

**A PEDAGOGIA DAS HERANÇAS: UMA CONTRIBUIÇÃO DO FEMINISMO NEGRO PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA EDUCAÇÃO**

*Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva (UENF)*

[paulinevitoria@hotmail.com](mailto:paulinevitoria@hotmail.com)

**RESUMO**

Neste artigo propomos um diálogo entre os estudos sobre a formação do sujeito e as funções sociais da linguagem com base na teoria marxiana e marxistas e algumas importantes teorias sociológicas formuladas pelas feministas negras norte-americanas a partir do conceito de Interseccionalidade das relações sociais. Assim propomos uma revisão bibliográfica que busca subsidiar um pensamento que se desloca de uma ideia de sujeito objetificado para uma especificação de sujeito protagonista de sua própria história. Para tanto, cabe ressaltar as formas com que as vivências e experiências coletivas consolidam uma ideia de sujeito protagonista, e que este processo tem como ponto de partida a infância. A criança como sujeito vive, experimenta, cria e consolida sua visão de mundo a partir do presente e de suas relações ancestrais. Para tanto, optamos por trazer no bojo desta discussão como sujeitos em destaque as crianças negras empobrecidas. Este artigo desvela as formas dialéticas de linguagens com que estas crianças convivem desde de a infância, bem como a necessidade de formular novas teorias que deem conta não somente de analisar as expressões das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, mas que abram caminhos para se pensar novas possibilidades de enfrentamento de tais condições. É neste sentido que apresentamos neste artigo os primeiros apontamentos sobre o conceito da Pedagogia das Heranças e as formas, funções e processos desse tipo de linguagem contra-hegemônica.

**Palavras-chave:**

Sujeito social. Filosofia da Linguagem. Pedagogia das Heranças.  
Relações sociais e Interseccionalidade.

**ABSTRACT**

This work is the result of participation in the discipline “Subject formation and social function of language” in the lato sensu postgraduate course in Literature, Cultural Memory and Society at the Federa Fluminense Institute in Campos dos Goytacazes. In it we propose a dialogue between the studies of the discipline based on Marxian and Marxist theory about the function of language in the social division of labor and black feminist sociological theories formulated from the 1960s with the concept of intersectionality of social relations and particularities present in subject formation. Thus we propose a literature review that seeks to support a thinking that moves from an objectified subject idea to a protagonist subject specification in history. In the case of this work, we try to present the way that experiences cement in life an idea of protagonist subject, and that this process begins in childhood. To this end, the subjects featured in this paper are impoverished black children. This article reveals the dialectical forms of languages that these children live with from childhood, as well as the need to formulate new theories that not only analyze the expressions of social

inequalities present in Brazilian society, but also open new ways of thinking, possibilities of coping with such conditions. It is in this sense that we present in this article the first notes on the concept of Inheritance Pedagogy and the forms, functions and processes of this type of counter-hegemonic language.

**Keywords**

**Social subject. Pedagogy of Inheritance. Philosophy of Language. Social relations and Intersectionality.**

**1. *Por uma pedagogia contra-hegemônica e o reconhecimento das subjetividades***

Este artigo busca evidenciar a urgência de se construir narrativas contra-hegemônicas no campo das pedagogias, para que a concretude da vida torne-se o ponto de partida para novas formas de realizar o processo ensino/aprendizagem, considerando os sujeitos como produto e produtor das relações sociais, por suas experiências de vida, afetos, aspectos culturais, bem como por suas heranças ancestrais. Experiência é vivência e sobrevivência. Sobre isso, Bakhtin assinala que:

A vivência expressa e a sua objetivação exterior são criadas, como sabemos, a partir do mesmo material. Com efeito, não há vivência fora da encarnação signica. Portanto, desde o início, não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior. Mais do que isso, o centro organizador e formador não se encontra dentro (isso é, no material dos signos anteriores), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhes sua primeira forma e definindo a sua direção. (BAKHTIN 2006, p. 204)

Desta forma, partindo destas veredas teórico-metodológicas pretendemos pensar: “Quais as funções sociais da linguagem?”, “Como a pedagogia pode contribuir para que os diferentes sujeitos e linguagens sejam reconhecidos a partir de suas heranças e suas vivências?”, “Partindo das heranças, ou da bagagem sociocultural do sujeito é possível construir uma práxis contra-hegemônica na educação?”. Sobre estes questionamentos que desejamos dialogar.

A análise proposta se inscreve numa visão feminista de corte interseccional visualizando as ações conjuntas das múltiplas identidades presente nas relações sociais e na produção e reprodução da vida, mergulhando nos processos de formação do ser social e portanto político e na importância da linguagem e das experiências estabelecendo um conceito de pedagogia antirracista e identitária no processo de ensino e aprendizagem não formal. Ou seja, trazer para o campo da pedagogia narrativas contra-hegemônicas, que de fato reconheçam a multiculturalidade da so-

cidade brasileira.

