

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

CRISTIANE MARA DE SOUZA

**A INTERSECCIONALIDADE MULHER/NEGRA: REPRESENTAÇÕES
EMERGENTES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

PARANAÍBA/MS

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

CRISTIANE MARA DE SOUZA

**A INTERSECCIONALIDADE MULHER/NEGRA: REPRESENTAÇÕES
EMERGENTES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, como exigência para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza

PARANAÍBA/MS

2021

S714i Souza, Cristiane Mara

A interseccionalidade mulher/negra: representações emergentes de um livro didático de língua portuguesa/ Cristiane Mara Souza. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2021.

107.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr José Antonio de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Mestrado em Educação.

1. Mulher negra. 2. Análise do discurso. 3. Livro didático I. Souza, Cristiane Mara. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.32

CRISTIANE MARA DE SOUZA

**A INTERSECCIONALIDADE MULHER/NEGRA: REPRESENTAÇÕES
EMERGENTES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação, Linguagem e Cultura.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Antonio de Souza (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Prof^a Dr^a Juliana do Prado
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

AGRADECIMENTOS

À UEMS, especificamente ao programa de pós-graduação PGEDU, por me proporcionar o desenvolvimento dessa pesquisa e por me conceder a bolsa PIBAP, a qual me permitiu dispor de mais tempo para a pesquisa, contribuindo para com meus gastos.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Antonio de Souza, pelo momento inesquecível da entrevista, no qual ele me tranquilizou, escolhendo-me carinhosamente como orientanda, fazendo renascer em mim a autoestima, por suas orientações esclarecedoras, por ter me acalmado nos momentos mais ansiosos, pela condução desse trabalho, sempre munido de muita generosidade e paciência, o que fez do meu sonho uma realidade, despertando em mim profunda admiração, respeito e gratidão.

À Professora Doutora Silvane Aparecida de Freitas, professora da primeira disciplina que frequentei como aluna especial, pela conversa informal, quando ela disse “Nunca é tarde para recomeçar”, pelas contribuições nos estudos foucaultianos e por incentivos que ajudaram a alavancar meus trabalhos e me encorajaram na continuidade do meu projeto.

Ao meu pai, José Mariano de Souza (*in memoriam*), o homem que dispensou a mim toda doçura e ternura do seu amor, que me ensinou a olhar o OUTRO despida de qualquer preconceito, aquele que sempre depositou em mim sua credibilidade, fazendo-me acreditar em minhas potencialidades e usá-las para um bem comum. Um homem de pouca escolaridade, mas que dispunha de uma sabedoria admirável no trato com os seres humanos e com os acontecimentos da vida, o que me serviu de exemplo. Papai, como carinhosamente aprendi chamá-lo, é o motivo de toda minha determinação.

À minha mãe, Aurea de Araujo Souza, mulher forte e destemida, por não medir esforços na educação dos filhos, mesmo em meio às dificuldades financeiras, pelas cobranças e cuidados incansáveis. Ela, que é minha primeira referência feminina, que me alertou sobre a importância do empoderamento da mulher contemporânea, que sempre afirmou o valor da leitura e da aquisição do conhecimento. Mamãe, como carinhosamente aprendi chamá-la, foi quem iluminou meu caminho.

À minha filha Raissa Nara, por ter enfrentado a tripla maternidade sem poder contar com meu auxílio, mas sempre compreensiva e amiga, incentivando-me a seguir em frente.

Ao meu filho Julio Cesar, por sua maturidade e responsabilidade, que me permitiram estar tranquila para a concretização de meu objetivo, e por ter suportado minhas ausências assumindo, diversas vezes, minhas atividades em casa, sendo companheiro meu e de sua irmã mais nova.

À minha filha Catarina Mara, ainda criança, pelas vezes em que foi privada de minha presença, mas entendeu, por meio de muitos diálogos, que este era um dos projetos mais importantes da minha vida manifestando sempre, quando eu retornava ao lar, o seu amor e carinho.

A Guemes Cesar, meu esposo, sempre companheiro, pai dos meus filhos, pelo apoio incontestável, pelas vezes em que me socorreu quando necessitei, pela compreensão nos momentos ausentes e pelo suporte familiar.

À minha tia Alvani Alves de Araujo, professora alfabetizadora, minha segunda mãe, referência de mulher e profissional, por contribuir com minha formação e paixão pela Educação, e pelas vezes que me acolheu nos momentos mais difíceis e cruciais da vida. Também pelos cuidados, conselhos e incentivos, sempre carregados de amor, que foram depositados em mim desde a infância.

Ao meu tio, Antonio Mariano de Souza (*in memoriam*), professor e escritor, por ter despertado em mim o amor pela linguagem e Literatura e por ter mostrado que a vida deve ser como uma poesia.

Ao meu tio, Francisco Mariano de Souza, meu mentor intelectual, pelas inúmeras conversas que me fortaleceram enquanto passava por crises de ordem pessoal, pelos momentos em que me apoiou quando chorava e me fez rir quando precisava; por me fortalecer na ideologia, pelos textos compartilhados e por depositar sua confiança em mim desde o início até a finalização desse trabalho.

À minha amiga de longa data Elisabete Santos Queiroz, pelas inúmeras conversas e incentivos, por me acolher sempre com amor e um sorriso, pelos momentos em que me ajudou em família e por ter sido minha companheira durante toda essa jornada.

À minha amiga Daniela Ferreira dos Santos, companheira de trabalho e incentivadora, por todas as vezes que me fortaleceu, sempre trazendo à minha memória a própria trajetória como referência, e por acreditar em mim.

À amiga que conquistei no percurso do mestrado Aminadable Westpal Fadil, amizade de grande valor, que contribuiu imensamente com minha pesquisa, pela força nos momentos inseguros e desanimadores, pela companhia nas viagens e estudos, sempre levantando minha estima e me conduzindo a olhar os acontecimentos de forma divertida e positiva.

À Escola Municipal João Luiz Pereira, por incentivar minha capacitação e compreender minhas ausências, em especial a Diretora Aláides Rodrigues Fernandes, pela defesa de meus direitos, e à Coordenadora Lediane Cardoso Pizi, pela amorosidade no trato com as palavras e

pela gentileza em compreender que alguns projetos tiveram que ser adiados em detrimento deste, e pela sua cordialidade constante.

À Secretaria Municipal de Educação de Aparecida do Taboado – MS, pelo apoio em todo o percurso do mestrado, em especial à Secretária de Educação, Margarida de Matos, que me proporcionou oportunidades enquanto gestora de escola e sempre me incentivou como profissional, e à Diretora de Educação, Adelair Aparecida Martins Rodrigues, por sua docilidade e solicitude.

À Escola Georgina de Oliveira Rocha, por meio do diretor Jadir Alves Moreira Junior e do diretor adjunto Randerson Carlos de Souza, por terem me concedido as aulas pelas quais pude pôr em prática o projeto de valorização da cultura afro-brasileira e pela solicitude em me concederem, prontamente, os materiais que são objetos desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

À minha família: Aurea de Araujo Souza, minha doce mãe, Raissa Nara, minha filha amiga, Julio Cesar, meu filho incentivador, Catarina, minha filha companheira.

RESUMO

Nesta dissertação são apresentados os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”, vinculada ao “Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE)”. Buscou-se investigar três (3) volumes de livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa, adotados para o Ensino Médio da rede Estadual, no município de Aparecida do Taboado – MS, com o objetivo de analisar sob qual perspectiva a mulher negra é representada nos livros didáticos; sobretudo no terceiro volume, que contou com maior número de representações. Assim, procurou-se evidenciar como ocorrem as representações da mulher e, sobretudo, da mulher negra. Valemo-nos dos princípios teóricos da Análise do Discurso (AD), tais como Formação Discursiva (FD), ideologia, interdiscurso, formação do sujeito e identidade. No conceito de interseccionalidade, buscamos dispositivos para compreender a representação de gênero, raça e classe. Para tanto, a pesquisa buscou compreender de que forma as categorias gênero, raça e classe nos livros didáticos são apresentadas. Baseamo-nos, sobretudo, nos seguintes autores: Mikhail Bakhtin, Michel Pêcheux, Michel Foucault, Eni Puccinelli Orlandi, Maria José Coracini, além dos estudos na teoria da interseccionalidade sob a perspectiva de gênero, raça e classe, apoiados em Kabengele Munanga, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Silvio Luiz Almeida, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes e Avtar Brah. A pesquisa teve caráter bibliográfico e qualitativo; logo, dedicamo-nos em ressaltar a importância do discurso na Educação para a formação identitária na desconstrução de valores preconceituosos cristalizados no imaginário social. Notamos que os livros didáticos tratam as questões de gênero, raça e classe com pouca representatividade, de forma que essas questões não ganham aspecto inclusivo, denotando gênero com interseccionalidade em raça e classe como conteúdos menos relevantes. Foi possível observar, também, que a referência à mulher negra é insuficiente. Assim, ressaltamos que o preconceito racial existe, que o racismo estrutural habita tanto as instituições (aqui, a escola) quanto os próprios livros didáticos. Portanto, entendemos que desconstruir o racismo demanda a mudança não somente de discursos, mas também da produção de livros didáticos que favoreçam sujeitos, os quais tiveram suas identidades forjadas historicamente.

Palavras-chave: Mulher negra. Análise do Discurso. Identidades. Interseccionalidade. Livro didático.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the Master's Degree in Education research developed with the Pós-Graduate Program in Education at the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba's Unit, in the research line "Language, Education and Culture", linked to the "Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE)". The aim is to investigate three (3) volumes of textbooks of the Portuguese Language discipline adopted for high school in the State network in the municipality of Aparecida do Taboado - MS, with the aim of analyzing under which perspective black women are represented in textbooks; especially in the third volume, which had the greatest number of representations. Thus, we sought to show how the representations of women and, above all, of black women occur. We make use of the theoretical principles of Discourse Analysis (DA), such as Discursive Formation (DF), ideology, interdiscourse, formation of the subject and identity. In the concept of intersectionality, we look for devices to understand the representation of gender, race and class. Therefore, the research sought to understand how the categories gender, race and class in textbooks are presented. We base ourselves, above all, on the following authors: Mikhail Bakhtin, Michel Pêcheux, Michel Foucault, Eni Puccinelli Orlandi, Maria José Coracini, in addition to studies on the theory of intersectionality from the perspective of gender, race and class supported by Kabengele Munanga, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Silvio Luiz Almeida, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes and Avtar Brah. The research had a bibliographic and qualitative character, so we dedicated ourselves to highlighting the importance of discourse in Education for the formation of identity in the deconstruction of prejudiced values crystallized in the social imaginary. We note that textbooks deal with issues of gender, race and class with little representation, so that these issues do not gain an inclusive aspect, denoting gender with intersectionality in race and class with less relevant content. It was also possible to observe that the reference to black women is insufficient. Thus, we emphasize that racial prejudice exists, that structural racism inhabits both the institutions (the school competes here) and the textbooks themselves. Therefore, we understand that deconstructing racism requires changing not only discourses, but also the production of textbooks that favor subjects, whose identities have been historically forged.

Keywords: Black woman. Speech analysis. Identities. Intersectionality. Textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

FD – Formação Discursiva

FD's – Formações Discursivas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HQ's – Histórias em Quadrinhos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LD – Livro Didático

LD's – Livros Didáticos

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO	17
1. SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO	20
1.1 Linguagem, discurso e formação discursiva	22
1.2 Discurso e Interdiscurso.....	27
1.3 Discurso e identidade.....	28
2. A CONSTITUIÇÃO DO “EU”: MULHER NEGRA NO BRASIL	37
2.1 Acerca de raça, classe, gênero, etnia e racismo	39
2.2 A Instituição Escolar e o racismo.....	48
2.3 A Interseccionalidade.....	54
3. A MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS	60
3.1 Sobre o livro didático.....	61
3.2 Representações da mulher negra no livro didático.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105

MEMORIAL

Nunca escrevi sobre mim mesma. Confesso o entusiasmo, mas também a apreensão em relembrar e tentar resgatar o que já nem sei se me lembro mais. Assim recorro à Coracini:

[...], como uma das maneiras de deixar traços de si é falar de si, dizer-se, envolvendo-se, e, como falar de si exige memória – passado – que se faz presente e que, *a posteriori*, num movimento de retorno, de dobra, transforma, deforma, interpreta o passado, lançando-o para um futuro, por - vir, ausente e (im)possível [...] (CORACINI, 2011, p.25).

A minha escolha pela profissão de educadora foi um processo inconsciente em um primeiro momento, que iniciou na tenra infância, com a admiração que nutria por minhas professoras e pelas brincadeiras que envolviam o giz, a mesa, a cadeira, a lousinha, os livros e todos os objetos que fazem parte do universo escolar. Meus irmãos e colegas eram alunos e eu sempre tomava a postura de professora.

Acredito que, inconscientemente, já estava escolhendo minha profissão, mesmo dizendo aos adultos que seria uma psicóloga, jornalista ou uma dentista quando crescesse. Mesmo não tendo o papai e a mamãe cursado o Ensino Médio (Colegial na época), estes sempre primaram pela boa educação, pela boa fala, por bom comportamento e, em especial a mamãe, o gosto pela leitura, o que me despertou a paixão pela linguagem e, posteriormente, ter escolhido o curso de Letras.

