multiculturalismo e interseccionalidade:
dois princípios com potencial estruturante para a ecopedagogia

multiculturalismo e interseccionalidad:
dos principios con potencial estructurante para la ecopedagogía

multiculturalism and intersectionality:
two principles with structuring potential for ecopedagogy

Antonia Lana de Alencastre Ceva
Educadora e Doutora em Serviço Social
Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
Paty do Alferes, RJ
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-2725-0907
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.23771868

Resumo: O artigo analisa os conceitos de multiculturalismo e interseccionalidade, destacando suas trajetórias históricas, disputas conceituais e contribuições para a construção de uma educação crítica, dialógica e emancipatória. Discute-se o multiculturalismo como perspectiva que ultrapassa a celebração abstrata da diversidade, ao problematizar as relações de poder que hierarquizam culturas, conhecimentos e sujeitos. A interseccionalidade é abordada como ferramenta de investigação e práxis crítica, capaz de compreender a articulação entre raça, gênero, classe, sexualidade, território, etnia, deficiência e geração na produção das desigualdades sociais. O texto evidencia o papel dos movimentos negros, feministas e demais movimentos de resistência na formulação dessas perspectivas e na luta pelo direito à educação. No contexto brasileiro, ressaltam-se as contribuições das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para o reconhecimento das histórias, culturas e epistemologias afro-brasileiras, africanas e indígenas nos currículos. Por fim, argumenta-se que multiculturalismo e interseccionalidade podem fundamentar práticas de educação socioambiental e ecopedagogia comprometidas com a justiça social, a participação democrática, a valorização de saberes plurais e o enfrentamento das desigualdades no acesso às tecnologias e aos direitos socioambientais.

Palavras-chave: 1) Multiculturalismo; 2) Interseccionalidade; 3) Educação crítica; 4) Educação socioambiental; 5) Ecopedagogia.

Resumen: El artículo analiza los conceptos de multiculturalismo e interseccionalidad, destacando sus trayectorias históricas, disputas conceptuales y contribuciones a la construcción de una educación crítica, dialógica y emancipadora. Se discute el multiculturalismo como una perspectiva que trasciende la celebración abstracta de la diversidad, al problematizar las relaciones de poder que jerarquizan

culturas, conocimientos y sujetos. La interseccionalidad se aborda como herramienta de investigación y praxis crítica, capaz de comprender la articulación entre raza, género, clase, sexualidad, territorio, etnia, discapacidad y generación en la producción de las desigualdades sociales. El texto evidencia el papel de los movimientos negros, feministas y demás movimientos de resistencia en la formulación de estas perspectivas y en la lucha por el derecho a la educación. En el contexto brasileño, se resaltan las contribuciones de las Leyes n.° 10.639/2003 y n.° 11.645/2008 al reconocimiento de las historias, culturas y epistemologías afrobrasileñas, africanas e indígenas en los currículos. Por último, se sostiene que el multiculturalismo y la interseccionalidad pueden fundamentar prácticas de educación socioambiental y ecopedagogía comprometidas con la justicia social, la participación democrática, la valoración de saberes plurales y el enfrentamiento de las desigualdades en el acceso a las tecnologías y a los derechos socioambientales.

Palabras clave: 1) Multiculturalismo; 2) Interseccionalidad; 3) Educación crítica; 4) Educación socioambiental; 5) Ecopedagogía.

Abstract: This article examines the concepts of multiculturalism and intersectionality, highlighting their historical trajectories, conceptual disputes, and contributions to building a critical, dialogical, and emancipatory education. It discusses multiculturalism as a perspective that goes beyond the abstract celebration of diversity by problematizing the power relations that hierarchize cultures, knowledge, and subjects. Intersectionality is approached as a tool for inquiry and critical praxis, capable of understanding the articulation of race, gender, class, sexuality, territory, ethnicity, disability, and generation in the production of social inequalities. The text highlights the role of Black and feminist movements, as well as other movements of resistance, in shaping these perspectives and in the struggle for the right to education. In the Brazilian context, it emphasizes the contributions of Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008 to the recognition of Afro-Brazilian, African, and Indigenous histories, cultures, and epistemologies in school curricula. Finally, it argues that multiculturalism and intersectionality can ground socio-environmental education and ecopedagogy practices committed to social justice, democratic participation, the recognition of plural forms of knowledge, and the reduction of inequalities in access to technologies and socio-environmental rights.

Keywords: 1) multiculturalism; 2) Intersectionality; 3) Critical education; 4) Socio-environmental education; 5) Ecopedagogy.

Introdução

> *As sociedades multiculturais não são algo novo. Bem antes da expansão europeia (a partir do século quinze) — e com crescente intensidade desde então — a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente "mistas"* (Stuart Hall 2003).

Stuart Hall (2003) nos lembra que a diversidade cultural não constitui uma característica recente das sociedades, mas resulta de longos processos de deslocamentos, encontros, conflitos e trocas entre povos. Rememorar essa historicidade é fundamental para compreender que o multiculturalismo não se reduz à mera convivência entre diferentes culturas, mas envolve disputas por reconhecimento, poder e participação social. Ao retomar a trajetória desse conceito, em diálogo com a interseccionalidade, este artigo busca analisar como desigualdades de raça, gênero, classe e território atravessam as relações socioambientais. Desse modo, propõe-se pensar uma ecopedagogia capaz de valorizar a pluralidade de saberes, enfrentar exclusões históricas e promover práticas educativas comprometidas com a justiça socioambiental.

O multiculturalismo e a interseccionalidade podem ser compreendidos como princípios estruturantes da ecopedagogia, pois ampliam a forma como entendemos as crises socioambientais. A ecopedagogia propõe uma educação voltada ao cuidado com a vida, à regeneração e à cidadania planetária. A perspectiva da interseccionalidade contribui justamente para essa compreensão. Ela mostra que experiências de desigualdade são atravessadas simultaneamente por fatores como raça, gênero, classe social, território, deficiência, idade e pertencimento étnico.

Os problemas ambientais não atingem todas as pessoas da mesma forma: populações indígenas, comunidades tradicionais, moradores de periferias urbanas, mulheres e grupos racializados frequentemente enfrentam maior exposição à poluição, à precariedade sanitária e às mudanças climáticas. Uma ecopedagogia comprometida com a justiça socioambiental deve tornar essas diferenças visíveis, evitando discursos universais que tratem a humanidade como se todos estivessem expostos às mesmas condições.

