêmico. Em 2011, 43% dos estudantes pretos no 5º ano já foram reprovados ou abandonaram a escola pelo menos uma vez” (: 125) e conclui que as razões para o abandono e o fracasso escolar de crianças negras são permeadas pela discriminação racial por parte de colegas e até mesmo de professores e funcionários da escola: “as crianças negras têm maior dificuldade de progredir na sua escolarização sem repetir ou abandonar a escola” (: 125). E ao aproximar aquele quadro às realidades atuais nas quais famílias negras colocam seus corpos em risco para manter o mínimo necessário para sobreviver, isto porque, mesmo com a orientação para o distanciamento social, muitos (inclusive adolescentes que frequentavam a escola) vão às ruas e, isolados às avessas, tentam acompanhar as aulas remotas promovidas desde março de 2020 pela maioria das escolas públicas do país. O fato é que, ao pensarmos nos usos da internet, o que se constatou foi a acentuação das abissalidades⁵ (SANTOS, 2010). (COSTA GOMES, OLIVEIRA e LEAL, 2020)

O relatório demonstra de modo inequívoco o quanto a pandemia do COVID-19 atua na acentuação das desigualdades provocadas pelas hierarquias sociais baseadas em gênero e raça e, no que se refere a educação de meninas negras, no que o encontro das opressões de gênero, raça e classe (entre outras) agravam a frequência e desempenho escolar das meninas negras neste período, apontando para a necessidade de que o levantamento dos dados, não se restringisse à educação exclusivamente, mas que considerasse esses muitos aspectos que compõem as identidades políticas dessas meninas, encaminhando para a interseccionalidade. Fazendo um alerta para o fato de que o conceito ali é trabalhado considerando “os seus fundamentos nas construções iniciais dos movimentos das mulheres negras, que pretendiam ir além da legitimação acadêmica de um conceito, para empreender uma práxis política e de transformação social” (GELEDÉS, 2021: 25). Assim, a metodologia aplicada para elaboração do relatório define o uso da interseccionalidade uma vez que:

O cruzamento das categorias raça, gênero e renda nos ajuda a compreender se há algum impacto e quais são as diferenças desse impacto entre grupos específicos. Neste sentido, adotamos uma perspectiva da Interseccionalidade, que se refere a um conceito analítico construído a partir das elaborações de ativistas mulheres negras que articularam as “perspectivas de raça, classe, gênero e sexualidade como sistemas de interseção de poder” para compreender suas realidades (COLLINS, 2017). A proposta é que as categorias de opressão que em algumas circunstâncias podem ser lidas isoladamente, sejam interconectadas. (GELEDÉS, 2021: 24)

⁵ Consiste em um sistema em que linhas radicais dividem a realidade social em dois universos distintos (SANTOS, 2010: 31-2).

O documento ainda nos diz que quando mulheres negras buscam interseccionar seus movimentos, caminham no sentido de alertar para a importância de olhar para as particularidades e que nós acrescentamos que é como deveria ocorrer em uma sala de aula, para validar, “a promessa inicial do feminismo negro e a ideia de Interseccionalidade que a acompanhou consistia em promover políticas emancipatórias para as pessoas que aspiravam a construção de uma sociedade mais justa” (COLLINS, 2017: 15), estando “comprometida com ações de promoção da justiça social,” (GELEDÉS, 2021: 25).

A pesquisa realizada pelo Geledés identificou uma maioria de meninas negras (43,7%), no ensino fundamental, das quais, 49,9% na faixa etária de 6 a 12 anos de idade. No que se refere às famílias, constatou que as negras que tinham menor rendimento durante a pandemia, sofreram a redução dos mesmos e, em relação ao auxílio emergencial, as famílias negras têm maior necessidade deste apoio do que as brancas, no entanto, um quantitativo expressivo não recebeu o benefício.