Eu sempre fui boa aluna, interessada e bastante dedicada, e isso me diferenciava dos meus irmãos, o que levou o papai e a mamãe a investirem e acreditarem em meu potencial e esforço. Além dessa inclinação, uma tia foi minha grande inspiração e de fundamental importância na escolha pela docência.

Enquanto criança, minha tia foi uma segunda mãe e já me carregava com frequência para participar das festividades nas escolas onde trabalhava, colocava-me como assistente em algumas atividades, levava-me a participar das datas comemorativas, reuniões pedagógicas, palestras e cursos. Além de ver a prática dela como educadora, às vezes frequentava a Universidade de Filosofia com ela, onde eu via apresentações de trabalhos, grupos de estudos e aulas ministradas por mestres.

Certamente, esses momentos contribuíram para a minha formação identitária e docente, e a influência dela me fez enxergar a vida com a perspectiva do pensar, agir, construir e transformar.

Enquanto estudante do Ensino Fundamental e Médio, mesmo sendo dedicada, sentia algumas limitações no processo de construção do meu aprendizado, que hoje tenho consciência ser devido ao Déficit de atenção. Essa dificuldade não foi diagnosticada e nem tratada, pois naquela época não tinham tanto conhecimento sobre o problema, tampouco davam tanta atenção, nem educadores, muito menos os pais, o que me fez buscar, sozinha, alguns meios para conseguir entender o que meus colegas entendiam com facilidade. Além disso, sofri bullying com denominações do tipo: “expresso tartaruga”, “vive no mundo da lua”, “lerdinha”. Tais estereótipos provinham tanto de colegas quanto de familiares e professores.

Claro que esse tipo de rotulação não me fez bem, e, talvez por isso, tenha carregado, por muito tempo, medos e inseguranças a respeito de minha capacidade em alcançar êxitos na minha formação. No entanto, não foi isso que me limitou ou me fez desistir. A confiança e a persistência me impulsionaram a acreditar na capacidade que eu tinha, e isso me remete ao argumento de Jean Piaget:

O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (PIAGET, 1976 apud Freitas 2000:64)

Esse modelo de educação, que me inferiorizava por ter um transtorno, que me arrancou o estímulo, também foi a mesma que eu via ser praticada com crianças negras, meninos e meninas que não se portavam de acordo com seu sexo. As meninas não deviam brincar com os meninos, tinham que sentar-se de pernas fechadas, não podiam proferir palavrões, tinham que apresentar capricho, zelo, comportamento discreto e serem prendadas. Os meninos podiam ser rudes, proferir palavrões, deviam ser fortes, não podiam chorar (porque homem que é homem não chora), jamais demonstrar fragilidade ou delicadeza. Assim, quem não se enquadrava nos padrões tidos como “normais” e “naturais” eram excluídos e estereotipados.

Esse tipo de comportamento, que reside o imaginário social, acompanha tanto a nossa família quanto os professores, que advém de suas formações identitária e profissional sem preparo para enfrentar, por exemplo, o racismo e o sexismo.

Em minha atuação como educadora, ainda me deparo com discursos de profissionais da educação rotulando, negativamente, crianças que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem e associam a criança negra ao pouco rendimento.

Nesse processo de construção do meu EU, foram se estabelecendo conceitos e valores empregados pelas instituições família, religião e escola, além, é claro, do que eu filtrava em minhas convivências sociais.

Dessa forma, alguns valores cristalizados foram mais fortes em etapas da minha vida, o que me levou a fazer escolhas que adiaram minha busca pela formação acadêmica.

Durante os estudos, eu me casei, tive filhos, passei por processos antes não imaginados ou programados, mas nunca deixando os estudos em último plano. Prossegui estudando, fazendo parte da vida acadêmica, sempre sonhando um dia fazer mestrado, doutorado e, assim, contribuir com a formação de pessoas, olhando com outros olhos, ou talvez com os meus, esse processo tão importante na vida de cada sujeito.

A escolha pela Licenciatura em Letras foi acertada. Cursei seis anos em duas instituições distintas. Na primeira Faculdade, cursei Licenciatura Curta (2 anos) e, na segunda, cursei Licenciatura Plena (4 anos). Entre uma e outra licenciatura, em um processo de transição pessoal, cursei um ano de Jornalismo, ao qual não pude dar continuidade por motivo financeiro.

No curso da Licenciatura Plena, tive oportunidade de participar do Projeto de Iniciação Científica com Estudo sobre O Discurso do Gênero na Educação. Nessa pesquisa, tive contato com o que a sociedade e a escola forjavam e com a perspectiva de educação que queria aplicar como docente. Nesse momento, eu já me encontrava em exercício da profissão, e minha formação e pesquisas contribuíram para que minha atuação não fosse a perpetuação dos mesmos padrões de educação que me foram concedidos.

Nesse contexto, pude identificar que são poucos estudantes dos cursos de Licenciaturas que têm a oportunidade de participar de pesquisas sobre gênero e raça. Pude perceber que essa Formação é falha, pois impede o futuro professor de reconhecer as especificidades dos educandos que compõem a instituição escola. Esse distanciamento acerca da perspectiva de gênero e raça distancia o educador do educando, impede a formação crítica que, agregada aos valores, à falta de conhecimento, à falta de capacitação e disposição, exclui as minorias na perpetuação de um modelo unilateral.

Durante meu processo de formação, fui tomando consciência da sociedade machista, racista e sexista da qual eu fazia parte. Além disso, senti na pele todas as dificuldades que uma mulher enfrenta para driblar as opressões que a cercam e chegar a um reconhecimento digno de todo seu esforço, às vezes subumano. Refleti inúmeras vezes sobre as mulheres negras que

enfrentam a opressão em sua condição de gênero, raça e classe. Se, para mim, construir uma trajetória acadêmica está sendo difícil, para elas tem sido muito mais doloroso. Assim, pude entender a urgência do olhar interseccional sobre as nossas diferenças, que foram construídas historicamente.

Licenciatura em Letras concluída e trabalhando em uma sociedade em que ainda prevalece o paradigma tradicional de ensino, que persiste em distanciar gêneros, rotular sujeitos, segregar indivíduos por suas diferenças, senti a necessidade de cursar Pedagogia. Durante este processo de formação, continuava atuando em diversas escolas do município de Aparecida do Taboado, tanto municipais quanto estaduais, e isso contribuiu para minha experiência profissional, bem como para a minha visão de educação e do modelo vigente, com o qual eu não concordo.

Pois, de acordo com Michel Foucault (2004), existe uma relação íntima entre o conhecimento e o poder dentro da coletividade. Segundo o filósofo, o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daquele que detém o saber. Além disso, ele identifica o sujeito como aquele que está sempre determinado pelas ideias emanadas pelos superiores, ou seja, pela classe que domina ideologicamente determinada sociedade.

Nessa busca incessante pelo conhecimento e pela evolução da minha prática educativa, não me furto a dar continuidade às minhas pesquisas para que eu possa fazer a diferença nas instituições escolares. E também enquanto educadora que contribui para a constituição de identidades e busca, no ensino da linguagem, uma prática libertadora:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e a sua existência é histórica. (FREIRE, 2005, p.104).

Atualmente, enquanto pesquisadora do Programa de Pós-Graduação (PGEDU), UEMS – Paranaíba, realizo o desejo necessário de ampliar meus conhecimentos acerca de gênero e raça e suas implicações, na Educação, por meio do discurso. Nesse processo de contínua formação, necessário não só para mim, mas para todos os professores que devem se preocupar com a sociedade que queremos deixar para o futuro, dou continuidade à minha formação e contribuição como formadora resistente a tudo o que oprime a mim e minhas companheiras, que também seguem lutando. Busco na vida acadêmica, mesmo que essa exija um esforço

impiedoso, o conhecimento necessário para essa construção. Essa busca é penosa, mas como tudo nessa sociedade é profundamente exaustivo para a MULHER, sigo resistindo.

INTRODUÇÃO

A busca por respostas às questões que são apresentadas nessa pesquisa advém de um caminho percorrido que integra a minha formação discursiva, a qual constituiu minha identidade e perpassa minha formação acadêmica e atuação como docente. São interpelações que me impeliram a pesquisar essas temáticas de forma sistematizada, buscando embasamento científico para aplicar na pedagogia o que é imperativo na transformação da educação escolar, como instituição responsável na construção de identidades.

Enquanto estudante do Ensino Fundamental e Médio, já me deparava com a falta de representatividades de gêneros, raça e classe no ambiente escolar e nos livros didáticos. Já percebia, desde então, que isso resultava em exclusão. No entanto, naquele instante, ainda não tinha a capacidade reflexiva, somente a perceptiva.

Durante a formação inicial (graduação), na grade curricular, observava a ausência de uma disciplina que tratasse das questões de gênero, das teorias raciais e suas culturas, sobre racismo na sociedade brasileira e suas classes. O que se tratava era de questões subjacentes, temas transversais abordados em aulas sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Ademais, o que fomentou minha perceptividade, e agora já com capacidade mais reflexiva, foi participar do grupo de iniciação científica na Faculdade de Letras. A partir daí que me foram fornecidas bases para minhas reflexões, e através das quais iniciei estudos que conjugavam com o modelo de educação que almejava para minha atuação.

O grupo de iniciação científica foi a mola propulsora para o aprofundamento nas pesquisas sobre gênero com intersecção em raça e etnia, agora já tendo tomado conhecimento da invisibilidade da mulher, do negro e dos sujeitos menos abastados, sobretudo porque a prática docente já fornecia mais subsídios diante das inquietações.

Nessa trajetória entre formação inicial, formação continuada e atuação docente, ocorria, consecutivamente, a aspiração em trabalhar com uma educação mais emancipadora e a necessidade de identificar os motivos pelos quais a Educação, os livros didáticos e professores excluem e negligenciam as questões que envolvem essa pesquisa. Assim, fora do curriculum, procurava uma via para tratar essas temáticas em sala de aula por meio de debates, interações, indagações e projetos com temas tão urgentes que ainda são considerados tabus.

Foi observando e atuando que pude perceber que os temas gênero, raça, classe e etnia são desvalorizados na escola, desconsiderados na história do Brasil e, na representatividade, os fatos são forjados mediante discursos hegemônicos produzidos, reproduzidos e perpetuados.

Assim, considerando a importância da historicidade na formação da identidade da mulher negra, bem como seu impacto na sua consciência de gênero e raça, adotaremos a Análise do Discurso (AD) como base para calcar seus estudos relacionados aos preceitos de linguística como objeto autônomo de estudo. E também a escola como produtora de uma sociedade, por Michel Foucault, a Formação Discursiva (FD), por Michel Pêcheux, a memória discursiva ou interdiscurso, por Eni Puccinelli Orlandi, a constituição do EU através da memória discursiva, por Maria Jose Coracini e a construção da identidade e os conceitos de diversidade ligados à história da humanidade, por Kabengele Munanga.

Para entender os processos de poder inerentes à sociedade e às instituições que a constituem, bem como os episódios reiterados que são vivenciados por professores negros, Foucault será citado.

O conceito de raça, nesta pesquisa, procurou se postular em Munanga (1998). O antropólogo parte da premissa de que raça é um conceito cientificamente inoperante, pois é uma concepção social para dividir e hierarquizar os seres humanos.

Para Almeida (2019), o conceito de raça reside no imaginário social que divide os sujeitos de acordo com seus fenótipos, o que gera conflitos e poder, que culminam na expansão do racismo. O autor ainda ressalta que o racismo é estrutural, uma construção histórico-social.

Assim como raça, sexo também é uma categoria construída socialmente, está nas estruturas da sociedade constituída no modelo patriarcal. Um modelo de pensamento sexista e preconceituoso que encontra amparo nas estruturas sociais como a família, igreja e escola. Então, a pesquisa se valerá dos pensamentos de Margaret Mead (1935) quando propôs implicitamente a diferença entre sexo e gênero, Simone de Beauvoir (1967), que denuncia a construção social do feminino, Joan Scott (1984) que pensa o gênero já a partir de uma análise focada em raça e classe, e Butler (1992), que instiga a reflexão acerca dos diversos sujeitos que compõem a categoria “mulher”.

Sob a perspectiva do feminismo negro, Nilma Lino Gomes (2002), Lélia Gonzalez (1994) e Avtar Brah (2006). A pesquisa vai aprofundar-se na questão da diferenciação e os diversos preconceitos enfrentados pela mulher negra.

A exclusão, segregação de mulheres e negras na sociedade brasileira é um processo histórico e, mesmo com a resistência dessas mulheres, não há ainda uma vivência de dignidade plena. O triplo preconceito que elas encaram deve ser estudado e aplicado sob a perspectiva da Interseccionalidade e, de acordo com Kimberlé Crenshaw (2002), a opressão de classes, o patriarcalismo e o racismo são categorias distintas, mas que se sobrepõem e se entrecruzam formando o desempoderamento.

O racismo estrutural, partindo dos estudos de Almeida (2019), aponta que esses sistemas de opressão encontram respaldo das instituições para se perpetuarem. Assim, a pesquisa vai analisar como a instituição escola corrobora com esse sistema de opressão, uma vez que ela pouco se compromete com formação do professor, tampouco com a adoção de materiais didáticos que contemplem a perspectiva de gênero, raça e classe.