Refletir sobre hegemonia e contra-hegemonia, pressupõe analisar os modos de convencimento, de formação e de pedagogia, de comunicação e de difusão de visões de mundo, as sociabilidades peculiares, as maneiras de ser coletivas, as clivagens e as contradições presentes em cada período histórico. A referência a valores e modos de ser e pensar tem a ver com um dos reconhecimentos decisivos no pensamento crítico atual: é no domínio da comunicação que se esculpem os contornos da ordem hegemônica, seus tentáculos ideológicos, suas hierarquias, suas expansões contínuas no bojo da mercantilização generalizada dos bens simbólicos. (MORAES, 2010, p. 68)

Jobim e Souza (2008) reiteraram a necessidade de formular teorias que deem conta das realidades sociais no mundo contemporâneo e suas particularidades. Se faz necessário teorias que por um lado quebrem a pseudoconcreticidade das relações sociais expressa por Kosik (2010), e de outro, construam métodos que recuperem a originalidade das questões humanas. Segundo o autor:

A destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária. (KOSIK, 2010, p. 22)

Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem precisa defender a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, precisa reconhecer as bagagens culturais que os alunos trazem para o ambiente escolar, um tipo de bagagem que cada ser humano, cada criança acumula a partir de suas experiências prévias.

Desta forma, importa pensar: a escola deve abrir essas bagagens ou mantê-las fechadas? Na dialética posta nesse movimento temos a possibilidade de desvelar a concretude de vida da criança e considerar suas vivências para que a escola se adapte à elas.

A importância do exercício da cidadania, a busca pelo aprimoramento de conhecimentos e habilidades, construir e cultivar valores que abriguem as subjetividades e identidades presentes na sociedade é uma das estratégias para que se possa conhecer a criança partindo do seu senso comum, que na cotidianidade tem grande peso de significações. Para Ausubel (1982) a escola deve trabalhar com o senso comum e a experiência prévia vindas da família, contribuindo assim no processo de ensino/aprendizagem.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Assim, a pedagogia das heranças tem como finalidade a compreensão total da condição social dos indivíduos tendo como ponto de partida a compreensão da realidade concreta em que vive na sociedade. Para tanto, a pedagogia das heranças tem como instrumento básico a linguagem, a oralidade, o diálogo para compartilhar as experiências entre entes ancestrais. A pedagogia das heranças se apropria principalmente – embora não seja o único – dos saberes do senso comum. Segundo Rogers (2001) a aprendizagem significativa envolve simultaneamente processos que vão muito além de uma simples acumulação de fatos:

É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 2001, p. 1)

Para tanto, trabalhar este conceito requer a delimitação nos termos deste trabalho de que linguagem falamos, e a partir de que ela se estabelece. Sendo assim, a pedagogia das heranças torna-se um mecanismo de enfrentamento ao desafio posto na contemporaneidade, assumindo uma visão de sujeito no processo de ensino e aprendizagem portador de múltiplas identidades e pluralidades naturais do processo.

É importante lembrar que gênero, raça e classe são relações de produção e reprodução, onde exploração, dominação e opressão se misturam dando às relações sociais formas, estruturas, funções e processos específicos a cada grupo social. É indispensável analisar minuciosamente como se dá a apropriação do trabalho de um grupo por outro, o que nos obriga a voltar às disputas (materiais e ideológicas) das relações sociais.

[...] que promove a metamorfose da etnia em raça. A 'raça' não é uma condição biológica [...], mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. [...] Racializar ou estigmatizar o 'outro' e os 'outros' é também politizar as relações cotidianas, recorrentes, em locais de trabalho, estudo e entretenimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades. Sob todos os aspectos, a 'raça' é sempre 'racialização', trama de relações no contraponto e nas tensões 'identidade', 'alteridade', 'diversidade', compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação. (IANNI.2004, p. 23)

Tais desigualdades influenciaram na modelagem do seu povo produzindo diferenciações quanto ao acesso e não acesso aos bens e serviços na sociedade. Do mesmo modo, essas desigualdades interferem e

modelam as relações sociais em diferentes espaços, um deles o mundo do trabalho e a escola. Assim, relações de gênero, classe e raça são condensadas aqui no conceito de Interseccionalidade. Para tanto, trabalhamos com os conceitos de interseccionalidade Kimberlé Crenshaw (1980) é um exemplo desta nova perspectiva, o qual contempla conjuntamente os conceitos de gênero a partir de Joan Scott (1988) e a revisão das teorias feministas negras com Patrícia Hill Collins (2015), Bell Hooks (1984) e Angela Davis (2013).