Ao analisar a escolarização propriamente dita e que esta se estabeleceu, em todo o Brasil, de maneira remota, tem-se o seguinte resultado que mostram as famílias com pouco ou nenhum acesso à internet são as negras, sendo as que fazem mais uso de pacotes de dados e ainda acesso compartilhado ou comunitário, não possuindo internet a cabo ou *Wi-Fi*. Vale acrescentar que:

74,4% dos aparelhos possuem memória para uso de novos aplicativos e armazenamento de informações. Apenas 77,3% possuem plano de internet para o smartphone. Desses, cerca de 7,5% possuem até 1GB de franquia mensal, 16% entre 1 e 2GB e 39,7% entre 2 e 4 GB mensais. Há ainda outros limites tecnológicos: menos de 70% dos alunos possuem acesso a computadores e 35,7% dos que têm acesso ao equipamento o compartilham com três ou mais pessoas. Apenas 46,3% consideram o modelo do computador adequado para uso e armazenamento de informações, e 23,9% enfrentam lentidão e dificuldade de uso. (BANDEIRA e PASTI, 2020: s/p)

Essas informações são confirmadoras das observações que trouxemos anteriormente, que nos deixam diante do fato de que o distanciamento social e as aulas remotas, no caso das famílias negras, aprofundaram desigualdades, como constatamos no relatório da UNICEF, 2021:

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no País, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: se concentram nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negras e indígenas ou estudantes com deficiências. Com a pandemia da Covid-19, foram esses, também, os estudantes que enfrentaram as maiores dificuldades para se manter aprendendo – agravando as desigualdades no País. (UNICEF, 2021: s/p)

Para o recebimento de material pedagógico, as meninas negras tiveram acesso a estes em 60%, enquanto os meninos brancos tiveram 100% de acesso e, no quesito frequência às aulas remotas, foi constatado que 51,7% dos meninos brancos têm participação nas aulas 3 vezes maior do que as meninas negras que é de 34,1%. (GELEDÉS, 2021).

Outro aspecto que consideramos relevante é que o documento apresenta o contexto da pandemia como bastante desafiador no que se refere a garantia de permanência e conclusão da Educação Básica pelas meninas negras. Vale então considerar que, este momento, dentre outros problemas, empurra a menina negra para a atividade doméstica, seja em sua própria casa, devido a necessidade de a pessoa chefe permanecer trabalhando, seja em casa de terceiros, objetivando o aumento da renda de sua família, havendo também casos de prostituição, envolvimento com as inúmeras categorias que absorvem a mulher para dentro do comércio de entorpecentes. Nesse sentido então, nosso estudo vai propor para que

olhemos para esses resultados pensando em ações que, como fez o relatório, olhou para além da vida escolar dessas meninas, olhou-as “com o corpo inteiro” (TRINDADE, 2014).

O documento propõe uma série de ações para que meninas negras superem a desigualdade escolar. Retomando a ideia da interseccionalidade como justiça social e cognitiva, alertamos para que as ações escolares não se atenham às atividades, conteúdos, divisão do ano letivo em dois períodos para realizar uma suposta recuperação. Propomos que a escola olhe essa menina com tudo que ela viveu e aprendeu na pandemia. Que recupere a segurança alimentar, que não desvie os olhos das possíveis violências, que reconheça que se sua casa tem água ou não e quantos irmãos ela toma conta ou se está em trabalho doméstico ou aderiu ao mercado de trabalho, como entregadora de aplicativos. É a escola de mãos dadas e de corpo inteiro atenta a esta vida.

Entendemos, como nos ensina Trindade (2014) que o retorno à vida escolar deva se dar a partir de uma escola, um currículo, sendo

uma prática docente que valorize não só a razão (...) que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente seja voltada para (...) população que vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos (...) que tenha como palavras-chave o diálogo, o estudo, a criação, o desejo e o compromisso com a transformação social. (TRINDADE, 2014: 16-7)

Esta é uma ação que só será possível se tomarmos a interseccionalidade como teoria e prática possível na escola porque acreditamos que as opressões surgidas no racismo, sexismo, capacitismo, classicismo, heterossexismo agravadas por questões de moradia, empregabilidade, idade, entre outras questões aprofunda desigualdades escolares, sobretudo quando se trata de meninas negras.