A pesquisa, então, vai partir da teoria da Interseccionalidade com apontamentos de Akotirene (2019) quando ressalta que é do “feminismo negro o coração da Interseccionalidade” e Djamila Ribeiro (2019) ao defender que as categorias raça, classe e gênero não devem ser tratadas separadamente.

A escola, como uma importante instituição responsável na construção de identidades, vem se mantendo em um modelo de educação que contribui historicamente para a divisão de classes, para o racismo e o sexismo, seja por indiferença ou por silenciamento. Nessa perspectiva, a pesquisa vai analisar de que forma essa exclusão ocorre, buscando auxílio nas reflexões de Nilma Lino Gomes (1999) acerca da responsabilidade da instituição escola em combater o racismo e o sexismo. Kabengele Munanga (1999) nos atenta, nessa mesma cosmovisão, para a importância em nos expropriarmos de preconceitos e aceitarmos que somos racistas, além de entendermos que é preciso buscar uma formação capaz de fazer diferença na constituição de identidades, para que possamos construir uma educação mais humanizada e democrática.

Diante dessas teorias, a pesquisa discorrerá acerca das imagens de mulheres em um volume do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (Volume 3) e em que medida esse material contempla a representação da mulher negra, além de ressaltar como a escola tem beneficiado ou auxiliado nas questões concernentes a gênero, raça e classe.

1. SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO

Este capítulo pretende discorrer sobre algumas contribuições dos pensamentos foucaultianos relativos a conceitos de linguagem, enunciação, formação discursiva e discurso, fundamentados nos princípios da Análise do Discurso (AD), para o estudo da relação entre gênero/raça na educação básica do Brasil. Assim, interpela-se como se dá a interação dos sujeitos por meio da comunicação num dado contexto histórico, e como ocorre a constituição desses sujeitos, o que nos dará suporte para as análises inerentes ao objeto de estudo dessa pesquisa. Dessa forma, pode-se estabelecer a relação entre discurso, sujeito do discurso e suas ideologias, assim como as relações de poderes e saberes intrínsecas a eles, pois “[...]Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 1996, p. 44)

Com base nas análises investigativas da AD, que é o princípio do objeto dessa pesquisa, compreendem-se as relações estabelecidas por meio da palavra, de discursos proferidos, e a ideologia desses discursos perpetuados nos livros didáticos para explicar como se dá a dinâmica das relações de poder e os embates entre os sujeitos históricos, culturais e sociais. A esse deslocamento provocado pelos acontecimentos da sociedade, prescreve-se que haja uma perspectiva de análise em que os segmentos da sociedade interajam, buscando novos conhecimentos. Assim, ao considerar a dinâmica da diversidade cultural brasileira, entende-se que as relações de gênero, raça, classe e etnia, em conexão com as histórias suprimidas das mulheres negras, analisadas pelo viés dos princípios da AD, são importantes para compreender a organização da sociedade e a historicidade dos sujeitos.

Para aprofundar-se sobre a importância dessas estruturas pautadas, é possível afirmar que as questões relacionadas à raça vêm ocupando destaque, não só pela consideração de que metade da população brasileira se autodeclara negra, mas principalmente pela construção de uma cultura calcada no “mito da democracia racial”. Neste contexto, há conflitos que envolvem os sujeitos sociais, por tratar-se de uma sociedade capitalista e, portanto, dividida em classes, em que umas dispõem de pouquíssima renda e recursos destinados à educação, esta que deve ser, de acordo com o contexto moderno, a possibilidade de mudança social, com o objetivo de alcançar o progresso.

No contexto da educação, e a ela se delega boa parte da formação das identidades por meio da linguagem e dos discursos, é importante compreender em que medida ocorre a valorização das diferenças que se contrapõem ao reconhecimento do preconceito e da discriminação racial e de gênero, e a que ponto isso interfere nas trajetórias das mulheres negras.

Assim, este capítulo vai analisar e refletir sobre as contribuições dos pensamentos foucaultianos para os estudos de gênero, raça, classe e etnia como categorias de análise, na tentativa de identificar as ações e práticas de racismo e sexismo na educação pública por meio do discurso e da aplicação desses no livro didático.

A educação é uma instituição singular nas mudanças sociais contemporâneas e é ela que contribui para a formação identitária, como meio de interação social e cultural. Ademais, como se sabe, todas as mudanças ocorridas com a globalização, a comunicação por meio de recursos midiáticos avançados e imediatos, além dos avanços tecnológicos, têm influenciado a sociedade e a educação. No entanto, concomitante a esse processo frenético e disseminador de valores impostos de acordo com a cultura da “Branquitude” (BENTO, 2002), cresce também as adesões de grupos que se movimentam e se mobilizam para promover a integração das diversidades étnica, de classe, gênero, raça e religiosa. Ou seja, sujeitos coletivos, que resistem a assimilar a cultura imposta e que não lhes é significativa, conduzindo-se a movimentos que vão ao encontro de suas próprias ideologias e interesses.

Dessa forma, os sujeitos que conclamam participações efetivas nas instâncias dos poderes e saberes, buscando o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019), vociferam, reivindicando seus direitos, que lhes são negados pela primazia do discurso dos privilegiados, pelo Estado e pelo setor privado em benefício da economia e do mercado.

Nesse entremeio de políticas públicas e de interesses do mercado, que são doutrinários e opressores, está a instituição escolar, que contempla os méritos individuais como fator de competência. A isso se agregam as situações socioeconômicas dos núcleos familiares, aquilo que a escola proporciona de oportunidade cultural, a orientação sexual e a identidade de gênero, além do pertencimento étnico-racial como uma construção positiva, tudo isso imbricado ao currículo escolar, tendo ou não, uma identificação com o mesmo. Assim, esses elementos formam uma conjuntura que envolve a permanência dos educandos na escola, o processo de ensino-aprendizagem real, a inclusão ao mundo tecnológico, a aquisição de capital cultural e, portanto, a expansão do conhecimento, com a atuação de todos os cidadãos dentro do contexto de igualdade.

Com isso, tornam-se relevantes as teorias que apontam o poder que é exercido sobre os corpos, e conclui-se que são corpos diversos, que se revelam, pois, nas diferenças. Mas esse poder, que é simbólico, não se apropria dos corpos, ele é exercido como estratégia, “(...) esse poder se exerce mais que se possui (...)” (FOUCAULT, 1987, p. 30).

Percebe-se que o poder sobre os corpos é simbólico como forma de docilizar e torná-los úteis:

[...] Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *em grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo mesmo ao nível da mecânica – movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 2008, p.118)

A respeito deste poder sobre os corpos, Foucault atenta para as novas técnicas exercidas, mas que o controle sempre dispõe de novas vestes para se concretizar e manter o sistema de limitação. Assim, pode associar essas ocorrências, que são matrizes das relações de poder, ao cenário político atual, quando nos deparamos com um retrocesso diante de discursos que evocam a desestabilização dos movimentos de luta por equidade, fundamentado em discursos discriminatórios que afloraram a mácula do racismo e sexismo, antes velado e agora, ostensivo.

A luta pela desconstrução desse cenário merece um grande esforço e empenho de todos os setores e segmentos da sociedade, em especial das instituições escolares, pois nelas o racismo também acontece e é, também, por meio dessas instituições que ele se propaga. Portanto, sem um direcionamento pedagógico efetivo de transformação para uma sociedade igualitária, não haverá mudança.

Então, o atual momento merece uma especial atenção e cuidado para que os direitos adquiridos até o momento, assim como essa diligência em desconstruir a cultura do racismo não sofram um retrocesso à naturalização. Pois há uma força impulsionada por um conjunto de sujeitos diversos na cena política, aliados às suas ideologias e formações discursivas, engajados em suas lutas resistentes, de acordo com suas diferenças econômicas, sociais e culturais, contrariando o sistema e impondo um desafio ao Estado e às instituições educacionais.

1.1 Linguagem, discurso e formação discursiva

Esta pesquisa procura centralizar os estudos da linguagem por meio de uma análise das situações comunicativas e interacionais que transcorrem em diferentes contextos da sociedade. Assim, adotamos a Análise do Discurso (AD) de origem francesa com a perspectiva de analisar os discursos introduzidos e publicados nos livros didáticos (doravante LD's). Para isso, parte-se da relação desses discursos com a formação de identidade dos sujeitos, incluindo o discurso do professor como propagador em suas atuações, de acordo com suas formações e a pedagogia

aplicada diante dos LD's oferecidos pela rede de ensino, já que os interlocutores dão sentido aos discursos.

Para entender o discurso e os princípios da AD, buscou-se conceituar a língua sob a perspectiva bakhtiniana, que a interpreta “como um fenômeno de interação verbal”. Como conceitua BAKHTIN, a língua não é uma superestrutura, mas uma veiculadora da ideologia, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma prática formada por diversas enunciações.

[...]. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar.[...]. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1981, p.79)

Ora, se as enunciações ocorrem de forma única, proferidas em diversos contextos e por múltiplos sujeitos, a língua se dá nesse universo discursivo, pois “a língua é um fenômeno puramente histórico.” (BAKHTIN, 1981, p. 80)

De acordo com Bakhtin, decodificar não é somente reconhecer a forma utilizada, mas compreender a língua numa enunciação particular. Define o sinal como imutável, diferentemente do signo que deve ser compreendido. Assim, o sinal constitui um signo que é indissolúvel do social, uma vez que o signo é ideológico.

Portanto, a língua não só é um “fenômeno de interação verbal”, como também é “expressão das relações e lutas sociais”; ou seja, o pensamento é condicionado pela língua, que é determinada pela ideologia. Então, o psiquismo e a ideologia são dialéticos.

A língua, assim, é um fenômeno histórico, e o enunciado é caracterizado pelas situações sociais nas quais está inserido e produzido, pois

[...]. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, e a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”.[...] (BAKHTIN, 1981, p. 79)

Baseados na concepção de Bakhtin, pode-se entender a relação sujeito e língua, uma vez que ambos são históricos por serem constituídos em um determinado contexto e, portanto, à luz de ideologias. Dessa forma, compreende-se o caminho da interação que se dá por meio da linguagem e, conseqüentemente, a relação entre os indivíduos nas diversas situações sociais.

Nessas interações é que se constituem os diversos discursos, e a isso nos chama a atenção Bakhtin, para o sentido ideológico da palavra, ressaltando que:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou coisas más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo, ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2002a, p.95)

Para Foucault, a linguagem é tida como fundamental na relação do sujeito com os acontecimentos reais, pois é através dela que se analisam os discursos e os interpretam como acontecimentos históricos descontínuos. Nessa nova perspectiva, Foucault propõe a AD abrindo espaço de conhecimentos sobre o sujeito, suas histórias e a relação de saber e poder nessa historicidade. Assim,

É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares. É possível admitir, tais como são, a distinção dos grandes tipos de discurso, ou das formas ou dos gêneros que opõem, umas às outras, ciência, literatura, filosofia, religião, história, ficção etc., e que as tornam espécies de grandes individualidades históricas? [...] (FOUCAULT, 1969, p. 24/25)

Partindo desse pressuposto, entende-se que, ao analisarmos os diversos discursos, devemos considerar a natureza dialógica que há na enunciação, uma vez que sujeito e língua são permeados por outros discursos que se fundamentam socialmente. Tal fundamentação ocorre de acordo com as ideologias pertinentes às comunidades, considerando, especialmente, que o sujeito se constitui através de suas relações com outros sujeitos, na singularidade do meio social a qual pertence e que as instituições cumprem o papel de impor as condições de regras sociais. Essa historicidade e esse contexto social determinam o que se deve ou não dizer. Foucault (1969, p. 31), defende que:

[...]? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente: trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. [...]

A formação discursiva se define, portanto, como o discurso que se forma a partir de enunciados complexos. Assim é a “Análise do Discurso” de origem francesa, uma ciência que entende o sujeito histórico e cultural, que analisa a linguagem como um ato social, como um recurso pelo qual se materializam os discursos carregados de ideologia, os sentidos que dão

subvenções para as enunciações, que nos permitem entender em que se apoiam todos os discursos.

É nas “Formações Discursivas” (FD’s) que habitam os interdiscursos, os quais não são estagnados, pois na construção de enunciados, o enunciador concretiza o que se pretende discursar:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – [...]. As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 1960, p. 43)

Michel Pêcheux ressalta que o sujeito em sua FD é atravessado por outros sujeitos com outras FD’s, e tais formações definem a posição de cada um, mas um sujeito que não é singular, pois comporta diversos sujeitos de acordo com suas formações discursivas e ideológicas. Então, a ideologia é a matriz do sentido, pois “As palavras, expressões, proposições [...] mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas.” (PECHÊUX, 1995, p. 160)

O discurso representa as formações ideológicas que definem a estruturação social histórica, que revelam uma formação discursiva determinada pelo que pode ser dito. Assim, sobre a análise dos discursos explícitos ou implícitos, essa pesquisa vai apresentar e considerar as FD’s a partir do que os livros didáticos retratarem.