O multiculturalismo fortalece a ecopedagogia ao reconhecer a pluralidade de saberes, valores e relações com a natureza. Diferentes culturas produzem conhecimentos importantes sobre cultivo, água, biodiversidade, alimentação, cuidado coletivo e convivência com os ecossistemas. A ecopedagogia, por estar enraizada no território não pode se limitar a perspectivas científicas dominantes, embora elas

sejam fundamentais; ela também pode dialogar, de forma ética e respeitosa, com saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e urbanos periféricos. Essa abertura torna a aprendizagem mais significativa e questiona a ideia de que existe uma única forma legítima de conhecer o mundo.

Uma proposta educativa ecopedagógica precisa promover consciência ecológica, mas também equidade, participação democrática e reconhecimento da diversidade. Ao articular justiça social, pluralidade cultural e responsabilidade ambiental, ela forma sujeitos capazes de compreender que cuidar do planeta exige também transformar as relações desiguais que organizam a sociedade.

Recuperar a historicidade das categorias multiculturalismo e interseccionalidade é relevante e procede no debate atual, porque esses conceitos nasceram de lutas concretas contra o racismo, o sexismo, o colonialismo e outras formas de exclusão. Conhecer sua origem impede que sejam usados como simples defesa de diversidade, e evidencia que as desigualdades ambientais têm causas sociais e históricas. Para uma ecopedagogia responsável, isso significa reconhecer quem teve seus saberes silenciados, quem é mais afetado pela degradação ambiental e quem participa das decisões sobre o futuro coletivo.

Este ensaio tem como objetivo discutir as categorias multiculturalismo e interseccionalidade a partir da sua historicidade, principalmente no Brasil. Nos interessa entender de que forma estes princípios foram construídos e como podem nos ajudar a promover uma ecopedagogia que seja multicultural; capaz de enfrentar preconceitos e desigualdades e ser efetivamente libertária (FREIRE 1967).

Multiculturalismo: uma longa história de resistência racial

Desde a aprovação da Lei Federal nº 10.639 em 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo das instituições de ensino brasileiras, o multiculturalismo e a interseccionalidade surgiram no cenário acadêmico nacional como ferramentas analíticas que consideram distintas culturas, as questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, capacidade, localidade, e outras, como construções históricas produzidas para hierarquizar as sociedades e manter suas assimetrias/desigualdades. Em 2008, este escopo foi ampliado pela promulgação da Lei Federal nº 11.645, que incorporou a ele as histórias e culturas indígenas.

O padrão normativo branco, heterossexual, masculino, cristão, historicamente construído, subalterniza e inferioriza tudo o que foge a este padrão, forjando violências e estruturas de poder desiguais. A

branquitude se privilegia deste lugar de poder e goza do todos os direitos de cidadania garantidos por lei. No entanto, os movimentos de resistência social protagonizados por sujeitos privados de direitos, como sustentam Patricia Collins e Sirma Bilge (2021), rompem com estes padrões estruturados de poder, reivindicando os mesmos direitos e legitimando suas subjetividades.

Não podemos, em absoluto, deixar de fora deste debate às escolas e às universidades, espaços educativos que historicamente excluíram as populações negras e indígenas dos currículos, reforçando um modelo de sociedade colonial, patriarcal e capitalista. Entretanto, as instituições de ensino da educação básica ou acadêmicas podem atuar como aparatos de reprodução da ordem social vigente, privilegiando uma cultura e conhecimentos considerados universais e dominantes, ou atuar como espaços de reflexão e de desconstrução de preconceitos e discriminações.

É neste espaço de reflexão, dialógico e crítico que se inseriram os conceitos de multiculturalismo e interseccionalidade como ferramentas analíticas para promover uma transformação radical da sociedade. Estes são conceitos polissêmicos e polêmicos, que dialogam entre si, mas que não são sinônimos.

O multiculturalismo não é um movimento acadêmico, ele nasceu na confluência das lutas sociais protagonizadas por sujeitos silenciados historicamente e privados de direitos. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) assim definiu a gênese do multiculturalismo: "*Nasce na confluência de conflitos e de trocas entre diferentes grupos postos à margem da sociedade*" (GONÇALVES E SILVA 2000: 43).

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo forjou-se no interior do Movimento dos Direitos Civis, liderado por Martin Luther King e Malcom X. As inúmeras restrições sociais, educativas, políticas e as violências sofridas pelos afroamericanos no contexto dos anos 1960 foram o estopim para que ativistas criassem ações de resistência e de combate ao racismo.

> *Incentivados pela liderança de Martin Luther King e Malcom X e, ainda, impulsionados por grupos, tais como Black Panther e Black Power, novos adeptos à causa negra juntam-se ao movimento formando alianças e construindo estratégias de resistência à opressão com intuito de participar do poder público* (GONÇALVES E SILVA 2000: 44).

Neste contexto de efervescência sociopolítica, novos atores sociais invadiram a cena pública para reivindicar seus direitos e visibilizar as inúmeras opressões sofridas na sociedade. Dentre estes atores, destacamos os negros, os indígenas, as mulheres, os

deficientes e os homossexuais, que não se sentiam representados na vida pública, nas universidades e nas instituições da educação básica.

Com isso, gradativamente, o debate sobre o multiculturalismo foi inserido nas universidades através de estudantes negros e negras que questionavam a exclusão de suas culturas, tradições e narrativas dos currículos acadêmicos. Contestavam, também, as relações de poder que forjavam desigualdades sociais e no interior das universidades, privilegiando um determinado grupo hegemônico em detrimento dos demais.

Vera Candau (2002), trouxe uma importante reflexão sobre o trânsito do multiculturalismo entre a academia e a militância. Segundo ela:

> *O multiculturalismo não pode ser reduzido a uma temática de produção acadêmica. Ao mesmo tempo em que penetra na lógica da academia, submete-a permanentemente a vários questionamentos a partir do olhar e do compromisso da militância* (CANDAU 2002: 22).

Reduzir o multiculturalismo a um movimento estritamente acadêmico é retirar e diluir a força política dos movimentos de resistência que historicamente questionam a lógica capitalista excludente e criam ferramentas de resistência contra o racismo, o sexismo, a homofobia, dentre outras.