O amadurecimento do pensamento feminista sobre as complexidades das relações sociais avança entre os anos de 1980 e de 1990 com a formulação do primeiro conceito articulador de gênero, raça e classe, foi o “*Black Feminist*” ou feminismo negro, que quebrou paradigmas instituídos sob o próprio movimento feminista, inserindo novos parâmetros sobre suas teorias e lutas, a partir do “Standpoint”, perspectiva que pretende trazer uma análise mais aprofundada e coerente das vivências negras. Como salienta Ângela Davis (2013) no célebre “*Mulheres, Raça e Classe*” faz-se necessário um olhar que traga a equidade histórica sobre a trajetória da mulher negra. Isto, não somente por uma questão ética da história, mas por reconhecer o que a autora chama de “ligações históricas”, ou seja, relações sociais que resistem através do tempo, influenciando, dando forma à muitas relações sociais e impedindo que avancemos no sentido da construção de uma sociedade livre do racismo, da desigualdade de gênero e das desigualdades de classe.

O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70)

Logo, sustentamos a hipótese de que frente as questões postas a partir da busca pelo reconhecimento das identidades sociais estruturais no Brasil, para além de se debater sobre a formação do sujeito e a função social da linguagem, é preciso debater as formações dos sujeitos e as funções sociais das linguagem, numa perspectiva de construção de uma nova narrativa crítica sobre as pedagogias.

O pensamento moderno está interligado com a noção de sujeito. A filosofia moderna se define como uma filosofia do sujeito. Assim, a pedagogia, nas versões tradicional ou nova, depende do que, modernamente, definimos como subjetividade. Em contrapartida, o pensamento contemporâneo caracteriza-se, em boa medida, por sua crítica à noção de sujeito. A filosofia moderna vê na subjetividade uma instância necessária para a solução do problema da verdade, isso é, da possibilidade de podermos, com segurança, afirmar a verdade de algo. A filosofia contemporânea, se-

cundarizando ou mesmo abandonando a problemática da verdade – pelo menos nos termos consagrados –, volta os olhos para a própria figura do sujeito, para a própria subjetividade, que passa então a constituir o alvo de preocupação e crítica. A pedagogia, nesse quadro, perde suas referências e entra em crise. O mundo contemporâneo assiste a uma comentada “crise da educação” que, de certo modo, relaciona-se com a “crise da pedagogia” diante dos impasses da filosofia a respeito da “questão do sujeito”. (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 24-5)

Ao dar lugar as considerações plurais no processo de ensino e aprendizagem parte-se do princípio de as funções da linguagem no processo de formação dos seres não partem de campos neutros, e sim de campos híbridos, permeados por inúmeras referências identitárias. Logo, a crise da pedagogia como exposto na citação acima diz respeito a sua incapacidade momentânea de absorver as novas configurações e modos organizações societárias, bem como as novas linguagens que produzem e são produtos destes processos, tendo em vista que a sociedade condenada a perpétua condição de mutabilidade.

Tendo em vista que “os pressupostos de gênero, classe, raça, cultura, e as crenças assim como seu comportamento devem ser colocados dentro da moldura do quadro que pretende descrever” afim de conferir um caráter histórico de um indivíduo real com desejos e interesses concretos e específicos segundo Harding (1998), posto está a necessidade de assumir e deixar fluir no campo da pedagogia o lugar de fala segundo Ribeiro (2017).

A partir da teoria do ponto de vista feminista é possível falar de lugar de fala. Ao reivindicar os diferentes pontos de análise e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo é marcar o lugar de fala de quem as propõe, percebemos que se torna necessária para compreendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica. (RIBERO, 2017, p. 59-60)

Para tanto, faz-se necessário um olhar sensível que ultrapassa os estudos das desigualdades de classe/gênero e coloca a raça como um terceiro fator de expressão assimétrica no que tange à reprodução da vida social. Tendo como base a pesquisa quanti-qualitativa com utilização de dados quantitativos secundários e entrevistas, visamos contribuir como um estudo que ultrapassa a frieza dos números e que traz como elemento principal a trajetória de vida das mulheres negras na cidade, suas estratégias de sobrevivência e suas sociabilidades.