Refletindo sobre as relações de poder, em que se situa o domínio de um indivíduo sobre o outro, é necessário traçar um paralelo com a linguagem, e buscar, nos fundamentos da AD, analisar os discursos que permeiam a sociedade. Assim, “a penalidade, a vigilância e o controle seriam, então, uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles” (FOUCAULT, 1987, p. 230)

O poder argumentado por Foucault é apresentado como estratégias utilizadas nos espaços sociais. Destarte, analisar o discurso a partir dos pensamentos foucaultianos leva-nos entender que a linguagem produz discursos que delegam poderes ou excluem e, conseqüentemente, são constituintes da sociedade e da historicidade dos sujeitos que a compõem:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também é a *interdição*. Sabe-se muito bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. [...]. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. (FOUCAULT, 1971, p. 10)

Portanto, o discurso é concedido a quem se confia o poder, dada a práxis da conjuntura, a qual contempla aquele que pode proferir e exclui aquele que deve calar.

O que é dito, e em qual circunstância pode ser dito, não valida a qualquer um o direito do discurso e o que ele pode vir a dizer. Isso não implica que no dito não habita os pressupostos, o subentendido ou o implícito como afirma Orlandi (2012, p. 82), “De todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam.”

Para a AD, os ditos e não-ditos estão intimamente ligados, contidos nos interdiscursos e nas FD’s, já que “uma FD pressupõe uma outra FD”. Diante da reflexão de que todo dizer constitui discursos que podem ser ditos, os não validados (aquele que não deve ser dito), os oprimidos, mas também aqueles que abrigam os não-ditos que querem significar, recorremos a Orlandi quando afirma que:

[...] O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não-dito mas presente). Mas o motivo, por exemplo, fica como subentendido. (...). O subentendido depende do contexto. Não pode ser asseverado como necessariamente ligado ao dito. Essa teoria - a da semântica argumentativa - desenvolveu-se aprofundando certas noções, modificando outras, mas mantém o fato de que o não-dito é subsidiário ao dito. De alguma forma o complementa, acrescenta-se. (ORLANDI, 2012, p. 82)

Nessa perspectiva, é possível entender que o discurso como ferramenta de poder gera um abismo entre os que podem e os que não devem, então é assim que ocorre a naturalização dos discursos e dos acontecimentos. Ademais, de acordo com Foucault, o discurso “é o objeto do desejo”, pois “[...] – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar-nos.” (Foucault, 1971, p. 10). Conclui-se, portanto, que o excluído, interditado e oprimido deseja, por meio do discurso, sendo este o “objeto do desejo”, a posição de privilegiado.

O oprimido, então, como forma de resistência, luta contra a sujeição de sua subjetividade com busca por uma autonomia de constituir-se por si mesmo através de intervenções de conhecimentos. Essa dinâmica é defendida por Foucault, pois tanto o poder quanto a resistência possuem a mobilidade de conceberem.

1.2 Discurso e Interdiscurso

As formações discursivas nos permitem entender as regularidades que permeiam os discursos uma vez que “A formação discursiva se define como aquilo que, numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. [...]” (ORLANDI, 2012, p. 43)

É no campo do interdiscurso que habitam as FD’s como voláteis, porém constituídas por coerência na enunciação que, não obstante, são concebidas e disseminadas pelas relações discursivas carregadas de historicidade e ideologias que ditam e controlam a situação de enunciação. Assim,

[...].O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória. (ORLANDI, 2012, p. 43/44)

Então, é por meio do discurso que materializamos nossas ideologias e identificações, já que a relação entre os interdiscursos revela a hegemonia do “Outro”, o que Pechêux (1995) diz em “a ideologia é a matriz do sentido”.

O discurso tem relação com a memória, que representa a constituição do interdiscurso, pois este afeta o sujeito em suas formações discursivas e assim nos assegura Orlandi quando afirma que:

O fato de há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo o dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação com o interdiscurso nos permite, no exemplo, remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. (ORLANDI, 2012, p. 32)

Nessa perspectiva, observa-se que linguagem e discurso são constituintes de sujeitos que se relacionam e dão sentido ao discurso, como afirma Orlandi (2012, p. 21) “[...]. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos, e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores.”

Isso nos leva a dialogar com o pensamento de Rosa Maria Bueno Fischer, quando enfatiza o pensamento foucaultiano sobre o que há de positivo na produção da linguagem e dos discursos produzidos historicamente:

O que me parece um diferencial em Foucault é que ele insiste fortemente na produtividade “positiva” da linguagem e dos discursos, naquilo que os discursos produzem historicamente, na vida das sociedades, do pensamento, dos sujeitos. O filósofo-historiador nos ensina: nossos objetos de pensamento – o povo, o prisioneiro, o doente, o aluno, o telespectador, por exemplo – são sempre correlatos de uma prática, e de uma prática histórica. São objetos que precisam ser pensados na justa medida em que são objetivados de uma certa forma. Ora, para pensá-los desse jeito, há que traduzir tais noções em algo de efetivo, caso contrário, estaremos no mero mundo das palavras que nada dizem. [...] (FISCHER, 2003, p. 377)

Então, o discurso não é concebível como significação do que se diz unicamente, mas como algo apoiado, também, nas significações sócio-históricas e culturais. Para isso há que se entender que os discursos se apoiam no sentido ideológico, dado o espaço onde se encontram as formações discursivas, as quais se manifestam de forma dialética. As FD's se manifestam dialeticamente ao considerarmos a posição dos sujeitos com as relações de poder que dominam, subjuguam e oprimem. É nesse campo que se fundamenta a heterogeneidade dos interdiscursos.

A memória, a exemplo, é um interdiscurso que precede o discurso. Ela é um dizer que afeta como o sujeito significa. Ou seja, o já-dito faz parte da memória discursiva de cada sujeito:

[...]Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (...), só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI, 2012, p. 34)

Então, o interdiscurso está retido na memória, um já-dito, outras vezes que fazem sentido no discurso. O que o sujeito diz não é particular, não pertence a ele, pois já foi dito em outro lugar por meio da língua e através da história.

1.3 Discurso e identidade

No contexto epistemológico, a pesquisa utilizará o recurso dos conceitos de Estudos Culturais, com teorias foucaultianas da AD, para articular a ideia de sujeito, as relações de poder que o norteia e a construção das identidades culturais.

Discorrer sobre a questão de identidade é intrigante, uma vez que é abordada por diversas ciências. No entanto, alusivo à Ciência Social, a pesquisa vai analisar sob a perspectiva cultural e das práticas discursivas.

Partindo do conceito de *Identidade*, de acordo com o Dicionário de Português¹, temos:

Sf. 1. Documento de identificação; comprovante de que alguém é a pessoa que se diz ser: carteira de identidade. 2. Conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento: não se sabe a identidade do criminoso. 3. Semelhança; em que há ou expressa similaridade, relação de conformidade: identidade de conceitos, de pontos de vista. 4. Igualdade; qualidade ou particularidade do que é idêntico, rigorosamente igual em relação a outro(s): identidade de opiniões. 5. [Linguística] Saussure. Igualdade de um elemento em relação a ele próprio, ainda que estejam em situações distintas. 6. [Lógica] Filosofia. Qualidade através da qual um ou mais objetos de pensamento possuem propriedades iguais, ainda que designados distintamente.

O dicionário conceitua *Identidade* como algo fechado, definitivamente acabado, igual e idêntico. Ademais, devemos considerar a complexidade do tema, enveredando pelas questões que o vocábulo traz de conflituoso.

A identidade deve ser analisada pela perspectiva de que, no seu processo de construção, todo sujeito encontra com diversos ambientes geradores de anseios em situações de conflitos e lutas. Portanto, a construção das identidades conta com a produção social e histórica de sujeitos despídos de caráter ontológico, que são construídos a partir de formações discursivas atravessadas por outras vozes. Assim, fatores econômicos, sociais, culturais, familiares, étnicos/raciais e de gênero, dentre outros aspectos, ecoam nas discursividades provocando mudanças nos indivíduos. Para isso, Foucault destaca o aspecto da fala do sujeito a partir dos enunciados que provam os procedimentos de exclusão e os mecanismos de rejeição acerca da difusão da doutrina que define a pertença e aceitação dos discursos validados:

[...]Mas inversamente, a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, na medida em que a doutrina vale sempre como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta e de revolta, de resistência ou de aceitação. (FOUCAULT, 1996, p. 42/43)

Dessa forma, o filósofo evidencia todos os fatores que influenciam a discursividade, e como as enunciações ligam indivíduos ou os diferenciam em suas regras de sujeição: “dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam.” (FOUCAULT, 1996, p. 43)

Apesar de parecer evidente a definição de identidade, quando vertemos para a reflexão política, a etnicidade, as diferenciações e ao pertencimento de raça, entendemos a real dimensão do conceito, uma vez que

¹ Dicionário on line encontrado no endereço <https://www.dicio.com.br/identidade/>

[...]o objetivo principal ao confrontarmos a norma não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar. O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades.[...] (RIBEIRO, p. 31, 2019)

Diante dessa complexidade, os estudos acadêmicos são substanciais para além do que realmente somos, mas também para o que queremos ser e constituir.

Outrossim, os debates e discussões a despeito de *Identidade*, como ressalta Kabengele Munanga (2003), “evocam sempre os conceitos de diversidade” já que ela traduz as diferenças mesmo em meio às semelhanças, pois identidade e diferença possuem uma relação de dependência ínfima.

Para tanto, a identidade se dá pela ação/interação e não depende tão somente da visão que cada indivíduo tem de si mesmo, mas por meio da intermediação e da visão que outros têm, como salienta Nilma Lino Gomes na abordagem Educação e Identidade Negra:

[...] A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência da sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, também, à identidade negra. (GOMES, 2002, p. 39)

A esse movimento do processo de formação da identidade acrescenta-se que contém a linguagem, como um elemento fundamental nessa formação, dado sentido que ela proporciona entre os locutores. Mas é também a linguagem uma estrutura que não fornece uma estabilidade, como ressalta Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 79) “[...] Ansiamos pela presença - do significado, do referente (a coisa à qual a linguagem se refere). Mas na medida em que não pode, nunca, nos fornecer essa desejada presença, a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade.”

Identidade e diferença são produções que ocorrem por meio da linguagem, que são interdependentes, e todas são marcadas por sua instabilidade, pois são um processo de produção discursiva. “[...] Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.” (SILVA, 2000, p. 80)

Ao pensar na constituição da identidade das mulheres negras e de suas representações nos livros didáticos dessa pesquisa, entende-se que é necessário relacionar discurso e identidade

à perspectiva de que, se o sujeito é constituído a partir de suas formações discursivas, então a formação da identidade está diretamente relacionada aos discursos que são proferidos num dado contexto social e histórico. Está relacionada, também, às posições que ocupam esses sujeitos, sejam elas marcadas por conflitos ou relações de poder. Como afirma Munanga (1996), “A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio[...]”

Portanto, toda essa construção histórica e social da identidade negra foi edificada sob vivências estigmatizadas, além da revogação dos direitos mais básicos para um ser humano, exploração e opressão. A consequência disso é o negro lutando incessantemente pelo seu pertencimento racial ao buscar, em suas origens, particularidades identitárias em meio ao racismo e à discriminação.

A constituição da identidade, falando aqui da identidade de gênero e raça, se dá numa conciliação, de acordo com as relações estabelecidas pelos sujeitos que internalizam valores, cultura e símbolos do meio social. Isso por meio de situações enunciativas nas quais são produzidos os interdiscursos e, conseqüentemente, as identidades reais ou imaginárias. Nessa perspectiva, atribui-se à sociedade essa constituição identitária, pois é produzida essencialmente, por aqueles a quem se atribui maior poder.

Nesse contexto, de acordo com a visão de Foucault, a formação da identidade se dá por um processo de relações de poder, numa organização ora de poder, ora de direito e ora de verdade, visto que em seus preceitos, o poder não só reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade.

Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...) Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 1979, p.182)

Foucault revela que o poder é exercido sobre os corpos, e compreendemos que são corpos diversos, que se revelam, pois, nas diferenças. Mas esse poder, que é simbólico, não se apropria dos corpos, ele é exercido como estratégia, “(...) esse poder se exerce mais que se possui (...)” (FOUCAULT, 1987, p. 30).

[...] Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe

sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e dominação (FOUCAULT, 1987, p. 29)

É possível concluir, partindo desse pressuposto, que o domínio sobre os corpos, e daí as estigmatizações, assim como o domínio do discurso, encontram sua afirmação no processo de relações de poder e, portanto, na hierarquização.

Para Orlandi (2012, p.35), “Os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo[...]”, a partir desse pensamento é que podemos avançar sobre a constituição da identidade, pois é na/pela linguagem que se constrói a identidade de cada sujeito.

Como dito antes, a linguagem é estabelecida por fatores históricos, sociais e ideológicos, o que contribui para a constituição do sujeito, bem como as FD’s desses sujeitos, que são provocadas por diversos discursos aos quais são impostos “(...) a linguagem é verdadeiramente o que não se pode avançar sem se torcer e se enrolar, sem se contornar de uma maneira da qual não posso dizer que não dê aqui o exemplo” (LACAN, 1986/1974, p. 35). Essa contribuição de Jacques Lacan consiste em dar ênfase à linguagem como substancial à formação da identidade, uma vez que é na e pela linguagem que sujeitos se fundamentam e se (e)moldam, definindo a estruturação do inconsciente, dispensando o ego como força que prevalece na estruturação psíquica do sujeito.