Candau suscitou um debate sobre a polissemia do termo e ancorada nos autores Peter McLaren (1997) e James Banks (1999), levantou algumas reflexões. McLaren analisa o conceito de multiculturalismo a partir do que classificou como quatro tendências: 1) multiculturalismo conservador; 2) multiculturalismo humanista liberal; 3) multiculturalismo liberal de esquerda, e 4) multiculturalismo crítico. Cabe ressaltar que estas tendências dialogam entre si, se atravessam, e que na sociedade podemos perceber a influência de mais de uma delas na vida social, política e acadêmica.

Para McLaren (1997), o multiculturalismo conservador, ou empresarial, reproduz uma lógica colonial, a qual considera apenas a cultura do colonizador — aqui entendida como uma cultura "euronortecentrada" — em detrimento das culturas dos povos originários e africanos. A política assimilacionista ganha força nesta tendência, pois elimina os saberes e os conhecimentos dos "outros". As missões jesuítas que atravessaram boa parte do sistema colonial no Brasil — catequizando a população indígena com base nos valores e tradições europeias — foram um exemplo desta política.

A segunda tendência, denominada multiculturalismo humanista liberal, segundo o autor, *"... parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista"* (CANDAU 2005: 24).

Entretanto não considera as diferenças e a diversidade sociocultural dos povos que compõem uma nação. A lógica capitalista é excludente e a igualdade, neste caso, elimina as diferentes epistemologias.

Já o multiculturalismo liberal de esquerda, que é a tendência que celebra as diferenças socioculturais, na prática naturalizando desigualdades, despolitizando e fragilizando o debate. Entendemos que as categorias de gênero, raça, etnia, classe e outras são forjadas a partir de relações assimétricas de poder. No entanto, esta tendência essencializa estas questões e as coloca no lugar apenas da identidade, desconsiderando as inúmeras intersecções que atravessam os sujeitos históricos na dinâmica social.

Por fim, o multiculturalismo crítico — tendência na qual McLaren (1997) se autopercebe — defende que projetos sociais devem estar ancorados em uma agenda política de transformação, sem a qual se poderá conformar à ordem social vigente. O autor entende que as culturas são construídas pelos sujeitos históricos a partir das diferenças, dos conflitos e dos (des)encontros. Assim como "*... entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações* (CANDAU 2005: 24)". Para McLaren, o professor que dialoga com esta tendência é um agente revolucionário e de transformação.

James Banks (1999), autor analisado na pesquisa de Candau (2005), defende que a "*educação multicultural deve ser entendida como um conceito complexo e multidimensional*" (CANDAU 2005: 27). Em seu trabalho ele analisou as causas do fracasso escolar de alunos oriundos de bairros periféricos nos Estados Unidos. Para tanto, apropriou-se de dois paradigmas para entender esta problemática e criar ferramentas de enfrentamento.

O primeiro paradigma é o da "privação cultural", ou seja, os alunos fracassam porque o seu ambiente sociocultural carece de experiências ricas fundamentais para o seu desempenho escolar. O autor não considerava que as escolas privilegiavam narrativas de grupos dominantes, cujos alunos afroamericanos não se identificavam. Ao privilegiar uma narrativa dominante, a escola hierarquiza as culturas e elimina as diferenças que compõem os sujeitos e suas subjetividades. Trata-se de um processo de assimilação à cultura hegemônica que, simultaneamente, promove o apagamento dos saberes e dos conhecimentos do outro.

O segunda paradigma é o da "diferença cultural" que, segundo o Banks (1999) transferia para a escola a responsabilidade pelo fracasso escolar desses alunos, uma vez que não privilegiava, nem valorizava, suas narrativas, seus códigos, sua linguagem e suas práticas culturais. Como consequência, criava-se uma lacuna entre os saberes escolares e os saberes populares. Candau (2005) defende que "*... o que precisa*

ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural (CANDAU 2005: 26).

MacLaren (1997) e Banks (1999) trouxeram importantes reflexões sobre o conceito multiculturalismo, contribuindo para a sua gênese no interior dos movimentos sociais, em especial, da resistência negra nos Estados Unidos.

No Brasil, a experiência multicultural adquiriu contornos particulares, uma vez que somos uma nação constituída por três grupos étnico-culturais considerados "fundantes": europeus, indígenas e africanos. Entretanto, essa tríade, marcada por relações desiguais de poder e por inúmeras violências sociais e institucionais, deu origem a um povo "miscigenado". Este último, um conceito que mereceria uma reflexão densa que não cabe aqui.

Contudo, a "miscigenação" foi apropriada pelo Estado como política afirmativa no período pós-abolição, como parte de um projeto que incentivou a vinda de imigrantes europeus para trabalhar nas lavouras e, ao mesmo tempo, promover o embranquecimento da população. Desse modo, a "miscigenação" passou a ser utilizada como um instrumento de uma política de branqueamento da sociedade brasileira, pautada na suposta eliminação ou assimilação de grupos considerados "outros", especialmente negros e indígenas.

> *A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante de sujeitos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando fortemente suas identidades na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão* (CANDAU 2005: 14).

Quando Candau (2005) afirma que *"... os processos de negação do 'outro' também se dão no plano das representações e no imaginário social"*, a educação exerce um importante papel na construção dos símbolos, dos códigos e dos heróis e heroínas nacionais. A educadora Ana Célia da Silva (1995) analisou como a população negra estava representada em materiais didáticos da Educação Básica e chegou a seguinte conclusão:

> *Sua rara presença foi marcada pela estereotipia, pela folclorização, e cristalização da imagem. Foi sugerida uma desumanização e incapacidade, bem como uma atuação restrita no espaço social* (SILVA 1995: 73).

A rara presença é uma estratégia dos materiais didáticos para eliminar o "outro" do imaginário social. Quando aparece, sua figura é desumanizada, inferiorizada e subalternizada reforçando as relações de poder do período escravista e que se mantém até os dias de hoje. Desumanizar o "outro" e atribuir-lhe características de animais consiste, também, em uma forma de eliminação tanto física, quanto de suas competências intelectuais.