## **2. Repensando as práticas para um novo marco civilizatório**

É necessário não somente repensar as práticas pedagógicas, mas repensar as teorias numa perspectiva que de maneira nenhuma desmereça as conquistas alcançadas, mas que parta do posto que é preciso uma permanente busca por teorias que dêem conta das realidades historicamente negadas. Não necessitamos somente uma maneira mais eficaz de aplicar as teorias na vida prática, mas da construção de uma consciência que ao desconstruir-se ganha a possibilidade de transforma-se e (re)construir-se pelo viés do reconhecimento das múltiplas identidades e das múltiplas interferências que forma a consciência do ser social. Pensamos a consciência como:

Um conhecimento de si e das coisas e, ao mesmo tempo, reflexão, ou seja, o conhecimento desse conhecimento. Apresenta-se, basicamente, em três formas: como eu psicológico, como consciência moral – a pessoa – e como sujeito do conhecimento. Como eu psicológico ela é o conjunto das vivências do indivíduo, isso é, os estados corporais e mentais relativos a si mesmo e ao mundo, que, unificados, proporcionam o sentimento de identidade desse indivíduo. Como consciência moral, isso é, como pessoa, ela é espontaneidade livre e racional que está na base das deliberações e julgamentos a respeito de direitos e deveres, em suma, na valoração e assunção de responsabilidades. Por fim, como sujeito do conhecimento, a consciência é atividade sensível e intelectual capaz de análise, síntese e representação, distinguindo-se assim dos objetos, com os quais pode trabalhar em nível conceitual, inclusive formulando significações, juízos, ideias e teorias. Diferentemente do eu psicológico, que singulariza o indivíduo, a pessoa e o sujeito do conhecimento são instâncias que aspiram à universalidade nos seus julgamentos sobre o bem e o mal e sobre o verdadeiro e o falso. (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 22)

Este conhecimento de si, coloca “a baixo” a ideia de sujeito objetificado para pensar as relações do sujeito para si construído a partir da dialética do cotidiano na modernidade. Exorcizar os fantasmas, pré-noções é por outro lado reinventar sua própria condição de sujeito múltiplo em suas individualidades e subjetividades e linguagens.

Frente a essa nova configuração das relações sociais as pedagogias estão perfeitamente em crise. Na carência de constituir mecanismo de inter-relações a linguagem se estabelece como mediadora entre o eu e o outro. Assim, concordamos com Vygotsky (2006), quando diz que “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade” (p. 2), sendo assim, os fatores socio-culturais, políticos e econômicos contribuem conjuntamente para que a linguagem se estabeleça e se propague, tendo em vista as próprias rela-

ções em que são estabelecidas. Segundo Jobim e Souza (2008):

A principal delas é não conseguir escapar de um determinismo que simplifica as complexas relações sociais do homem com seu meio, a partir de uma visão fragmentada e mecanicista. Cindindo a realidade em espaços hierarquicamente valorizados, elas se apoiam em uma concepção que perde de vista o homem em sua totalidade histórica, social e cultural e lidam com sua imagem abstrata e idealizada, forjada em representações retiradas do senso comum. De acordo com Kosik (1986), a falsa compreensão da realidade manifesta-se no método do princípio abstrato, que despreza a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade e sua multiplicidade de significados, levando em conta apenas aqueles fatos que estão de acordo com o princípio abstrato. (JOBIM; SOUZA, 2008, p. 18)

A linguagem nesses termos esta situada como um dos mais fortes e complexos mecanismos de hegemonia da sociedade.

[...] uma classe é hegemônica, dirigente e dominante até o momento em que – através de uma classe sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas e impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (GRUPPI, 1978, p. 67)

Para tanto, a construção da contra-hegemonia torna-se um processo contínuo das classes populares em imprimir nos processos históricos novas narrativas, demandas, culturas e ações de grupos subalternos da sociedade civil. E neste sentido, a linguagem tem um papel fundamental.

Também hoje a comunicação falada é um meio de difusão ideológica que tem uma rapidez, uma área de ação e uma simultaneidade emotiva enormemente mais amplas do que a comunicação escrita (o teatro, o cinema e o rádio, com a difusão de alto-falantes nas praças, superam todas as formas de comunicação escrita, desde o livro até a revista, o jornal, o jornal mural). (GRAMSCI, 2001, p. 67)

Neste caso, a pedagogia das heranças vai se estabelecendo a partir dos hábitos ancestrais, apresentando os primeiros contornos do viver coletivo.

São, isto sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras. (MURRAY THOMAS, 1993)



Partindo desses primeiros apontamentos surge a questão central do trabalho: Se a linguagem tem um papel crucial na formação do ser social/político, que tipo de linguagem uma menina negra empobrecida por exemplo, ou um menino favelado, um(a) adolescente que pertence a uma religião de matriz africana, ou filhos e filhas de mães ou pais encarcerados pode apropriar-se frente a sua condição social e suas experiências de vida? Como a pedagogia se relaciona com as demandas da vida real destas crianças?

Para responder é preciso estabelecer alguns parâmetros, ou, dito de outra forma, definir os conceitos bases para iniciar a reflexão proposta. Sendo assim, sobre as questões das pedagogias e o reconhecimento das identidades é que propomos um olhar mais atento as heranças sociais, culturais, tradicionalidades comunitárias que tem adentrado o ambiente educacional e que ao passo que são negadas limita uma aprendizagem mais ampla e significativa num processo de educação democrática. Assim, pensar a formação do sujeito e as funções da linguagem a partir de categorias como classe, gênero e a raça, torna-se um esforço para se pensar a “simultaneidade da manifestação de relações produtivas particulares em todos os sistemas da vida social” (THOMPSON, 2001. p. 254).