De acordo com as relações de poder e suas especificidades na constituição da identidade, os pensamentos foucaultianos partem do pressuposto de sujeito como invenção da modernidade, articulada a estratégias de poder disciplinar formadoras da subjetividade. Dessa forma, entende-se que a escola é um espaço disseminador de práticas modernas de subjetivação. Nessa perspectiva, a teoria de Foucault (1995) contribui para a compreensão de que a instituição escolar é local de articulação de poderes e saberes na produção do sujeito moderno, e reforça a investigação dos sistemas de exclusão e subtração intrínseca à enunciação discursiva, pois segundo Foucault: “a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles” (FOUCAULT, 1987, p. 230).

Sob essa teoria, ressalta-se a incompletude dos sujeitos e sentidos e a suscetibilidade, uma vez que “a falta também é o lugar do possível”, como afirma Orlandi (2012, p. 52/53):

Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização. Esta é ainda uma

maneira de referir a linguagem aos limites moventes e tensos entre a paráfrase e a polissemia. Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam nos discursos injunções ideológicas.

Portanto, esse fundamento fomenta o cuidado em desvelar o que é inerente aos discursos que permeiam a formação da identidade das mulheres negras. Além disso, pode-se acionar, sem grandes pretensões, mas como um despertar, uma análise desses discursos hegemônicos, que são validados na instituição escola e cuja ideologia perpassa os livros didáticos.

Nessa abordagem, é importante ressaltar que a mulher negra pode ser associada aos seus discursos repletos de marcas históricas, sociais, ideológicas e psicológicas. Ademais, são sujeitos que compõem a instituição escola. Entendemos que o processo de formação da identidade da mulher negra é um tema complexo demais, uma vez que:

[...] A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc". (MUNANGA, 1994: 177-178).

Partindo da concepção do antropólogo Kabengele Munanga, podemos concluir que a construção da identidade se fez e se faz mediante os interesses ideológicos da sociedade. E quando adentramos ao universo da constituição da identidade da mulher negra, sob o viés das questões de gênero, raça, classe e etnia, Avtar Brah nos adverte acerca das discussões sobre as diferenças entre as pessoas e das diferenciações dentro das categorias que são contraditórias na formação da identidade, dentro da perspectiva das subjetividades:

Contra a ideia de um “sujeito da experiência” já plenamente constituído a quem as “experiências acontecem”, a experiência é o lugar da formação do sujeito. Essa noção muitas vezes falta nas discussões sobre diferenças entre as pessoas onde a diferença e experiência são usadas principalmente como “termos de senso comum”. Não é de surpreender que tais discussões fracassem ou resultem em “diálogos surdos” quando lidam com as contradições da subjetividade e da identidade. Por exemplo, como lidar com o racismo de uma feminista, a homofobia de alguém sujeito ao racismo, ou até o racismo de um grupo racializado em relação a outro grupo racializado, cada um supostamente falando a partir do ponto de vista de sua experiência, se toda experiência refletisse de maneira transparente uma dada “verdade”? [...] (BRAH, 2006, p. 360/361)

Pode-se constatar que a constituição da identidade envolve diversos elementos, considerando a heterogeneidade dos sujeitos, tais como fatores sócio-históricos, econômicos,

culturais e ideológicos, bem como suas interações por meio da linguagem constituinte dos discursos, o que elucida Fernandes (2005, p. 20)

Contudo, o sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem. Ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos. À presença dessas diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito, na Análise do Discurso, denomina-se **polifonia** (pela composição dessa palavra, temos: poli = muitos; fonia = vozes). Face à não uniformidade do sujeito, à polifonia constitutiva do sujeito discursivo, temos a noção de **heterogeneidade**, que, em oposição à homogeneidade, designa um objeto, no caso um ser, constituído de elementos diversificados.

Diante disso, a formação da identidade abrange questões muito amplas, pois elas (as identidades) comportam o contexto da linguagem, o poder simbólico, os interesses econômicos, as relações estabelecidas pelos poderes - os quais abrigam as relações de gênero e raça - entre outras. Ou seja, a diversidade identitária é constitutiva e constituída de acordo com a heterogeneidade em meio a todos os elementos que norteiam a sociedade e “Não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro [...]”. (CORACINI, p. 201)

É importante salientar, também, que a constituição identitária se dá por meio da socialização em diversas instituições, dentre elas a escola, as quais ainda não contemplam, efetivamente, a importância de assumir a sua parte na valorização da construção positiva da identidade negra, seja por meio de práticas educacionais, implementação de currículos ou escolha de materiais que são concernentes à representatividades das diversas categorias. Dessa forma, desconstruindo valores simbólicos e desintegrando, a exemplo, a naturalização do racismo e do machismo, com esforço por mudanças de discursos cristalizados. Evidentemente com exceção daqueles que abraçam a causa e se debruçam em pesquisas, estudos e debates, confrontando sistematicamente a hegemonia do discurso do homem branco como privilegiado no que compete o funcionamento da sociedade. Sobre essa organização Orlandi ressalta:

Dito isso, é preciso acrescentar que uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário, sendo o lúdico que vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e institucionais. O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento. (ORLANDI, 2012, p. 87)

É sob a perspectiva da organização da sociedade e suas instituições que entendemos como são constituídas as identidades. Essa constituição se dá de forma dialógica, pois acontece na relação com o outro, o que Nilma Lino Gomes (2002, p. 39) nos aponta:

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Diante dessa teoria, entende-se que discurso, sociedade e instituições estão diretamente ligados à formação das múltiplas identidades, e quando adentramos especificamente ao universo da instituição escolar, devemos refletir sobre as ações pedagógicas.

Assim, se a formação das identidades é mediada pelas interações sociais e culturais, o individual e o social confiam à educação a sua parcela de responsabilidade. Então, a escola é um espaço que contribui para isso, mas também interfere na construção da identidade e na trajetória dos sujeitos.

Na instituição escolar, a questão racial não tem notoriedade, uma vez que essa discussão social é tratada, eventualmente, por temas transversais; então, pouco contribui para a formação positiva da identidade negra, como elucida (GOMES, 2002, p. 41):

Ou seja, a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma que alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais.

Gomes (2002) reforça, sob o viés das práticas pedagógicas, que a construção da identidade negra se depara com elementos que dificultam sua formação porque são “valores e representações negativas”. Então, o negro/a internaliza essa visão negativa de si, que são construídas em suas vivências sociais e institucionais.

O horizonte para a constituição de identidades positivas reside em dissociar as práticas pedagógicas do mito da democracia racial, da sustentação de “dominação de determinado grupo étnico/racial em detrimento da expressão da identidade de outros. [...]” (GOMES, 2002, p. 42)

Assim também Djamila Ribeiro nos alerta para a articulação das identidades estabelecidas pelo poder:

Essa insistência em não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vitais como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais. (RIBEIRO, p. 31, 2019)

Munanga (2005) adverte para a falta de uma educação direcionada aos cidadãos, professores e educadores em lidar com os “desafios da problemática da diversidade” e conclui enfatizando que “[...] Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.”

2. A CONSTITUIÇÃO DO “EU”: MULHER NEGRA NO BRASIL

Este capítulo vai discorrer acerca da constituição da identidade da mulher negra e a reverberação na formação profissional, as quais estão articuladas com as teorias da literatura pós-moderna orientada pela AD de origem francesa, que aprecia a ideia do sujeito a partir “de um certo deslocamento” (FOUCAULT, 1982, p. 373). Vai analisar as relações de poder, mas também a constituição de um sujeito com identidades culturais diversas de acordo com seus valores, suas relações e sua espiritualidade e que, a partir da descoberta de sua verdade, pode ser capaz de descobrir-se livre diante do saber.

Nesse contexto epistemológico, as ferramentas utilizadas serão os conceitos de Estudos Culturais e a AD, perpassando pela análise da constituição do sujeito de acordo com Michel Foucault (FOUCAULT, 1983, p. 373):

[...] Trata-se, pois, da modalização do saber sobre as coisas, modalização que se caracteriza da maneira que passo a expor. Primeiro, trata-se de um certo deslocamento do sujeito, quer suba até o topo do universo para vê-lo em sua totalidade, quer se esforce em descer até o cerne das coisas. De qualquer maneira, não é permanecendo onde está que o sujeito pode saber do modo como convém. Este é o primeiro ponto, a primeira característica do saber espiritual. Segundo, a partir deste deslocamento do sujeito, está dada a possibilidade de aprender as coisas ao mesmo tempo em sua realidade e seu valor. E por “valor” entende-se seu lugar, sua relação, sua dimensão própria no interior do mundo assim como sua relação, sua importância, seu poder real sobre o sujeito humano enquanto ele é livre. Terceiro, neste saber espiritual, trata-se para o sujeito de ser capaz de ver a si mesmo, apreender-se em sua realidade. (...) Em quarto lugar, finalmente, o efeito deste saber sobre o sujeito está assegurado pelo fato de nele o sujeito não apenas descobre sua liberdade, mas encontra em sua liberdade um modo de ser que é o da felicidade e de toda a perfeição de que ele é capaz. [...]

De acordo com Foucault, deve-se considerar o sujeito em sua totalidade, o que remete à ideia de que, na contemporaneidade, há uma nova visão sobre as questões de constituição da identidade devido às mudanças na estrutura da sociedade. E tais mudanças se constatarem pelos movimentos sociais de sujeitos que reivindicam suas participações políticas de acordo com suas condições de gênero, raça, classe, etnia, entre outras categorias. Assim, a constituição da identidade na modernidade é fragmentada “está deslocando as estruturas e processos sociais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. (HALL, 1999, p. 7)

Para Hall (2006), tanto o sujeito vivido em sua identidade estável e unificada, como as identidades que compunham as paisagens sociais, estão entrando em colapso devido a mudanças institucionais e estruturais. A identificação do sujeito pós-moderno não seria fixa,

seria provisória, variável e problemática. Assim, para o filósofo, a identidade é formada de acordo com as representações e interpelações dos sistemas culturais. Então, a identidade é definida historicamente e não biologicamente.

Portanto, as identidades devem ser analisadas pelo viés de suas particularidades, de suas historicidades, por meio das mobilizações e lutas, seus enfrentamentos e resistências motivadas por seus anseios mais subjetivos ou coletivos, por meio das formações discursivas advindas de outras vozes. O deslocamento contínuo torna nossas identidades contraditórias.

Aqui a pesquisa pretende investigar e analisar a constituição do “eu” mulher negra e suas representatividades, partindo de suas formações institucionais, em especial a instituição escolar, de acordo com as relações de poder e as consequências em suas subjetivações, as suas representatividades em condições de gênero e raça, atentando para suas formações profissionais e atuações. Para Hall (1999):

[...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (HALL, 1999, p. 13)

Dessa forma, fica evidente que a constituição do “eu” é um processo contínuo provocado por muitos deslocamentos, o que deve levar à análise de todo o sistema formador dessas mulheres, considerando a formação na instituição escola e o processo de representatividade no livro didático.

Assim, são constituintes da identidade os interdiscursos, as formações discursivas que compõem os discursos ligados às situações sócio-históricas, culturais e ideológicas e às memórias, que abrigam uma coletividade de sujeitos em diversas posições, as quais imbricam nas relações de poder. Nessa visão, há interferência do Outro, mas que nesse Outro habita a diferença “[...] O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.” (SILVA, 2000, p. 96)

A tratar da mulher negra, acentuam-se todos esses elementos constitutivos da identidade, e entende-se que, quando atuamos, resgatamos nossa singularidade e nossas verdades diante da nossa subjetividade, pois “[...] Memórias de mim, dos outros que trago em mim sem saber, dos outros que trago em mim sabendo, compreendendo e ignorando, de uma

só vez, a razão das identificações, do que faz sentido em nós, de nós...” (CORACINI, 2011, p. 46). Assim há que considerar, sobretudo, o ponto que aborda as diferenças sob a perspectiva da Interseccionalidade, reputando Akotirene (2019, p. 06) “É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade”.

Nessa perspectiva, observa-se a revelação, por meio de diversas literaturas que abordam e intentam para as formas de desigualdade social que acometem as categorias de diferenciações.

Mattos (2011) afirma que o conceito de interseccionalidade deve ser percebido, levando em consideração as causas e efeitos, como produtores de efeitos distintos nas categorias de diferenciação, considerando a historicidade e o contexto. Esse conceito busca a possibilidade de “explicar como normas, valores, ideologias e discursos, assim como estruturas sociais e identidades influenciam-se reciprocamente.” (MATTOS, 2011, p. 03)

O deslocamento das desigualdades sociais, que se dá de diferentes formas entre as categorias, pode ocorrer com mais ou menos intensidade se considerar-se as diferenciações sociais e étnicas entre as mulheres. A exemplo, pode se tomar uma mulher branca que enfrenta desigualdade em sua condição de gênero e uma mulher negra que enfrenta com maior intensidade admitindo as condições sociais, raça/etnia e gênero. E assim salienta (SARDENBERG, 2015, p. 58):

De fato, hoje se reconhece que, por operarem também como matrizes preponderantes de hierarquização, desigualdade social e subordinação na grande maioria das sociedades contemporâneas, racismo e sexismo, ao lado do capitalismo, produzem diferenças relevantes em termos de gênero e raça na experiência de classe – o que, não raro, pode se traduzir em divergências de interesses entre membros de um mesmo segmento social. Da mesma forma, observa-se que recortes de classe e raça reconfiguram a vivência de gênero e estas, junto às de classe, recortam a maneira em que homens e mulheres vivenciam o racismo e suas implicações, produzindo experiências muito distintas.