Importa considerar que o livro didático é um documento importantíssimo que circula nas escolas, funcionando como base filosófica do que será ensinado para as crianças. Os conteúdos, as imagens e as representações que compõem o livro serão assimilados pelos alunos. Kelly Russo (2009) desta que:

> *O livro didático ocupa um espaço importante na educação escolar. Apesar de crianças e jovens terem acesso a um fluxo muito maior e intenso de informações, ainda é ele uma base importante para a construção de referências significativas sobre a própria cultura e a de outros povos e países* (RUSSO 2009: 113).

A educação multicultural em nosso entendimento demanda um olhar crítico e criterioso sobre os materiais didáticos e paradidáticos (livros texto, literatura infantil, filmes, áudios, etc) utilizados em sala de aula e principalmente, sobre como negros, indígenas, mulheres e outros grupos humanos e a própria natureza estão ali representados.

A respeito da origem do multiculturalismo no Brasil, na primeira metade do século XX tivemos importantes organizações do movimento negro que lutavam, em especial, pela educação da população negra e sua integração na sociedade. O Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, promoveu aulas de alfabetização, de iniciação cultural e laboratórios de teatro para jovens e adultos negros.

Neste período, o Brasil se gabava da pluralidade cultural para sustentar a ideia de uma democracia racial. Entretanto, esta suposta democracia camuflava as inúmeras assimetrias sociais e a exclusão da população negra da vida social, política e educativa.

Ainda não havia um debate robusto acerca de propostas multiculturalistas, pois o Brasil tentava construir uma identidade nacional e para se construir como uma nação independente. Tais iniciativas nos permitem afirmar que as organizações que levantaram o debate sobre a exclusão da população negra dos bancos escolares foram pioneiras em trazer à tona uma série de injustiças e desigualdades sociais que colocaram em cheque essa nossa suposta "democracia racial".

No contexto dos anos 1970, já sob o regime militar, o debate sobre as desigualdades sociais e raciais voltaram à cena pública, protagonizado pelos movimentos de resistência que estavam ressurgindo. De acordo com o sociólogo Antonio Sérgio Guimarães, "*O movimento negro ressurgiu, em 1978, como o fez em 1944, em sintonia com o movimento pela redemocratização do país*" (GUIMARÃES 2002: 160).

O ambiente social, político e cultural efervescente deste período propiciou que atores sociais se organizassem em torno de um ideal comum que era a denúncia do racismo, da discriminação racial, da exclusão social e da falácia do mito da "democracia racial". Toda esta atmosfera de debate culminou com a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, em 1978, rebatizado de Movimento Negro Unificado (MNU) no ano seguinte.

Sobre o MNU, destacamos a análise da ativista e filósofa Lélia Gonzalez, que atuou como integrante da Executiva Nacional do movimento até 1982:

> *A criação do Movimento Negro Unificado foi um marco histórico muito importante para nós, na medida em que se constituiu em ponto de convergência para a manifestação, em praça pública, de todo um clima de contestação às práticas racistas, assim como da determinação de levar adiante a Organização política dos negros* (GONZALEZ & HASENBALG 1982: S/N).

Além desta organização, outros grupos surgiram no Brasil com objetivo de enfrentar o racismo, a discriminação racial e a exclusão social e educacional da população negra. Os blocos de afoxé no Estado da Bahia são exemplos de espaços que promoviam, e até hoje promovem, ações educativas e culturais para "descolonizar as mentes" e fortalecer este debate que estava transitando pelo país.

Lélia Gonzalez em 1987 publicou um artigo no *Jornal Mulherio*, do qual ela era editora, denunciando a precarização do trabalho doméstico. No ano seguinte, a nova Carta Constitucional foi aprovada com ampla participação da sociedade civil. A democracia começava a ser consolidade e, neste contexto, as celebrações centenário de abolição (1988) deflagraram uma série de protestos e manifestações para visibilizar a situação da população negra no Brasil, em várias áreas, tais como: trabalho, educação e outras.

Segundo a educadora Petronilha Gonçalves e Silva (2000), a heterogeneidade e a diversidade dentro do movimento negro coloca na pauta o multiculturalismo:

> *Não era um bloco monolítico, mas um movimento que abrigava mulheres, jovens, homossexuais, jovens e membros de religiões não necessariamente afro-brasil*eiros (GONÇALVES E SILVA 2000: 97).

As subjetividades que atravessavam o movimento negro levaram a ativista Lélia Gonzalez a refletir sobre a interseccionalidade entre raça, gênero e classe nos debates sobre a situação de subalternização e opressão das mulheres negras.

> *A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais cotidianas. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária, são inter-relacionadas e se afetam mutuamente* (COLLINS 2021: 15-16).

Em sociedades marcadas pela diversidade, como é o caso do Brasil, a interseccionalidade como ferramenta analítica nos leva a refletir sobre as relações de poder que produzem desigualdades sociais e estruturas rigidamente hierarquizadas. A sociedade brasileira está estruturada racialmente, na qual os brancos estão no topo da pirâmide social e os negros na base. Sem as múltiplas intersecções que interpelam os sujeitos não seria possível entender e criar estratégias de enfrentamento do racismo, do sexismo, do capacitismo, da homofobia, dentre outros preconceitos.

Mas, afinal, o que é interseccionalidade?

Assim como o multiculturalismo, a ideia de interseccionalidade nasceu no contexto das lutas sociais protagonizadas por sujeitos privados de direitos. A desigualdade social, a lógica capitalista excludente, o imperialismo, o racismo, o sexismo produzidos historicamente - por intermédio de relações de poder assimétricas - motivaram um série de ações e reivindicações.

No Brasil, as mulheres negras organizaram-se de forma autônoma, uma vez que o movimento feminista hegemônico não contemplava as questões de classe e de raça como dimensões estruturantes da opressão. Paralelamente, os homens negros, em muitos espaços do movimento negro, desconsideravam as questões de gênero, reproduzindo uma lógica machista e excludente no interior dessas organizações.

> *Nesse contexto, uma vez que mulheres de cor foram afetadas não apenas por um desses sistemas de poder, mas pela convergência entre eles, elas criaram movimentos autônomos que expuseram as ideias centrais da interseccionalidade, embora usando vocábulos diferentes* (COLLINS 2021: 90).

No contexto dos anos 1980, Lélia Gonzalez não utilizou o conceito "interseccionalidade" para tecer reflexões sobre as questões de raça, gênero e classe. Entretanto, foi pioneira ao trazer tais questões para o debate público como categorias políticas que interpelavam as mulheres negras na sociedade brasileira.