A pedagogia, como a conhecemos hoje, possui suas características básicas estabelecidas com o advento do mundo moderno. Fundamentalmente, ela se define a partir dessa noção essencialmente moderna que é a infância. Isto é, a pedagogia, ou melhor, a pedagogia moderna, é caudatária de dois modos de pensar e compreender a criança cujas origens encontram-se nos séculos XVI, XVII e XVIII. (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 10)

No mesmo sentido Patricia Hill Collins (2016) ao tecer o conceito de *status de outsider within* ou “forasteiras de dentro”, nos ajuda a compreender a condição das crianças empobrecidas em estado de vulnerabilidade social na atualidade brasileira frente as práticas pedagógicas que as mantêm sempre como forasteiras de dentro, quando não reconhecem efetivamente e respeitadamente suas identidades, suas ancestralidades, suas formações prévias construídas pelas heranças dos lugares aonde ela passou/passa, das pessoas com quem conversou/conversa, dos gostos e preferências que confessa entre outras questões.

Pedagogia que não reconhece ou tem medo dos “standpoints” Bell Hooks (1984), dos pontos de vista dos marginalizados ao impossibilita uma compreensão multidimensional da vida. Negar uma pedagogia outsider e reconhecer os standpoints é qualificar a zona do desenvolvimento proximal ao estabelecer como pilar da aprendizagem aprender a conviver

junto:

Zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento autossuficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervm para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida. A ideia de zona de desenvolvimento próximo é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam. (VYGOSTSK, 2006, p. 53)

Pensar numa pedagogia antirracista e identitária é corroborar para o processo de um novo marco societário, processo que segundo Barbosa (2001) transforma o sujeito objetificado expresso na constituição federal de 1988 no Brasil em um sujeito vivo, ativo na história.

### **3. *Do sujeito objetificado ao sujeito revolucionário: as heranças das famílias monoparentais femininas na formação dos sujeitos***

A estreita relação entre Pedagogia das Heranças presente na vida das crianças negras empobrecidas e a função da linguagem no processos de formação e transformação precisa ser tomado tendo como pressuposto que:

É um fato que a pobreza no Brasil tem cor: negra. Tal afirmação não pode ocultar a existência de um amplo contingente de pessoas pobres e extremamente pobres que não são negras. Todavia, a maioria dos negros não é negra porque é pobre, mas sim, pobre porque é negra. Assim, sem deixar de reconhecer os pobres de diferentes cores ou raças, e as pessoas negras de maior poder aquisitivo, o fato é que os motivos de sua existência não são exatamente os mesmos. (PAIXÃO; CARVANO, 2010, p. 18)

Inseridas na pobreza, quanto em outras cadeias de subordinação, e tendo em vista que a maior parte das famílias negras mais empobrecidas convivem com uma formação matrilinear de família, a herança dos ancestrais exemplo: os avós – mulheres que criam a maior parte das crianças empobrecidas na atualidade, já que suas mães trabalhadoras precisam estar fora de casa durante quase todo o dia- são basilares para a formação da criança pobre e na maioria das vezes negra. A essas sementes planta-

das no contato com as ancestralidades chamamos de pedagogia das heranças e pensamos que o reconhecimento desses elementos por parte da educação formal pode representar um novo marco no que se refere a pedagogia e as novas demandas societárias.

Assim é preciso questionar qual a realidade de vida das crianças negras empobrecidas? Dos adolescentes em estado de vulnerabilidade social? A que tipo de coletivo familiar elas pertencem?

Neste caso, conceito de família tradicional patriarcal é o primeiro a implodir, dando espaço para coletivos familiares monoparentais femininos, e neste contexto a condição pioneira de aprendiz estabelecida nas esferas sociais, tende a receber fortes influências desta organização que é ao mesmo tempo produto e produtora de relações sociais de poder. É no contexto de profundas expressões das desigualdades sociais que, nos núcleos matriarcais, a pedagogia das heranças- frente ao racismo, ao machismo, ao patriarcado, a intolerância religiosa, a identidade das comunidades tradicionais como quilombolas, por exemplo- vai desvelar respostas a partir do compartilhamento das experiências ancestrais que as pedagogias seculares, a educação bancária, nem a escola gaiola não são capazes e nem tem a pretensão de fazer.