A autora considera outras categorias e atenta para a urgência em se pensar, com empenho, a dinâmica das relações sociais nas sociedades contemporâneas como responsáveis na construção de novos sujeitos políticos.

2.1 Acerca de gênero, raça, classe e etnia

Estratificados, pois, os elementos constituintes da identidade, a pesquisa agora vai concentrar-se em análises das categorias que são hierarquizadas, produtos de desigualdade social, o que caracterizam diferenças até entre membros de um mesmo segmento social, bem

como se dá “[...] a dinâmica das relações sociais nas sociedades contemporâneas.” (SARDENBERG, 2015, p. 59)

Mulheres brancas contemporâneas ocupam lugares antes considerados impossíveis, e atualmente possuem uma representatividade nas reflexões femininas, o que trouxe muita transformação ao meio. Tais reflexões são advindas da primeira onda do feminismo, quando as mulheres lutavam pelo sufrágio feminino e por sua participação na vida pública.

Ao conduzir a interpretação partindo da história das mulheres, não é difícil entender que suas histórias foram forjadas desde a colonização, dado que suas historicidades não foram relatadas em livros da História do Brasil. Então, se a mulher branca foi pouco mencionada nos livros de História, as negras foram completamente repelidas. Portanto, falar de mulher sob a luz da teoria de gênero somente, não ilumina a história das mulheres negras, pois os estudos sobre a “mulher” devem unificar-se como interações dialéticas e não dicotômicas:

A relação entre política e representação é uma das mais importantes no que diz respeito à garantia de direitos para as mulheres, e é justamente por isso que é necessário rever e questionar quem são esses sujeitos que o feminismo estaria representando. Se a universalização da categoria “mulheres” não for combatida, o feminismo continuará deixando muitas delas de fora e alimentando assim as estruturas de poder. (RIBEIRO, 2018, p. 47)

Ou seja, a cosmovisão da sociedade brasileira, que tem suas raízes no regime escravocrata, assim como o feminismo não contempla toda a categoria “mulheres”, se olharmos para as mulheres negras, veremos que seus nomes nunca ocuparam os livros de história, que suas histórias sempre foram contadas partindo da visão do homem branco e que sua representatividade lhe foi negada no surgimento do feminismo. Assim, a opressão vivenciada pelas mulheres negras jamais devia ser equiparada à opressão vivenciada pela mulher branca, já que a subserviência das primeiras está intrínseca ao imaginário coletivo social brasileiro. Por isso que as funções de menor notoriedade permanecem delegadas a elas e qualquer ascensão social é uma busca que trava muitas lutas.

Conclui-se, dessa forma, que a mulher negra nunca foi dona de sua história, como um ser invisível ao qual foi negada a humanidade, fruto do passado colonial.

Atualmente temos brasileiras negras com representatividade no âmbito da política para que haja mudança histórica, assim restituindo o que foi negado, por séculos, a essa população. Esse fato tem procurado dar consistência para o combate ao racismo nas instituições, principalmente no que concerne à Educação brasileira.

Desse modo, considera-se que Educação e relações de classe são intrínsecas, uma vez que a escola é um espaço de luta entre classes, pois é nela que ocorre a reprodução de valores que impõem a dominação, naturalizando-a. Então, na contemporaneidade, é vasto o campo de análises sobre as lutas de classes, mas conclui-se que dominante e dominado é temática evidente uma vez que os aspectos políticos, econômicos e educacionais estão concernentes a este encadeamento.

No entanto, a categoria raça é objeto de pesquisa que merece e tem necessidade inadiável de uma análise no contexto educacional, uma vez que esta categoria está inserida no contexto social e cultural brasileiro permeado pelo racismo, preconceito e discriminação racial e de gênero, advindos de uma cultura capitalista e heteropatriarcal:

[...]Juntos, racismo, capitalismo e heteropatriarcado devem ser tratados pela interseccionalidade observando os contornos identitários da luta antirracista diaspórica, a exemplo dos brancos do candomblé, que argumentam opressões religiosas sofridas, ignorando que os ataques impostos ao candomblé são, precisamente, ataques contra a cultura do povo negro. [...] (AKOTIRENE, 2019, p. 38/39)

Por esse viés, percebe-se a importância em tratar das questões identitárias a que se dedica especificamente esta pesquisa: as identidades de raça (negra) e gênero (mulher), por meio da interseccionalidade.

Neste estudo, procuramos refletir sobre raça e, em especial, sobre as relações de gênero e raça na concepção de que há uma construção social e não biológica, pois “raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, “biológica e cientificamente, as raças não existem.” (MUNANGA, 1998, p. 19).

Para Munanga, as diferenças genéticas não são suficientes para classificar raças, uma vez que essa classificação é produto inoperante de naturalistas que se limitaram em classificar grupos humanos de acordo com suas características físicas. Daí a hierarquização das raças, a raciologia de cunho doutrinário como justificativa da legitimação dos sistemas de dominação racial. Assim, raça esconde algo não proclamado, um conceito ideológico que abriga relações de poder e dominação. (MUNANGA, 1998)

E é a partir desse conceito de raça, existente no imaginário coletivo, que surge o racismo como forma de dividir a humanidade de acordo com suas características físicas, relacionando seus fenótipos às suas capacidades intelectuais e morais, uma vez que “[...] Por trás da *raça*

sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 24).

Portanto, racismo é um fenômeno sociológico que inferioriza e diferencia determinado grupo por possuir traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. Assim o racismo torna-se expansivo, como afirma (MUNANGA, 2003, p.14):

A concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e que fizeram desacreditar na realidade científica de raça. Assiste-se então ao deslocamento do eixo central do racismo e ao surgimento de formas derivadas tais como o racismo contra mulheres, contra jovens, contra homossexuais, contra burgueses, contra militares, etc. Trata-se aqui de um racismo por analogia ou metaforização, resultante da biologização de um conjunto de indivíduos pertencendo a uma mesma categoria social. É como se esta categoria social racializada (biologizada) fosse portadora de um estigma corporal. Temos nesse caso o uso popular do conceito de racismo, qualificando de racismo qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social.

Racismo é uma prática que atinge diversas categorias e, em se tratando de gênero e raça, concluímos que há duplicidade de racismo considerando a especificidade histórica como afirma Avtar Brah:

[...] Processo de racialização são, é claro, historicamente específicos, e diferentes grupos foram racializados de maneira diferente em circunstâncias variadas, e na base de diferentes significantes de “diferença”. Cada racismo tem uma história particular. Surgiu no contexto de um conjunto específico de circunstâncias econômicas, políticas e culturais, foi produzido e reproduzido através de mecanismos específicos e assumiu diferentes formas em diferentes situações. [...] (BRAH, 2006, p. 344)

Essa construção histórica da racialização se deu inicialmente com a expansão econômica mercantil, que construiu o ideal filosófico transformando o homem branco europeu como o moderno e evoluído. Assim:

Falar de como a ideia de raça ganha relevância social demanda a compreensão de como o *homem* foi construído pela filosofia moderna. A noção de homem, que para nós soa quase intuitiva, não é tão óbvia quanto parece: é, na verdade, um dos produtos mais bem-acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica. (ALMEIDA, 2019, p. 25)

De acordo com essa afirmação, aproximamo-nos das diferenciações estabelecidas pelo social, perpassando pela “hierarquização dos saberes como produto da classificação racial da

população.” (RIBEIRO, 2019, p.24), interpretando que a categoria raça é muito referida, porém pouco difundida em um país como o Brasil, herança do privilégio epistêmico que legitima ou não vozes e seus lugares de fala.

Afirmando não existir a diferenciação, atualmente assistimos nossa sociedade revelar-se no cenário político preservando o retrocesso a uma história que acreditávamos estar em um processo de dispersão. Nessa perspectiva, Brah reflete:

Compartilho a reserva de Knowles e Mercer sobre as perspectivas analíticas e políticas em que a desigualdade social passa a ser personificada nos corpos dos grupos sociais dominantes – os brancos, homens ou heterossexuais em relação ao racismo, sexismo ou heterossexismo – mas não podemos ignorar as relações sociais de poder que inscrevem tal diferenciação. Membros dos grupos dominantes de fato ocupam posições “privilegiadas” dentro de práticas políticas e materiais que se ocupam dessas divisões sociais, embora a precisa interconexão desse poder em instituições específicas ou em relações interpessoais não possa ser estipulada de antemão, possa ser contraditória, e possa ser contestada. (BRAH, 2006, 355)

Portanto, é nesse cenário que se vê a categoria raça como também a categoria gênero, as quais já tinham uma visibilidade tímida, ameaçadas, especialmente na estrutura do senso comum, viralizada pelas redes sociais e, conseqüentemente, pela manipulação ideológica.

No sistema educacional é que a cultura negra se estabelece, mas sem encobrir o mito da democracia racial que está no imaginário coletivo. Esta prática interfere nas políticas antirracistas da Educação no Brasil. Por isso que as desigualdades de classe sobressaem às de raça. Esta consciência é importante para que racismo e economia não sejam distanciados, para entender que as políticas identitárias procuram “desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar”. (RIBEIRO, 2019, p. 31)

Djamila Ribeiro (2019) salienta a articulação das identidades pelo poder que gera as desigualdades, o privilégio de alguns grupos em detrimento de outros:

Essa insistência em não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedade coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais. (RIBEIRO, 2019, p. 31)

Assim, denota-se que qualquer movimento ou reivindicação de negros e de negras, ainda hoje, inspira subalternidade ao poder, uma vez que suas militâncias são constantemente

suprimidas e neutralizadas pelo poder hegemônico e universal, com críticas que têm como propósito a classificação dos movimentos como radicais e absolutistas.

Mulheres negras, portanto, possuem um papel fundamental na sociedade brasileira, pois têm buscado, incansavelmente, através de suas lutas e militâncias, romper com a história de um país que se enreda numa sociedade não racista e que perpetua o racismo e sexismo de forma perversa em todos os segmentos sociais.

Reforça-se, a partir do poder hegemônico e das lutas e militâncias, a ideia de que falar em gênero é pensar sobre o contexto histórico, cultural e social que envolve as relações humanas, construídas a partir de uma linguagem que determina os sexos como binário. E falar sobre raça demanda refletir sobre o racismo epistêmico:

O cisheteropatriarcado refaz, do mesmo modo, o confessionário das misoginias contra as mulheres lésbicas, reestruturando as sistemáticas do colonialismo moderno. (...) Logo, a partir da sua concepção, se as africanas e africanos nas Américas foram impedidos de pensar, orar ou praticar seus fundamentos, submetidos aos racismos epistêmicos religiosos e depois ao racismo de cor, o sexismo fez as mulheres serem queimadas como bruxas na inquisição, destruídas sob a forma de bibliotecas de oralidade, na Europa. [...] (AKOTIRENE, 2019, p. 39)

Assim como a categoria gênero é de fundamental importância, a categoria raça se faz primordial, e as categorias raça/classe e gênero, fundamentais no que cerne à construção da política antirracista no Brasil.

A proposta de pensar o gênero como uma construção social tem como precursora a antropóloga Margaret Mead, que propôs, implicitamente, a diferença entre sexo e gênero na obra intitulada *Sexo e temperamento em três sociedades distintas* (1935). Ela revolucionou a forma de encarar a diferença de gênero, incomodando não só os mais conservadores como também seus “colegas antropólogos”. Embasada em suas observações e reflexões ela afirma:

[...] Y si bien cada cultura há institucionalizado de algún modo los papeles de hombres y mujeres, ello no ha sido necesariamente em términos de contraste entre las personalidades prescritas de los dos sexos, ni em términos de dominio o sumisión. A pesar de la escasez de material para elaborar, vemos que no hay cultura que no se haya apropiado de algún modo de los principales factores de edad y sexo [...] (MEAD, 1935, p.25)

Logo mais, cerca de quatorze anos após a publicação do trabalho de Mead, Simone de Beauvoir na obra *O segundo sexo* fez uma crítica radical à divisão de gênero. Com seu pensamento feminista, Beauvoir rompeu com as bases tradicionais do pensar e fazer filosófico adotando um ponto de vista feminino do corpo vivido, e seu relacionamento com Jean Paul

Sartre foi um exemplo dessa sua vivência. Beauvoir, já na primeira parte da obra, Capítulo I, inicia com a reflexão mais contundente de seus pensamentos e vivências:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como *Outro*. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. [...] (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

Nessa perspectiva, Beauvoir alerta para a construção social do gênero masculino e feminino o que é a base das reflexões sobre gênero, mas ao que vamos também nos ater por se tratar de uma pesquisa sobre gênero (feminino) e raça (negra).

O fundamentalismo do feminismo, inicialmente, tinha como pauta somente a questão de gênero e era representado por militantes e filósofas, mulheres brancas e burguesas. Ou seja, as conquistas emancipatórias delegadas às mulheres brancas não se estendiam às mulheres negras, o que classificava a divisão de raça, “o conflito racial não emergiu de modo espontâneo, mas sim foi conscientemente planejado por representantes da classe econômica em ascensão” (Davis, 1981).