O conceito foi introduzido nas academias e universidades um pouco mais tarde, na década de 1990, consolidando-se com maior intensidade no início do século XXI. No entanto, pesquisadoras, ativistas e intelectuais que vivenciavam as múltiplas opressões de raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras, já desenvolviam análises e práticas a partir de uma perspectiva interseccional, ainda que não utilizassem esse termo. Assim, determinar uma data de nascimento para o conceito ou atribuir-lhe uma única autoria constitui uma tentativa de esvaziá-lo de seu sentido político e de seu caráter polissêmico.

No final dos anos 1970, Lélia Gonzalez (1979) publicou o artigo *Mulher Negra: um retrato*. O título sugere a intersecção entre raça e gênero nas suas estrutura ontológica. Ao longo do texto, observamos que autora abordava a questão de classe para analisar o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade brasileira. Outros ensaios, entrevistas e análises de sua autoria abordaram as convergências entre as questões de gênero, raça, classe, sexualidade e outras.

A socióloga norte-americana Patricia Hill Collins (2021) enfatiza que as principais ideias da interseccionalidade já estavam presentes em diversos textos e coletâneas publicados por feministas negras estadunidenses. Collins (2021) aborda a dupla função desta ferramenta analítica como investigação e práxis crítica. O amálgama e o diálogo entre elas proporciona um estudo mais profundo e científico das estruturas de poder produtoras de desigualdades e assimetrias sociais. Entretanto, podem ser apropriadas e utilizadas separadamente.

A interseccionalidade como forma de investigação crítica é amplamente utilizada nas universidades por especialistas, ativistas, pesquisadores e estudantes das áreas de ciências humanas e sociais. Acadêmicas e ativistas negras, como Lélia Gonzalez, encontraram na interseccionalidade um entendimento teórico para desvelar as estruturas de poder que oprimem, historicamente, as mulheres negras, criando obstáculos para sua ascensão social.

Para Collins (2021), militantes e acadêmicos foram os responsáveis em construir as bases teóricas para que a interseccionalidade fosse considerada uma ferramenta analítica de investigação:

> *Duas características fundamentais resumem como o corpo acadêmico e os ativistas de estudos de raça/classe/gênero estabeleceram as bases para a interseccionalidade como forma de investigação crítica (...) 1) Uma abordagem para entender a vida e o comportamento humano enraizados nas experiências e lutas de pessoas privadas de direitos; e 2) uma ferramenta importante que liga teoria à prática e pode auxiliar no empoderamento de comunidades e indivíduos* (COLLINS 2021: 56).

A primeira característica aponta para o pioneirismo e a resistência dos sujeitos privados de direitos. São eles que revelam as injustiças sociais, as inúmeras opressões forjadas pelo colonialismo/capitalismo, e exigem uma sociedade mais equânime e uma participação democrática, ativa e cidadã em todas as esferas sociais.

A segunda característica diz respeito à *práxis*, compreendida como a relação intrínseca entre teoria e prática. A educação, por exemplo, constitui uma área do conhecimento que não pode prescindir da *práxis*, uma vez que vivemos em um mundo marcado por constantes mudanças e transformações. No entanto, essas mudanças não afetam todos os sujeitos da mesma maneira, sobretudo quando se consideram as dimensões de classe, gênero, questões étnico-raciais, sexualidade, territorialidade, entre outras intersecções.

A *práxis* crítica da interseccionalidade elimina o binarismo entre teoria e prática e considera que ambos estão interconectados. Na *práxis* interseccional os estudos teóricos e científicos orientam estudantes e profissionais em suas ações e práticas cotidianas.

A interseccionalidade é vivida em diversos espaços, não podendo se restringir ao espaço acadêmico, sobretudo, das salas de aula. Finalmente, não podemos esquecer que o conceito foi construído no âmbito das lutas e dos movimentos sociais.

Cerceá-lo ao espaço acadêmico é esvaziá-lo de seu sentido político.

Educação multicultural e interseccional: uma luz no fim do túnel

Em diálogo com o educador Paulo Freire (1967), acreditamos na educação como um ato político, como uma prática cidadã, que visa à transformação da sociedade. Entretanto, sabemos que historicamente

o que se processa é a reprodução de narrativas, de saberes e de uma lógica considerada hegemônica. Ou seja, a educação está a serviço de da minoria dominante.

No Brasil, foram as organizações de resistência, no início do século XX, que se preocuparam com a educação da população negra. A Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) levantaram a bandeira da educação como uma ferramenta importante para erradicar o analfabetismo e a exclusão social. A primeira foi fundada na década de 1930, em São Paulo, e a segunda no Rio de Janeiro, em 1944.

Segundo Luiz Alberto Gonçalves e Hélia Silva (2000), a FBN,

> *Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças* (GONÇALVES & SILVA 2000: 11).

Além das aulas com disciplinas tradicionais, a FNB desejava ampliar os conhecimentos da população negra e criar uma consciência crítica a respeito da desigualdade social. Havia um projeto de curso sobre formação política para tirar o negro da apatia em que vivia e fortalecer a sua autoestima e identidade.

Com o governo de Getúlio Vargas, a frentenegrina foi extinta, mas o ideal de escolarização permaneceu vivo no imaginário de seus idealizadores. Uma iniciativa educativa semelhante surgiu no Rio de Janeiro, na década de 1940, tendo à frente o líder e político Abdias do Nascimento. Principal fundador do TEN, Abdias proporcionou para o público jovem e adulto, aulas de teatro, alfabetização e iniciação cultural. O objetivo do TEN era combater o racismo e a exclusão social por intermédio do teatro, de concursos de estética, de seminários e congressos.

A diferença entre as organizações citadas é que o TEN colocava nas mãos do Estado a responsabilidade da educação da população negra:

> *Ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundários e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica* (NASCIMENTO 1978: 193).

A democratização do acesso e a educação como um direito de todos só foram garantidas pela Constituição Federal em 1988. Entretanto, estas reivindicações partiram do amplo debate das organizações sociais. O TEN teve a sua importância nesta conquista,

uma vez que exigia um ensino gratuito para todas as crianças e considerava a educação como um dever do Estado.