A pedagogia das heranças se estabelece a partir da história da humanidade e da vida prática, do pertencimento. Por isso, a relevância do conceito de zona proximal de aprendizagem em todas as áreas educacionais. Sendo assim, nos coletivos familiares enquanto área educacional privilegiada ao mesmo tempo física e simbólica, a criança começa a ver o mundo, a nomear objetos, a reconhecer o espaço a partir do olhar do outro ancestral mais próximo.

Ao observarmos as crianças no seu dia a dia, percebemos que elas brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais que, muitas vezes, escapam à lógica do enquadramento cultural normatizado; contudo, mais cedo ou mais tarde, acabam aprendendo a categorizar essas dimensões de semiotização no âmbito do campo social padronizado, isto é, sucumbem a uma certa subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. (JOBIM; SOUZA 2008, p. 20)

E no caso das crianças negras, quem está mais próximo? Quem é que cuida dessa criança? Cabe aqui um breve resgate da condição da mulher negra no mercado de trabalho no Brasil contemporâneo. Em 2015, a taxa de desocupação feminina segundo IPEA era de 11,6% e, no caso das mulheres negras, de 13,3%. Chama atenção a centralidade do emprego doméstico entre as ocupações femininas. No caso das mulheres negras, o

emprego doméstico refere-se a 18% das ocupações. No entanto, apesar de constituírem o maior grupo entre as domésticas, ainda permanecem as desvantagens das trabalhadoras negras em relação às brancas no item formalização e proteção social. Enquanto 29,3% das trabalhadoras domésticas negras tinham carteira assinada em 2015, entre as brancas, esse índice chegava a 32,5%.

Segundo a PNAD (IBGE, 2016), o Brasil tinha 6.158 milhões de trabalhadores (as) domésticos(as), dos quais 92% eram mulheres. Em 2015, 88,7% dos(as) trabalhadores(as) domésticos(as) entre 10 e 17 anos eram meninas e 71% eram negras. A proporção da população sem renda própria também sofreu mudanças nas últimas duas décadas. Neste caso, o viés de gênero é bastante evidente, fazendo com que entre as mulheres, seja muito maior a proporção de pessoas sem renda, o que está diretamente relacionado à menor participação feminina no mercado de trabalho. Percebe-se, no entanto, uma redução importante nessa proporção ao longo do período de 1995 a 2015. Entre as mulheres negras, por exemplo, 46,7% não possuíam renda própria em 1995. Em 2015, essa taxa foi reduzida para 27,3%. Esta redução tem relação com a ampliação do acesso aos benefícios assistenciais (Benefício da Prestação Continuada - BPC) e aos Programas de Transferência de Renda Condicionada (Programa Bolsa Família) por parte das famílias mais empobrecidas, em especial, pelas mulheres responsáveis pelos arranjos monoparentais, ou seja, sem a presença do cônjuge. Sobre a condição das famílias monoparentais em que estão inseridas a maioria das meninas negras empobrecidas em Campos dos Goytacazes Almeida (2012) destaca sobre sua pesquisa com mulheres empobrecidas beneficiárias do Bolsa família que:

Em Campos dos Goytacazes, passados quase dez anos de implementação do PBF, já é possível tecer algumas considerações sobre o mesmo. Segundo informações do CadÚnico (2009), as mulheres foram apontadas como responsáveis por 94,2% dos domicílios. Se compararmos com as respostas colhidas na pesquisa com os beneficiários do PBF em Campos (RPBF) observaremos um percentual ainda mais elevado – de 97,5%. Tal fato pode ser explicado pelo aumento dos arranjos monoparentais femininos entre as famílias mais pobres, como veremos a seguir. Ainda sobre os responsáveis, a pesquisa nos mostra que 63% deles possuem entre 30 e 49 anos. [...]. Entre as mulheres entrevistadas, todas engravidaram antes dos 16 anos. As entrevistas corroboram os dados acima ao apresentarem inúmeras trajetórias de mulheres sozinhas cuidando de seus filhos depois do abandono dos seus respectivos companheiros. [...]. Entre as mulheres sem companheiros e com filhos 64% não estão trabalhando. Os motivos apresentados para não estarem trabalhando são, em ordem decrescente: – problemas de saúde; porque não encontram trabalho e porque não têm onde e com quem deixar os filhos. Em entrevista, essas mulheres denunciam a

falta de apoio das Políticas Sociais e, ainda, reafirmam as dificuldades de conciliar casa, filhos e trabalho, assim como os conflitos e tensões oriundos dessa necessidade. (ALMEIDA, 2012. p. 1-27)