Pensar a categoria gênero pela perspectiva beauvoiriana foi uma reflexão acerca da condição das mulheres como definição a partir do olhar do homem, não em si mesma e que, então, mulher é o *Outro*, aquele que não é homem. A partir dessa interpretação, o feminismo negro reflexionou que se a mulher é o *Outro*, a mulher negra é o *Outro do Outro*.

Desde sempre e até então, foi negado às mulheres negras o direito de falar sobre o que realmente as representava. Somente na década de 1970 é que mulheres negras passaram a requerer um olhar para sua condição de subserviência, não somente de gênero, mas também perante à mulher branca. Daí nasceu o feminismo negro, que questionou a quem o feminismo estava representando.

Joan Scott (1995) ressalta a importância do gênero em ser uma categoria de análise, por ser uma construção de significados culturais para as diferenças e o posicionamento nas relações hierárquicas. Para Scott (SCOTT, 1994: 13/14) “História é tanto objeto de atenção analítica quanto um método de análise. Vista em conjunto desses dois ângulos, ela oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual o gênero é produzido.”

Scott afirma que os pensamentos feministas como a construção de uma nova história, relatando experiências de mulheres, já introduziria o gênero como análise com foco em raça e classe também:

[...] A maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e com a raça eram explícitas; de fato as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global, invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história. O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. (SCOTT, 1995, p. 73)

Assim, a categoria gênero pulveriza nas categorias raça, classe, etnia, entre outras problemáticas que são constituídas por meio da discursividade e da culturalidade.

Sob esse viés é que gênero passou a ser problematizado, um nível de conhecimento que abre espaço para aprofundar análises além da condição natural do sexo.

Butler, que é atualmente o maior nome acerca dos estudos de gênero, crítica feminista e teoria Queer, problematiza a construção do sujeito e a sua ligação ao conceito de gênero: “Quem constitui o ‘quem’, o sujeito para o qual o feminismo busca uma libertação? Se não existe sujeito, a quem vamos emancipar?” (BUTLER, 1992).

A filósofa adverte quanto à formação política do feminismo, que não estaria contemplando os diversos sujeitos dentro da categoria “mulher”, delegando a todas uma única categoria identitária, o que produz as mesmas estruturas de poder das quais querem se isentar. Então, ela defende que a política feminista considere a variação da identidade como pilar a partir do qual até mesmo a categoria “mulheres” não seja perpetuadora de supressão. Portanto, Butler tensiona a reflexão acerca das relações de poder que tendem a oprimir até mesmo dentro das próprias categorias que lutam contra a exclusão e, assim, evidencia o caráter analítico sobre “mulheres”:

[...] O próprio sujeito mulheres não é mais compreendido em termos estáveis e permanentes. É significativa a quantidade de material ensaístico que não só questiona a viabilidade do “sujeito” como candidato último à representação, ou mesmo à libertação, como indica que é muito pequena, afinal, a concordância quanto ao que constitui, ou deveria constituir, a categoria das mulheres. Os domínios da “representação política e linguística estabeleceram *a priori* o critério segundo o qual os próprios sujeitos são formados, com o resultado de a representação só se estender ao que pode ser reconhecido como sujeito. Em outras palavras, as qualificações do ser sujeito têm que ser atendidas para que a representação possa ser expandida. (BUTLER, 2003, p. 18)

Butler abre espaço para a interpretação de gênero como não sendo nem “resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo.” (BUTLER, 2015, p. 26)

Nilma Lino Gomes (2002, p. 38) defende que falar da identidade negra, especificamente, nos aproxima mais dos “processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pelos negros e negras na sociedade brasileira.”

Ao especificar a mulher negra em sua condição de gênero, raça e classe, podemos recorrer à Gonzalez:

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país). (GONZALEZ, 1994, p. 231)

Diante dessa afirmação, entramos ao que sucede a vida das diversas mulheres, uma vez que ser mulher abarca a heterogeneidade e considerando que, de acordo com Akotirene (2019, p. 24):

[...] O feminismo negro está interessado em socorrer considerando os sentidos: se a pessoa está responsiva aos estímulos lésbicos, se sofreu “asfixia racial”, se foi tocada pela polícia, se está escutando articulações terceiro-mundistas. A única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos Outros. A concepção de mundo que interessa ao feminismo negro se utiliza de todos os sentidos. E repito, não socorre as vítimas do colonialismo moderno prestando atenção à cor da pele, ao gênero, à sexualidade, genitália ou língua nativa. Considera, isto sim, humanidades [...]

Avtar Brah (2006) nos intenta para o fato de que é fundamental considerar a problemática da subjetividade e da identidade, pois só assim é possível compreender o poder e a diferenciação estabelecidos por diferentes racismos dentro dos marcadores classe, raça, gênero, sexualidade etc. Isso nos leva a refletir que o “Eu” mulheres negras são “interceptadas pelos trânsitos das diferenciações” (AKOTIRENE, 2019, p.30). Dessa forma, há que se estabelecer relações entre identidade negra e as questões que imbricam gênero, pois dentro da categoria “mulher”, existem diversas outras categorias que se cruzam:

Nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. Dentro dessa estrutura de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes”. (BRAH, 2006, p. 341)

Nessa perspectiva, podemos entender a construção da identidade da mulher negra, que se vê diante de muitos enfrentamentos para driblar, de forma muito resistente, a sua condição na sociedade e, apesar desses entraves, buscar sua formação, pois [...]. “As mulheres negras, individual ou coletivamente, vivem sua identidade profissional em um cenário conturbado e perverso.” (AQUINO, 2014-2015, p. 145)

2.2 A Instituição escolar e o racismo

Somos o país da diversidade cultural, entretanto o Brasil ainda apresenta traços fortemente estruturados no preconceito e discriminação, o que levou ao fortalecimento de leis que implementaram a política de combate à desigualdade e o amparo legal aos direitos dos cidadãos afro-descendentes, os quais tiveram suas histórias omitidas e forjadas sob o espectro de raça degenerada.

A Lei 10.639/03, que assegura o combate à desigualdade por meio da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, tem por finalidade, especificamente nas escolas, desconstruir as teorias de supremacia branca que, por tanto tempo, foi vigente na Educação, atribuindo aos negros estereótipos de subalternidade. A lei versa no sentido de instituir a valorização do povo negro na constituição da sociedade brasileira e reduzir os impactos sociais que segregaram descendentes de escravizados na sociedade. E assim não foi diferente também no espaço escolar:

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseada no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana[...] (MUNANGA, 2005, p. 16)

Almeida (2019) afirma que raça é “conceito relacional e histórico” e, portanto, uma constituição política e econômica, ressaltando que o racismo é estrutural no sentido de que não se resume a comportamentos individuais, mas institucionais. Sob essa perspectiva, entende-se que a instituição escola sempre foi atravessada pelos mecanismos que envolveram conflitos raciais, mas que também omitiram ou minimizaram tais fatos devido à educação que leva alunos

e professores a reproduzirem atos de cunho preconceituoso, o que tem necessidade em ser desconstruído, como enfatiza Munanga (2005):

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais visuais e audiovisuais, carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceito neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar ou na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa diversidade.

A instituição escolar, vista pela perspectiva social, deveria atender às demandas de todos que ela abriga. No entanto, é no processo educacional oferecido pela Escola que se normatiza a ordem da reprodução de valores pré-determinados.

Educação como “constituente da nossa humanização” (GOMES, 2002) circunscreve diversas esferas sociais e institucionais, dentre elas a Escola. Assim, se educação é um processo de constituição do ser que é social, ela é constituente das identidades brancas e pretas numa “relação que nos fala de dois processos que apresentam aproximações e distanciamento, semelhanças e diferenças, avanços e recuos”. (GOMES, 2002, p. 38)

Nesse contexto, fica evidente e imprescindível falar do encadeamento entre educação, instituição escolar e racismo, já que a Escola é um espaço no qual compartilhamos conhecimento, mas também valores advindos de outras vivências em outras instituições como, por exemplo, o preconceito racial, de acordo com o que afirma (GOMES, 2002, p. 39/40):

[...]O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Sendo entendida como um processo contínuo, construídos pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre seu pertencimento racial, sobre sua cultura e sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas.

Nessa perspectiva, conclui-se que o racismo está intrínseco à estruturação das relações sociais no Brasil, e a Educação é um dos campos principais dessas relações, pois é nessas relações sociais que todo indivíduo em contato consigo mesmo e com o outro se constrói, o que pode ser negativo ou positivo.

No caso dos negros e das negras, a socialização na Escola é uma vivência impactante a despeito dos valores negativos e preconceituosos socialmente e historicamente construídos. Assim indaga Cavalleiro:

Então, o que significa ser uma criança negra ou branca na relação social que se realiza na escola? E, nela, o que a criança pode aprender sobre si própria e sobre os outros à sua volta? Não seria demasiado supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior. (CAVALLEIRO, 1998, p. 26)

A autora atenta para a circunstância de que se a Educação é um processo social responsável na formação identitária dos sujeitos, desta forma ela deveria ser a Instituição que promove a construção de uma sociedade em que haja “democracia racial”, mas que não cumpre esse papel efetivamente:

Se a educação é um processo social, qual seria a relação entre a aprendizagem de preconceitos, atitudes discriminatórias e a produção escolar de cidadãos? Qual tipo de cidadão está sendo formado nas escolas? Diante das ideias expostas, torna-se necessário conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças em seu grupo familiar e nas escolas por elas frequentadas. Só assim seria possível responder, ainda, a outras indagações: Em que medida a socialização, promovida atualmente nas escolas, contribui para a construção de uma sociedade que seja, de fato, uma “democracia racial”, livre de desigualdades tão gritantes entre negros e brancos? Qual a sua contribuição para a construção de uma sociedade de cidadãos menos racistas? (CAVALLEIRO, 1998, p. 28)

Por esse viés é que compreendemos o racismo como um fenômeno complexo a ser analisado e discutido, porque teve sua origem na necessidade de o homem ocidental classificar a diversidade humana como “ferramentas para operacionalizar o pensamento” (MUNANGA, 2004, p. 02). Para tal razão, é preciso entender alguns conceitos relacionados ao racismo, o qual abriga o preconceito e desencadeia a discriminação.

De acordo com (MUNANGA, 2004), no século XVIII consideraram a cor da pele critério para divisão de raças estancas – branca, negra e amarela. Posteriormente, século XIX, cientistas acrescentaram aspectos morfológicos como aperfeiçoamento da classificação e, já no século XX, marcadores genéticos concluíram que raça não é marcador biológico.

A hierarquização da diversidade humana foi o ponto preliminar do racismo, uma vez que os naturalistas relacionaram características biológicas com psicológicas, morais, intelectuais e culturais, o que determinou a supremacia branca como mais apta à dominação.

Como consequência disso, a raça negra tornou-se a mais suscetível à escravidão com subterfúgio para a dominação racial.

No Brasil, desde sua mais remota descoberta, enfatizou-se em relatos a caracterização de um povo “degenerado” por sua mestiçagem, e a raça foi fator conceitual para a nacionalidade do país, ou seja, as questões políticas e históricas naturalizaram as diferenças.

Portanto, o Brasil é marcado pela cordialidade no que cerne à ideologia do mito da democracia racial, uma vez que se naturalizou o papel social de sujeitos brancos e negros, criando condições para o termo raça. Assim, a formação identitária do povo brasileiro, desde a independência do país, é envolta de uma falsa impressão harmônica entre as raças, conjunta à conformação racial e, conseqüentemente, à negação do racismo, como afirma (SCHWARCZ, 1994, p. 26):

O conjunto dessas afirmações poderia indicar uma grande visibilidade e um trato frequente do tema no Brasil. No entanto, o que se observa é o oposto: “raça” é quase um enredo, um palco para debates de ordem diversa. Se no exterior made in Brazil é sinônimo da reprodução de nossos exóticos produtos culturais mestiços, dentro do país o tema é quase um tabu. A não ser de maneira jocosa ou mais descomprometida, até bem pouco tempo, quase não se tratava da questão: livros não despertam interesse, filmes ou exposições passam quase despercebidos. A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma “boa consciência”, que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de outro alguém.

Então, por ter fundamentos ideológicos, o racismo à *brasileira*² gera discriminação, estereótipos e preconceitos que integram e incorporam o imaginário da sociedade brasileira, o que é difundido em diversas categorias e culturas, um racismo ardiloso e perverso, que revela mecanismos de cordialidade e de negação, o que torna o racismo no Brasil laborioso a ser combatido, e isso atribui-se também às práticas pedagógicas, como destaca Ferreira, 2002:

[...]Apoiando-se numa visão de mundo histórico-cultural eurocêntrica, cria um processo pedagógico tal que leva o afro-descendente a inibir sua capacidade de advogar seus interesses culturais, políticos e econômicos aos quais tem direito como cidadão. Sua história é interpretada de maneira distorcida. É muito comum os problemas etnoraciais serem considerados sob o prisma da ‘culpabilidade da vítima’, isto é, que as condições sociais e econômicas precárias são fruto da inépcia e falta de capacidade pessoal dos indivíduos afro-descendente. (FERREIRA, 2002, p. 76)

² Grifo nosso

A inferiorização dos negros é cristalizada na estrutura social e, portanto, já traz crianças que são indivíduos com experiências de valores internalizados advindas de outras instituições, crianças brancas com seus privilégios e crianças negras acostumadas a silenciar-se diante do preconceito, como afirma (SILVA et all.: MUNANGA, 2005, p. 22):

Por outro lado, os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social.