No contexto da época, o Brasil vivia um momento de busca de si mesmo. Alguns especialistas e intelectuais acreditavam que a diversidade cultural do povo brasileiro era o *ethos* principal de sua identidade. Outros, já consideravam esta pluralidade, a "*mistura de raças*" um obstáculo para construção da nação. Os ativistas do TEN apontavam que a formação cultural brasileira era moldada pela influência africana. Uma das estratégias de ação para enfrentar o racismo era utilizar procedimentos culturais e educativos para conscientizar a população negra de seu protagonismo na sociedade.

O conceito de cultura era compreendido como uma construção forjada no interior de estruturas conflitivas de poder. De um lado, encontrava-se um grupo social considerado dominante, que impõe seus valores, conhecimentos e práticas culturais como universais; de outro, estavam aqueles que, historicamente colocados à margem da sociedade, lutavam para que suas narrativas, saberes e formas de expressão fossem reconhecidos e valorizados.

No Brasil, não podemos desconsiderar a importância dos movimentos de resistência na luta contra o racismo. Eles foram fundamentais para que todo o debate a respeito da cultura africana ingressasse nas instituições de ensino, pois acreditavam que só haveria uma mudança de mentalidade a partir da educação.

Na década de 1980, o Brasil vivia uma insurgência democrática, com diversas organizações ressurgindo e estruturando suas agendas políticas. A própria diversidade dentro dos movimentos sociais de resistência propiciou um debate sobre multiculturalismo e sobre as intersecções entre raça, gênero, etnia, classe, sexualidade e outras que moldam as subjetividades.

O movimento de mulheres negras foi crucial neste debate, uma vez que suas lideranças não se identificavam com o movimento feminista da época, porque a pauta racial não era contemplada; assim como perceberam, que o movimento negro não considerava, em suas proposições, a pauta de gênero. Tanto o conceito de raça, quanto o de gênero são constructos sociais moldados a partir de relações de poder.

Neste sentido, Lélia Gonzalez (1979) trouxe à tona a interseccionalidade entre gênero, raça e classe como estruturas que historicamente oprimiam as mulheres negras. Elas não poderiam prescindir destas categorias, dentre outras, para pensar em estratégias de combate ao racismo e ao sexismo.

No ano de 1988, a Constituição foi aprovada com ampla participação de mulheres, negros, indígenas e outros grupos considerados minoritários. Pela primeira vez, um documento que rege

o nosso país, foi construído com a intensa presença e colaboração da sociedade civil.

A educação multicultural como enfrentamento de desigualdades

Com um diálogo mais amadurecido e consolidado com as organizações de resistência, o passo seguinte consistiu em pensar políticas públicas capazes de beneficiar efetivamente a população negra e de pressionar os governos federal, estaduais e municipais a programarem ações voltadas para a promoção da igualdade racial. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como um espaço privilegiado para enfrentar as desigualdades sociais e valorizar a pluralidade cultural que caracteriza a sociedade.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB - Lei Federal nº 9394/96 - a temática da "pluralidade cultural" foi contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tema transversal. Em 2002, os Parâmetros Curriculares Nacionais Indígenas foram aprovados, demostrando que, mesmo timidamente, os estudos africanos e indígenas estavam no centro do debate sobre educação no Brasil.

No ano de 2003, outra importante conquista na área da educação ocorreu com a aprovação da Lei Federal nº 10.639, a qual tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo das instituições oficiais de ensino. No ano seguinte, o governo federal — através do Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial — publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

> *O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros* (BRASIL 2004: 10).

No documento o Estado reconhece a dívida histórica que possui para com a população negra brasileira. No entanto, deixa claro que as diretrizes curriculares são uma política de reparação que visa combater o racismo, através da educação. Foram passos muito

importantes na luta contra o racismo, porque as instituições de ensino tiveram que buscar meios e ações para inserir estes estudos nos currículos escolares.

Em 2008, a Lei Federal nº 10.639 foi ampliada pela Lei Federal nº 11.645, que incorporou a história e cultura indígenas no escopo da lei anterior. Sendo assim, a educação multicultural estava formalmente tornada obrigatória como uma ação de combate ao racismo e de valorização da pluralidade cultural. Com isso, passamos a reconhecer não só a diversidade cultural; mas os conhecimentos e as epistemologias insurgentes produzidas por sujeitos que se encontram à margem das estruturas de poder.

De acordo com a educadora Kelly Russo (2009):

> *Reconhecer os saberes, as práticas, as tecnologias, a ciência desenvolvida por complexas organizações sociais existentes nos continentes americano e africano pode contribuir para uma ampliação e redefinição do que deve ser considerado como saber escolar ou conteúdos disciplinares* (RUSSO 2009: 128).

Diante dessas ações afirmativas, cabe refletir sobre como esses saberes, práticas, narrativas e tradições culturais têm sido incorporados aos currículos escolares. Sabe-se que, se essas questões não estiverem contempladas nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino, pouco avançaremos na construção de uma sociedade mais equânime, democrática e comprometida com o reconhecimento da diversidade cultural.

Pesquisadoras e educadoras como Eliane Cavalleiro (2000) e Nilma Lino Gomes (1995) nos trazem importantes reflexões acadêmicas e no âmbito das escolas da educação básica de como a temática racial é problematizada nestes espaços. Geralmente, são professores negros e professoras negras que se sensibilizam e possuem um olhar mais crítico sobre estas questões nas salas de aula. O ambiente das instituições de ensino não são neutros e são interpelados pelas intersecções de gênero, raça, classe, sexualidade, idade a todo o momento.

Sendo o professor um agente revolucionário de transformação — como questiona Peter McLaren (1997) — como ele pode ser formado ou capacitado para lidar com estas questões, que atravessam a sua prática educativa?

A resposta parece residir nos estudos multiculturalistas e interseccionais, que possuem uma vasta e estruturada bibliografia, nacional e internacional, que oferece um bom suporte epistemológico robusto para os educadores. Entretanto, sabemos que os currículos dos cursos de licenciaturas, que são aqueles que formam futuros

professores/as, privilegiam conhecimentos considerados dominantes, ou seja, epistemologias europeias e americanas. São poucas as áreas do conhecimento que preconizam autores africanos, asiáticos e/ou latino-americanos no Brasil. Geralmente, são estudantes negros que buscam outras epistemologias para ampliar seus entendimentos teóricos e fortalecer suas identidades coletivas.