Neste contexto de gravidez precoce, ausência do companheiro, baixa escolaridade, núcleos matriarcais monoparentais das mulheres empobrecidas, na maior parte pretas, mães e proletárias, recorrem a figura mais próximo como apoio no cuidado dos seus filho. Daremos destaque a figura das avós como mediadores principais da pedagogia das heranças. O capital que consome força de trabalho, tempo e vida, desapropria a mulher negra da maternagem e neste contexto, percebemos que muitas vezes as avós absorvem o papel para si. A pedagogia das heranças se concretizam quando um ancestral mais próximo canta ao cozinhar, quando chama a criança pelo nome, quando mostra o “bicho”, dá a colher de pau suja de bolo pra criança lamber, quando o ancestral apresenta a religião, entre outros mecanismos que codificam para a criança a realidade da existência. Se concretiza sobretudo pelo contato, pelo cheiro, pela textura da roupa e da pele. E neste sentido, quem mais dedicar tempo a essa criança será seu espelho. Assim, podemos compreender por quais motivos boa parte das crianças favelizadas são absolvidas para as atividades do tráfico entre outras em contextos de violência. Desta forma a significação do mundo vai sendo construída a partir da ancestralidade e das experiências vividas, surgindo assim a consciência de si e do todo. Experiência é vivência e sobrevivência.

Assim, o que pretendemos desenvolver neste trabalho se aproxima da terceira tese do autor supracitado no texto “Os caminhos da filosofia e da linguagem marxista Baktin” (p. 224) ao afirmar que “as leis da formação da língua não são de modo algum individuais ou psicológicas, tampouco podem ser isoladas das atividades dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência”.

Baseadas na citação acima como ponto de partida, podemos pensar que, as primeiras referências da criança separada de sua mães pela cruel realidade imposta pela necessidade do mundo do trabalho, que muitas vezes faz com que as mães negras sejam mães dos filhos dos seus patrões do que dos próprios filhos. Gerações de mulheres negras despossadas do direito da maternagem, isso não é coisa exclusiva da colonização. E neste contexto, a pedagogia ancestral vai se estabelecendo quase naturalmente como uma espécie de conhecer a si e o mundo e transformá-lo enquanto transforma a si. Desta forma, a pedagogia das heranças se estabelece principalmente no âmbito do trabalho do cuidado.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O cuidado não é apenas uma atividade sem intenção, é um trabalho que abrange um conjunto de atividades materiais e de relações que consistem em oferecer resposta concreta às necessidades dos outros. Assim, podemos defini-lo como uma relação de serviço, apoio e assistência, remunerada ou não, que implica um sentido de responsabilidade em relação a vida e o bem-estar de outrem. (KERGOAT, 2017, p. 17)

O trabalho torna-se assim, uma atividade política e pedagógica. Nesta perspectiva feminista materialista, segundo Kergoat (2017) “é a própria definição de trabalho que implode”. Mas não implode no sentido de “*botar a baixo*” a existência do proletariado e das classes sociais. Implode enquanto conceito engessado, que desmerece as novas determinações e composições da classe trabalhadora no curso da história. O “trabalho” nesta análise, não perde a centralidade como elemento estruturante da vida social, mas conjuga outros elementos que interferem nos processos de trabalho. O trabalho do cuidado está atrelado a outra categoria importante e que historicamente se aproxima das experiências das trabalhadoras negras. O forte legado racista e patriarcal familiar e institucional que define e estabelece os “lugares” na sociedade a partir de papéis bem definidos e distintos, inseriu as mulheres negras nos espaços domésticos. É neste campo que a pedagogia das heranças se estabelece como pedagogia do trabalho. Concordamos com Piaget (2006), quando diz que

[...] além de colocar as crianças em ação com a manipulação de materiais, deve-se também levá-las a “tomar consciência” da ação, o que implicaria uma escola que não as fizesse somente escutar, mas também as colocasse em situação de fazer e de falar: o que ele defende, então, são os princípios da “escola ativa”, ligada ao movimento heterogêneo, americano e europeu, da Pedagogia Nova. Generaliza-se a idéia da criança como um ser prático. Se o ideário pedagógico do século XX quer ainda se referir a uma essência da infância, então se obriga a fazê-lo de forma paradoxal. A essência residiria na existência: o que é próprio da criança seria o seu manifestar como um ser espontaneamente ativo, curioso, que trabalha com o mundo em um processo paulatinamente teleológico de manipulação e transformação das coisas. É isso que, em grande parte, a caracterizaria como ser humano. Na promoção do que seria humano na criança e, mais que isso, propriamente infantil, a pedagogia se apresenta como pedagogia do trabalho. (PIAGET, 2006, p. 15)

A pedagogia das heranças, em suma, pode ser compreendida como uma metodologia nova frente a educação alienante. É uma forma de compreensão do “ser inteiro”, é aquela segunda parte da canção do conto de Santanna que dá paz, resgata o pertencimento e a identidade pois “tem nos lábios toda canção”.