Reconhecemos também que este momento, por maior que seja o tsunami conservador, por mais que haja uma tentativa de produzir a inexistência tanto do grupo quanto do problema vivido por ele, nos posicionamos no inconformismo, aquele mesmo que faz com que as Mulheres da Coroa e de tantos outros lugares do Brasil se movam para que pessoas não morram de fome. De mesmo modo nos movemos e convocamos inconformados, inconformadas, inconformados para olharem as meninas negras valorizando seus conhecimentos, estimulando a escolaridade, trazendo para o presente este futuro “de possibilidades plurais e concretas simultaneamente utópicas e realistas que vão se construindo no presente através de actividades de cuidados” (SANTOS, 1999: 794).

Considerações finais

A lógica da razão indolente, arrogante, malévola busca reconfigurar processos políticos, restringindo direitos e trabalhando para produzir a não-existência de parte da população brasileira, deixando especialmente os grupos mais vulneráveis sem acesso às políticas públicas. Esta mesma lógica foi utilizada diante da pandemia do coronavírus: a tentativa de disseminar um pensamento negacionista em relação a doença e suas consequências e, com isso, novamente a não existência visava encobrir os problemas que atingiam a população brasileira nas mais diversas áreas, tendo a fome o ponto mais grave.

Nesse contexto, a defesa das pessoas em seus territórios, do direito a serem sujeitos de suas histórias e viverem de modos diferentes sem serem menos humanas exige dizer sobre relações de opressão sobrepostas, inclusive nos currículos (SÜSSEKIND, 2018). E, temos chamado atenção sobre esse modo displicente

e preguiçoso de pensar e praticar as políticas de conhecimento, e as políticas curriculares (SÜSSEKIND, 2014; 2018). Displícite e preguiçoso porque, segundo entendemos a partir da obra de Santos (2013), o modo de produção de conhecimento é monocultor, sendo assim, baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade. E percorrendo territórios nas guerras permanentes por esse mapa abissal, cujas linhas se movem e sustentam em velhas ideias, enquanto populariza-se a tendência de descolonizar, conhecimentos, currículos, as escolas, universidades e a docência, advogo que os conhecimentos que se configuraram como ocidentais, eurocêntricos, capitalistas, coloniais, brancos e CISheteropatriarcais se tornaram hegemônicos, provocam ausências e inexistências, mas não nos apagam: Assim, dominado pela preguiça de reconhecer o “outro”, o conhecimento que se configurou como ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal, de modo displícite e arrogante arvora-se de tal superioridade em que se reconhece único, melhor, total e, até mesmo, neutro (SÜSSEKIND, 2019).

Contra esse abismo, nós sobrevivemos, lutamos e resistimos, sobretudo, fazendo nosso trabalho como educadores, todos os dias, nos chãos das salas de aulas, que sabemos não existem duas iguais. Contra a abissalidade, defendemos uma educação republicana, plural, defendemos a EJA, a educação no campo, as escolas para comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas com respeito à localidade e diferença. E, por isso, essa defesa é um movimento direcionado ao “Sul”, descoloniza e democratiza a democracia. A defesa da educação cidadã e republicana para todas as pessoas é urgente. Que sejam, portanto, escolas plurais, múltiplas, escolas de muitos partidos e a favor do planeta e sua defesa imediata. Que as escolas sejam laicas sem invisibilizar as religiões e suas epistemologias. Que as escolas não precisem ser inclusivas, mas deixem de excluir e reconheçam que é necessário enxergar a pluralidade, a justiça cognitiva (SANTOS, 2013), a diversidade humana e da sociedade que existe dentro dela; se é pública, é do público, portanto é de todos, de todas e de todes.