Além disso, o mito da "democracia racial" — embora já bastante problematizado por especialistas e ativistas — ainda atravessa o imaginário da sociedade, criando um forte obstáculo para o enfrentamento da questão racial nas escolas brasileiras. Eliane Cavalleiro (2000) nos atenta para o silêncio que atravessa duas instituições sociais importantes na nossa formação como sujeitos: a família e a escola.

> *O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito* (CAVALLEIRO 2000: 54).

Neste sentido, entendemos que a formação de professores em uma perspectiva multicultural e interseccional são fundamentais e que venham acompanhadas da *práxis*, articulando teoria e prática de forma continuada. O educador Paulo Freire (1967) defendia uma educação crítica e libertadora, através da qual os sujeitos pudessem intervir organicamente em suas comunidades. O projeto freiriano de uma educação crítica, popular e enraizada no território, constitui um verdadeiro protoprojeto de ecopedagogia brasileira, que é mundialmente pioneiro. De acordo com a socióloga Patricia Collins, "*... A didática dialógica da educação crítica fornece uma via útil para a interseccionalidade navegar melhor pelas diferenças* (COLLINS 2021: 220).

Para os defensores da pedagogia crítica e da ecopedagogia, a didática dialógica proporciona um ambiente reflexivo, de trocas e de escuta ativa entre os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Acreditamos que é na fronteira destes diálogos que os sujeitos se enunciam, se encontram e se (re)encontram.

Multiculturalismo e interseccionalidade na escola e na ecopedagogia

O multiculturalismo e a interseccionalidade, compreendidos simultaneamente como instrumentos de intervenção e *práxis* crítica, constituem importantes ferramentas analíticas e pedagógicas para pensar a sala de aula e os processos educativos contemporâneos, o

que inclui a ecopedagogia. Os espaços de ensino e aprendizagem não são neutros, nem homogêneos: neles se cruzam experiências marcadas por raça, gênero, sexualidade, classe social, território, etnia, deficiência, geração, religião e outras dimensões que organizam as relações sociais e das comunidades humanas com a natureza.

As epistemologias do multiculturalismo e da interseccionalidade partem do reconhecimento de que tais marcadores não atuam de forma isolada ou meramente somatória. Eles se articulam em contextos históricos específicos, produzindo posições sociais distintas, experiências singulares de privilégio ou opressão e diferentes possibilidades de acesso a direitos, saberes e formas de participação.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo e a interseccionalidade questionam modelos de conhecimento que apresentam a realidade a partir de uma visão universal, abstrata e supostamente imparcial. Quando se afirma uma experiência humana universal, muitas vezes são invisibilizadas as condições concretas de grupos que historicamente foram subordinados ou silenciados. As contribuições do pensamento feminista negro, dos estudos decoloniais e das lutas antirracistas foram decisivas para demonstrar que não é possível compreender as desigualdades sociais sem considerar seus cruzamentos. Uma mulher negra periférica, por exemplo, certamente vivencia as relações de gênero, raça, classe e território de modo diferente de uma mulher branca de classe média; do mesmo modo, os efeitos da crise ambiental e climática não recaem igualmente sobre todos os sujeitos.

Os prefixos *multi* e *inter* revelam uma dimensão central dessas abordagens. Eles remetem aos entre-lugares, às entre-fronteiras e aos entre-sujeitos e suas múltiplas expressões, ou seja, aos espaços de encontro, conflito, negociação e produção de identidades. Essa reflexão rompe com a lógica binária que separa e hierarquiza grupos, saberes, culturas e territórios: centro e periferia, natureza e sociedade, razão e emoção, humano e natureza, incluído e excluído. Ao considerar aquilo que se constrói nas relações, multiculturalismo e interseccionalidade evidenciam que as fronteiras sociais não são naturais nem imutáveis; elas são produzidas historicamente por relações de poder e, por isso, podem ser questionadas e transformadas.

No campo educacional, essas epistemologias contribuem para uma prática crítica, porque convidam docentes e estudantes a examinarem os conhecimentos que circulam na escola, os sujeitos que são reconhecidos como produtores de saber e aqueles cujas experiências permanecem ausentes dos currículos. Uma educação orientada por tais perspectivas não se limita a acrescentar conteúdos sobre diversidade biocultural ou social. Ela revisa os modos de ensinar, aprender, avaliar e participar, criando condições para que diferentes

narrativas, memórias e conhecimentos possam dialogar. Isso exige escuta, respeito às experiências dos estudantes, enfrentamento de preconceitos e construção coletiva de práticas pedagógicas — e ecopedagógicas - comprometidas com a equidade, a justiça e a regeneração.

A dimensão comunitária e participativa dessa proposta é igualmente fundamental. Ela favorece processos educativos em que os sujeitos não são apenas receptores de informações, mas participantes ativos na leitura e na transformação de sua realidade. Problemas vividos no território — como enchentes, falta de saneamento, contaminação da água, descarte inadequado de resíduos, insegurança alimentar — podem tornar-se pontos de partida para investigações coletivas. Ao relacionar essas situações às desigualdades sociais, a escola possibilita que os estudantes compreendam os vínculos entre as questões ambientais, econômicas, políticas e culturais que atravessam suas vidas.

Essa abordagem também sustenta uma educação emancipadora, pois amplia a capacidade de nomear as opressões e de imaginar alternativas coletivas. Em vez de atribuir a responsabilidade pela crise socioambiental exclusivamente às escolhas individuais, ela problematiza os modelos de produção, consumo e exploração que afetam de forma desigual pessoas e territórios. Educar, nesse sentido, envolve formar sujeitos capazes de reconhecer as estruturas que produzem injustiças e de atuar democraticamente para transformá-las. A crítica não se encerra na denúncia: ela se orienta para a construção de solidariedade, responsabilidade compartilhada e participação política.

Como base para uma educação crítica e uma ecopedagogia responsável, o multiculturalismo e a interseccionalidade permitem ainda analisar as tecnologias de maneira crítica. O acesso a dispositivos, conexão de qualidade, letramento digital e segurança nas redes é desigual; além disso, plataformas e algoritmos podem reproduzir preconceitos, concentrar poder e silenciar determinadas vozes. Por outro lado, os meios digitais podem fortalecer a circulação de saberes locais, a documentação de conflitos socioambientais, a produção colaborativa de conhecimentos e a articulação de movimentos sociais.