#### 4. Conclusão

A necessidade de formular novas teorias partindo da realidade social do Brasil justifica este trabalho. As questões de uma sociedade complexa precisam ser lidas pelas lentes da complexidade e por isso recorremos a autores da tradição marxista como pressuposto de que as relações sociais pautadas nas desigualdades convivem com o enfrentamento de aspectos culturais hegemônicos em diferentes âmbitos, a exemplo: a linguagem e a pedagogia. No caso da pedagogia das heranças, apresentamos como uma forma de linguagem contra-hegemônica que propõe novas formas de estabelecer diálogos, interações e meios de ensino e aprendizagem.

Pensar um sujeito suspenso das realidades sociais em que ele está inserido não nos cabe. É preciso reconhecer quais são os processos de formação dos sujeitos tendo como pressuposto o contexto histórico e as heranças – que são também formas de linguagem- e que situam uma espécie de ponto de partida no mundo. Para tanto, ao negar esse ponto de partida, a educação formal perde por desmerecer as multiplicidades dos seres e suas diferentes visões de mundo. Negar as crenças, as orientações sexuais, regionalidades, as desigualdades de gênero, classe e raça, entre outras formas de identidades, é minimizar o poder transformador da educação em favor de um projeto conservador que se arrasta pela história do Brasil. Reconhecer as heranças, as ancestralidades é reconhecer as linguagens e as formações do sujeito de maneira ampla, democrática e contra-hegemônica, conferindo um novo caráter para a educação formal, bem como novas dimensões éticas de práxis profissional.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. T. *V Relatório final projeto de pesquisa Assistência Social: universalização do direito ou assistencialização? – problematizando o significado atual da Assistência Social no enfrentamento da “questão social” no município de Campos dos Goytacazes-RJ, 2009 a 2012.* UFF/NETRAD, Campos dos Goytacazes, 2012.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.* São Paulo, Moraes, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 12. ed. – HUCITEC, 2006. Disponível em: [http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo\\_filosofia\\_linguagem.pdf](http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf). Acesso em 10/02.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CRENSHAW, Kimberle. *A interseccionalidade e a discriminação de raça e gênero*. Disponível em: [www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/.../Kimberle-Crenshaw.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/.../Kimberle-Crenshaw.pdf) (acesso em 20/9/2016).

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. In: *Revista Sociedade e Estado* – V. 31 n. 1, Janeiro/Abril. p. 99-127. 2016.

DESLANDE, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*/Suely Ferreira Deslande, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 193), 5. reimpr. da 3. ed. de 1996

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere – Temas de cultura. Ação Católica. In: *Americanismo e fordismo*. V. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 394p.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-44.

GONZALES, Lélia. *Mulher Negra*. Lélia Gonzales. 1984.

\_\_\_\_\_. *Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-BR, 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association Pittsburgh, 5 a 7 de abril de 1979.

\_\_\_\_\_. *O lugar do Negro*. Lélia Gonzales e Carlos Hasenbalg. Rio de Janeiro: Marco zero. 1982.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, V. 26, n. 1. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/viewFile/84979/87743> . Acesso em 10/09/2017>.

IPEA. Mercado de trabalho: conjuntura e análise / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho. V. 1, n. 0, (mar.1996). Brasília: Ipea: Ministério do Trabalho, 1996. Irregular (de 1996–2008); Trimestral (de 2009–2012); Semestral (a partir de 2013). 2018

IANNI, O. *Raça e classes no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IANNI, Octavio. *As Metamorfoses do Escravo: apogeu e crise da Escra-*



vatura no Brasil Meridional. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Scientia estrutura Labor, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). *Geociências: Evolução da divisão territorial do Brasil*. Disponível em: Acesso em: 14 nov. 2013a. \_\_\_\_\_. Censo Demográfico 2010: Disponível em: . Acesso em: 13 nov. 2013b. IMTT – INSTITUTO MUNICIPAL DE TRÂNSITO E TRANSPORTE (Campos dos Goytacazes). Pesquisa de campo, 2013.

JOBIM e SOUZA. Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin / Solange Jobim e Souza*. Campinas-SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), Linguagem infantil: Teoria 401.112, 2008.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)*/Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [tradução de Vera Ribeiro; revisão de Marcus André Vieira]. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de gramsci. In: *Revista debates*, Porto Alegre, V. 4, n. 1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

MORES, Ridendo, Castigat, Pensamento e Linguagem – Lev Semenovich Vygotsky Pensamento e Linguagem Lev Semenovich Vygotsky. 2001.

NETTO, J, P. *Crise do capital e consequências societárias*. Serv. Soc. [on-line]. 2012, n. 111, p. 413-29. ISSN 0101-6628. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282012000300002>>

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luis M. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007- 2008: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*. LAESER / IE / UFRJ. 2010.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. In: *Fizemos bem em resistir*. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: A. Machado Libros, 2006. (Tomo IV)