Considerando o recorte da pesquisa e seus aspectos, nos debruçamos e focamos nas políticas para a educação e entendemos que a pandemia acirrou a desigualdade de acesso à educação pelas meninas negras e para entender melhor fomos ao material produzido pelo Instituto Geledés. Entendemos a importância do documento *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades* em seu papel de nos alertar sobre os impactos da pandemia na vida das meninas negras, que já experimentam situação de desvantagens inúmeras neste campo.

O estudo do Geledés, por se realizar a partir de metodologia que reconhece o lugar da interseccionalidade para encaminhar de justiça social, nos leva a propor posturas e práticas interseccionalizadas contribuam para que essas meninas que têm seus corpos novamente confinados, agora no lugar nenhum de sua pobreza, desloquem os lugares de exclusão vividos por elas, para um espaço de libertação e engajamento (HOOKS, 2013), cujo compromisso seja garantir, como nos alerta a professora Azoilda Trindade (2014) que o cotidiano escolar seja habitado por corpos inteiros, que são vistos e sentidos com o coração, portanto, em suas histórias e para a construção de uma “amorosa cidadania” (TRINDADE, 2014: 17).

Recebido em 23 de maio de 2022.

Aceito em 15 de agosto de 2022.

Referências

BANDEIRA, O.; PASTI, A. A normalização acrítica do EAD como substituição dos processos educativos presenciais tende a aprofundar desigualdades educacionais históricas do nosso país. *Nexo Jornal*, 03 de abr. de 2020.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e as políticas das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARNEIRO, Suelaine (coord.). *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*. São Paulo: Geledés, 2021.

COSTA GOMES, A. C.; OLIVEIRA, L. R. Mulher negra e educação: valores civilizatórios afro-brasileiros e a construção de contrapoderes a partir do Movimento de Mulheres Negras, *XVI Congreso Internacional ALADAA – ASOCIACIÓN DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE ASIA Y ÁFRICA*, 9: 1-19, 2018.

COSTA GOMES, A. C.; OLIVEIRA, L. R.; LEAL, Isabela. *Pensando o confinamento de corpos negros e a escola em tempos de pandemia: a colonialidade e o conservadorismo em pauta*, 2020 (no prelo).

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 283 p.

IBGE – Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios – PNAD COVID, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, I. B. de; SÜSSEKIND, M. L. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. *Educação & Realidade*, 44 (3): 1-22, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Centro de Estudos, 1999.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra do desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um activista dos direitos humanos*. Coimbra: Ed. Almedina, 2013.

SILVA, M. R.; SILVA, R. M. “Reflorestar os sentidos: pedagogias decoloniais no enfrentamento aos desafios do espaço escolar em tempos de pandemia”. In: SILVA, A. B.; SANTOS, P. E. P. (orgs.). *Escrevivendo diálogos com a escola pública: por um projeto de educação antirracista e democrática*. Rio de Janeiro: UNIperiferias, 2022. pp.103-116.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Quem canta o Estado-nação? Língua, política e pertencimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, 13 (25): 91-107, 2019.

SÜSSEKIND, M. L. Educação em Pauta. Entrevista: M. L. Sússekind, *Revista da ADCPII* [online], 5 (1): 4-12, 2018.

SUSSEKIND, M. L. *Taking Advantage of the Paradigmatic Crisis: Brazilian Everyday Life Studies as a new epistemological approach to the understanding of teachers work*, *Revista Citizenship, Social and Economics Education*, 13 (3): 199-210, 2014.

TRINDADE, A. L. “Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar”. In: TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2014. pp. 7-19.

UNICEF Brasil. *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar*. Instituto Claro e Cenpec, 2021.

UNICEF Brasil. *Direitos das meninas para um futuro com igualdade: compromissos na América Latina e Caribe*, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL MINAS GERAIS/UFMG. *Negros morrem mais pela COVID-19*. Faculdade de Medicina, 2020.

ZACCHI, J. V.; ALMEIDA, S. G. “Prefácio”. In: BUTLER, J.; SPIVAK, G. C. *Quem canto o Estado-nação? Língua, política e pertencimento*. Brasília: UnB, 2018. pp. 5-14.