Considerações para seguir refletindo

Procuramos tecer, neste artigo, reflexões acerca dos conceitos de multiculturalismo e interseccionalidade como ferramentas analíticas importantes para a promoção de uma educação crítica, dialógica e comprometida com o respeito às diferenças. Entendemos

que o ambiente escolar, na atualidade, é atravessado por múltiplas complexidades. Além dos desafios já conhecidos — como a precarização do trabalho docente, a carga horária excessiva, os baixos salários, a desvalorização social da profissão e a insuficiência de recursos —, professores e estudantes convivem com conflitos sociais que se expressam cotidianamente nas relações, nos currículos, nos materiais didáticos e nos modos de participação na escola. Pensar a educação – e a ecopedagogia - , portanto, exige reconhecer que elas estão inseridas em uma sociedade desigual, marcada por disputas de poder e por diferentes formas de exclusão.

O multiculturalismo contribui para esse debate ao afirmar que as sociedades são constituídas por uma pluralidade de culturas, identidades, valores e formas de produzir conhecimento. Mais do que celebrar a diversidade de maneira superficial, uma perspectiva multicultural crítica questiona quais culturas são legitimadas nos currículos e quais permanecem silenciadas. Ela propõe que a escola valorize a história, os conhecimentos e as experiências de povos indígenas, populações negras, comunidades quilombolas, grupos migrantes, povos do campo, comunidades tradicionais e demais sujeitos que foram historicamente invisibilizados. Dessa forma, o multiculturalismo não se limita à convivência pacífica entre diferenças; ele exige o enfrentamento das relações desiguais que definem quem pode falar, ensinar, decidir e ser reconhecido socialmente.

A interseccionalidade aprofunda essa reflexão ao demonstrar que as desigualdades não operam de forma separada. Raça, gênero, classe, sexualidade, território, deficiência, geração e etnia articulam-se na produção de experiências distintas de discriminação, privilégio e acesso a direitos. Uma educação interseccional reconhece que estudantes e profissionais da educação ocupam posições sociais diferentes e que essas posições influenciam suas vivências na escola e na comunidade. Assim, não basta discutir racismo sem considerar as relações de gênero e classe ou racismo ambiental, nem abordar a desigualdade de gênero sem observar como ela se articula ao território, à racialização dos corpos, à deficiência ou à sexualidade e as violências de gênero. Essa lente possibilita uma leitura mais complexa da realidade e favorece ações pedagógicas mais justas e contextualizadas.

Por isso, acreditamos que os estudos multiculturalistas e interseccionais podem representar uma luz no fim do túnel diante da permanência de preconceitos e discriminações em nossa sociedade. Nesse processo, o diálogo entre universidades, escolas e movimentos sociais é fundamental. A academia pode oferecer referenciais teóricos, pesquisas e instrumentos de análise; as escolas contribuem com o conhecimento produzido na prática cotidiana; e os movimentos

de resistência trazem experiências de luta, organização e defesa de direitos. A aproximação entre esses sujeitos fortalece a construção de uma educação conectada à vida concreta das comunidades e comprometida com o enfrentamento de todas as formas de discriminação.

Os conceitos de multiculturalismo e interseccionalidade podem também ser decisivos para o aprimoramento da ecopedagogia. A crise ambiental não afeta todos os grupos da mesma maneira: populações negras, indígenas, periféricas, ribeirinhas, quilombolas, campesinas e moradores de áreas de risco frequentemente sofrem de forma mais intensa os efeitos da poluição, da falta de saneamento, do desmatamento, das enchentes, da insegurança alimentar e das mudanças climáticas. Uma educação crítica precisa identificar essas desigualdades, superando perspectivas que tratam os problemas ecológicos como questões exclusivamente técnicas ou individuais.

Uma educação crítica, cidadã e emancipatória, sustentada pelos aportes do multiculturalismo e da interseccionalidade, torna-se essencial para a ecopedagogia contemporânea. Ela forma sujeitos capazes de reconhecer a diversidade de saberes, compreender as estruturas que produzem desigualdades e participar da construção de alternativas coletivas.

.

Referências

BANKS, James A. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

BRASIL (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, outubro.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (2002). "Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação", *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79: 125-161, ago.

_____ (2003). "Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios". In. CANDAU, Vera (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.

CAVALLEIRO, Eliane (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto.

COLLINS, Patricia Hill & BILGE, Sirma (2021). *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo.

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.

GOMES, Nilma Lino (1995). *A mulher negra que vi de perto.* Belo Horizonte: Mazza.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz & GONÇALVES, Luiz Alberto (2000). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.

GONÇALVES, Luiz Alberto & SILVA, Hélia Borges da (2000). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.

GONZALEZ, Lélia (1979). "Mulher negra: um retrato", *Lampião da Esquina*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 11, abr.
_____ (1987). "E a trabalhadora negra, cumé que fica?", *Jornal Mulherio*, Ano 02.

GONZALEZ, Lélia & HASENBALG, Carlos (1982). *Lugar de negro*. (Coleção Dois Pontos, v. 3). Rio de Janeiro: Marco Zero.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34..

HALL, Stuart (2003). "A questão multicultural", *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Editora UFMG/UNESCO.

McLAREN, Peter (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
_____ (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

NASCIMENTO, Abdias do (1978). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

OLIVEIRA, Luis Fernando de & LINS, Mônica Regina Ferreira (2009). *Diálogos interculturais, currículo e educação.* Rio de Janeiro: Quartet.

RUSSO, Kelly (2009). "Quando a Lei propicia um encontro: negros e índios na construção de novos paradigmas para a educação". In. GONÇALVES, Augusto Cesar; OLIVEIRA, Luis Fernando de & LINS, Mônica Regina Ferreira. *Diálogos interculturais, currículo e educação.* Rio de Janeiro: Quartet.

SILVA, Ana Célia da (1995). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA/CEAO.

Sobre a Autora

Antonia Lana de Alencastre Ceva possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário da Cidade (2003), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013). Atuou durante 09 anos como coordenadora de pesquisa da Rede de Desenvolvimento Humano, com ênfase na reeducação das relações étnico-raciais e de gênero. Autora do livro "Mulheres no Poder: trajetórias na política a partir da luta das sufragistas do Brasil", publicado em 2015, pela Edições de Janeiro e Colaboradora do Projeto Memória Lélia Gonzalez, 2015, uma parceria da REDEH e FBB.