Toda essa estruturação racista são padrões e regras determinados como ordem social, é uma produção de desigualdades, em diversos âmbitos da sociedade, que perpassa a instituição escola, como afirma Silvio Luiz Almeida:

[...] Assim, como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes -, o racismo que essa instituição venha expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista [...] É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços e mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. (ALMEIDA, 2019, p. 47/48)

Portanto, se a estrutura social condiciona as instituições, a escola, como um espaço também institucionalizado, está atrelada a essa estrutura, que tanto pode ocultar como perpetuar o racismo, num cenário em que as identidades de crianças negras têm seus rendimentos danificados sob a ótica de ações pedagógicas. Afirma Gomes sobre a constituição dessas identidades e sobre a etimologia da palavra pedagogo:

O mais curioso é que, como educação e a identidade negra participam de processos particularmente imbricados, quando pensamos a sua realização dentro do ambiente escolar, muito desse fascínio e dessa complexidade se perde, sendo aprisionados por um olhar “escolar”, que de pedagógico e condutor, no sentido etimológico da palavra pedagogo, resguarda muito pouco ou quase nada. (GOMES, 2002, p. 40)

A autora salienta sobre as especificidades que compreendem o ser negro no Brasil, revelando que a diferença racial na escola brasileira é tratada como deficiência e desigualdade, justificadas pelas desigualdades sociais que segregam o negro. Isso porque a associação feita entre o aluno negro e o limitado rendimento escolar o estigmatiza como sujeito fadado ao fracasso e insucesso. Além disso, há a inferiorização do negro na escola por meio de estereótipos que o colocam constantemente numa condição humilhada. Professores, por sua vez, deixam passar despercebidas situações de discriminação e preconceito, silenciando-se como se tais atos racistas fossem naturais. De certa forma, toda desvalorização que permeia a vida do estudante negro contribui para a evasão escolar, como afirma (SILVA.: et all MUNANGA, 2005, p. 26):

Existe por parte de muitos professores uma baixa expectativa em relação à capacidade dos alunos negros e pertencentes às classes populares. As origens dessa baixa expectativa podem estar na internalização da representação do negro como pouco inteligente, “burro”, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, um estereótipo criado para justificar a exclusão no processo produtivo pós-escravidão e ainda na atualidade. A visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar.

Então, é preciso repensar, no espaço escolar, as ações de combate ao racismo partindo, especialmente, da desconstrução dos valores inculcados nos próprios educadores. É necessário prática cotidiana, não somente pedagógica, mas também discursiva, com ações efetivas de sensibilidade às sutilezas, porém austeras, em todos os episódios que envolvam manifestações de discriminação. Somente dessa forma a escola trabalhará de maneira a assegurar que todos os educandos, sem exceção, alcancem a aprendizagem como deve ser a educação no processo democrático. Entretanto, Munanga (2005) ressalta que, para isso, é necessário nos despojarmos de nossos preconceitos para que haja essa tomada de consciência e, conseqüentemente transformação:

[...]A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que a nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito da democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desse fio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (MUNANGA, 2005, p. 18)

O racismo na instituição escola não é hostil, e a discriminação se manifesta de forma velada, mas não se pode negar que existe. Assim, é imprescindível que o trabalho de desconstrução do racismo, que reside no imaginário coletivo da sociedade brasileira, deva iniciar de forma individual, mas com estratégias adotadas pelo corpo pedagógico, com direcionamento, de fato, efetivo e contínuo, partindo da premissa que é responsabilidade da escola, e também dos educadores, desmitificar a democracia racial, pois nesse contexto reside a culpabilidade inclinada ao negro sobre sua condição, a qual perpetua a ideologia de conformação dos indivíduos discriminados para com a desigualdade social.

Portanto, é tão especialmente dessa forma que será possível iniciar a desestabilização do racismo institucional, e a escola, como instituição inicial de convivência e formação, precisa buscar caminhos diferentes de combate ao racismo. Ela deve combater, sobretudo, o discurso da meritocracia, que é uma forma de estabilização política:

Assim, a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma da pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos. A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes em universidades mais concorridas reafirmam o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade. [...] (ALMEIDA, 2019, p.81)

2.3 A Interseccionalidade

A Interseccionalidade foi apresentada teoricamente pela filósofa Kimberlé Crenshaw como forma de problematizar a análise das categorias de raça, gênero e classe como exclusivas e independentes.

Crenshaw (2002) faz uma analogia entre os eixos de poder, como sendo terrenos sociais, econômicos e políticos, e as categorias raça, classe, gênero e etnia, como avenidas que estruturam esses eixos. Assim, racismo, patriarcalismo e opressão de classes são sistemas distintos, mas que se sobrepõem e se entrecruzam formando eixos excludentes em um fluxo de desempoderamento. Mulheres racializadas, a exemplo, sofrem profusas opressões, uma vez que

suas identidades não estão no mesmo patamar de mulheres brancas. Então, não devem ser compreendidas pela mesma perspectiva.

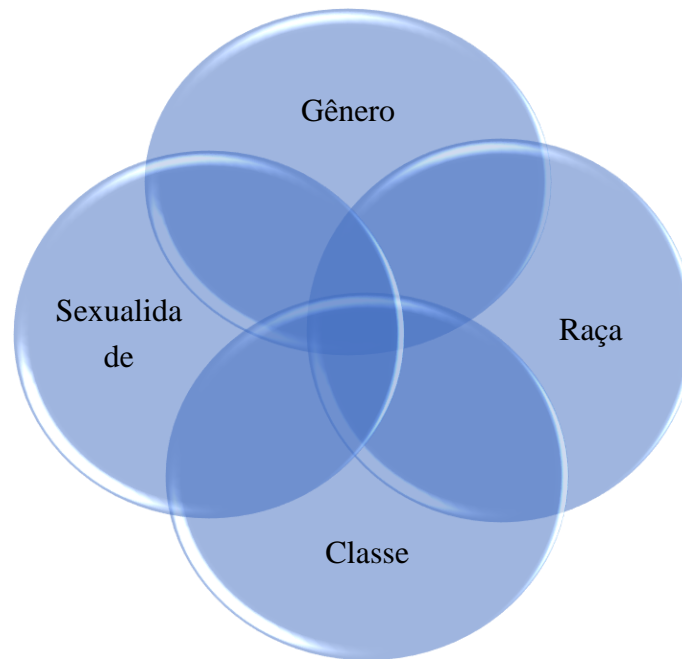
Para Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade é um conceito que problematiza a dinâmica de estruturação dos eixos de subordinação nas vias e produzem desigualdades básicas em relação às mulheres, raças, etnias e classe. Mulheres pretas, por consequência, na especificidade e vulnerabilidade de suas identidades, vivenciam situações de violência no cruzamento do tráfego que vem de muitas direções:

[...] As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o 'tráfego' que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem - as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

A premissa da interseccionalidade, de acordo com Kimberlé Crenshaw, não se limita à não abordagem de um único tipo de discriminação, mas na conjuntura de um agrupamento de violações de direitos humanos que desconsideram mulheres marginalizadas. Assim, a interseccionalidade busca compreender as desigualdades que colidem com a necessidade de analisar seus diversos aspectos, entendendo amplamente as configurações de dominação. Portanto, gênero, classe e raça e etnia produzem juntos as hierarquias que colocam mulheres pretas em situação de desvantagem e, portanto, o não enquadramento dessas mulheres na homogeneidade. Então, posicionamento hierárquico não seria independente ou paralelo.

No gráfico abaixo, podemos entender como as categorias se cruzam na dinâmica da interseccionalidade:

Figura 1 – Interseccionalidade



Almeida (2019) afirma que essas relações sociais estão inseridas na organização política da sociedade capitalista. Nesta, o Estado tem o papel de manter o equilíbrio na atuação como forma de preservar a unidade em uma sociedade individualista e atomizada, marcada por conflitos, sem comprometer o imaginário de igualdade. Assim torna-se um poder “impessoal” e “imparcial”, produtores de discursos ideológicos como justificativa de dominação. Dessa forma, o imaginário reside nos conflitos individuais que, como integrantes de determinados grupos e classes, constituem suas identidades, estruturando a sociabilidade colonialista. Para além do conflito de classe, Almeida salienta que:

O conflito social de classe não é o único conflito existente na sociedade capitalista. Há outros conflitos que, embora não se articulem com as relações de classe, não se originam delas e tampouco desapareceriam com ela: são conflitos raciais, sexuais, religiosos, culturais e regionais que podem remontar a períodos anteriores ao capitalismo, mas que nele tomam forma especificamente capitalista. Portanto, entender a dinâmica dos conflitos raciais e sexuais é absolutamente essencial à compreensão do capitalismo, visto que a dominação de classe se realiza nas mais variadas formas de opressão racial e sexual. [...] (ALMEIDA, 2019, p. 97)

Podemos concluir que as opressões advindas do Estado, de herança colonial, formam as avenidas que interceptam a intersecção entre as categorias classe, raça e gênero.

A socióloga Lélia Gonzalez é uma das fundadoras do movimento Negro Unificado no Brasil, que conseguiu fazer a diferença na sua trajetória buscando formação universitária. Ela buscou agregar os embates do sexismo à luta do movimento negro (BIROLI, MIGUEL, 2015, p. 37)

Gonzalez (1984) faz indagações muito contundentes a despeito do discurso do mito da democracia racial, com especial atenção ao duplo fenômeno - racismo e sexismo. Ela ressalta que a articulação entre racismo e sexismo produzem efeitos violentos contra a mulher negra particularmente. Assim, posiciona-se sobre a intersecção entre as duas categorias na compreensão desses elementos para além da reflexão, um ato de fala “Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.” (GONZALEZ, 1984, p. 225)

A Interseccionalidade, no entanto, não se limita, porque não se trata de uma teoria acabada; nela há uma mobilidade em agregar às análises categorias pouco exploradas, mas que necessitam de estudos. Portanto, a teoria Interseccional, enquanto marco do feminismo negro, vai além da superação de estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades em nível global (AKOTIRENE, 2019). Para a estudiosa, é do feminismo negro o coração da Interseccionalidade, e esse movimento quer dialogar com as “avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo.” (AKOTIRENE, 2019, p. 23)

Carla Akotirene disserta que a Interseccionalidade deve tratar o racismo, capitalismo e heteropatriarcado em observância das identidades na luta antirracista de povos e comunidades:

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas. (AKOTIRENE, 2019, p. 48)

Djamila Ribeiro, na obra intitulada *Quem tem medo do feminismo negro*, dialoga com ideias de pensadoras do feminismo inaugural. No entanto, intenta para o fato de que pensadoras negras deixaram de negar o discurso feminista e passaram a buscar uma participação mais efetiva no movimento, reivindicando a sua visibilidade. A partir de então, passaram a questionar a exclusão de mulheres de outras nacionalidades, cor, raça, etnias, já que enfrentaram necessidades na história de formas singulares. A autora afirma, também, que:

Existe ainda, por parte de muitas feministas brancas, uma resistência muito grande em perceber que, apesar do gênero nos unir, há outras especificidades que nos separam e afastam. Enquanto feministas brancas tratarem a questão racial como birra e disputa,

em vez de reconhecer seus privilégios, o movimento não vai avançar, só reproduzir as velhas e conhecidas lógicas de opressão. Em *O segundo sexo*, Beauvoir diz: “Se a ‘questão feminina’ é tão absurda é porque a arrogância masculina fez dela uma ‘querela’, e quando as pessoas querelam não raciocinam bem”. E eu atualizo isso para a questão das mulheres negras: se a questão das mulheres negras é tão absurda é porque a arrogância do feminismo branco fez dela uma querela, e quando as pessoas querelam não raciocinam bem. (RIBEIRO, 2019, p. 53)

De acordo com Ribeiro (2019), o movimento feminista negro se organiza reivindicando representação para que acolham as necessidades das mulheres pretas, buscando desconstruir o movimento hegemônico que se dedicava à luta somente contra o machismo. Para ela, deve-se romper com a estrutura de primazia de uma opressão sobre a outra, pois as categorias “raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, porque são indissociáveis.” (RIBEIRO, 2019, p. 123)

A filósofa ressalta o entendimento das feministas negras dentro do pensamento da categoria mulher negra, conceituando como *lugar de fala* a perspectiva pela qual essas mulheres podem se autodefinir, refutando o olhar colonizador sobre seus corpos. Assim, o direito de fala seria dar visibilidade a questões que envolvem a luta pela condição humana:

[...] A história tem nos mostrado que a invisibilidade mata, o que Foucault chama de “deixar viver ou deixar morrer”. A reflexão fundamental a ser feita é perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida. (RIBEIRO, 2019, p. 42)

É nessa condição que Djamila Ribeiro (2016) discute sobre o silêncio como sendo espistêmico e prática política dentro do movimento feminista, um silêncio em relação às mulheres negras excluídas enquanto sujeitos políticos. Ela declara que a falta do olhar étnico-racial para as políticas de enfrentamento à violência contra a mulher negra combina opressões em que somente a interseccionalidade permitiria uma prática que não negasse identidades em detrimento de outras.

O Brasil galgou sua historicidade na hierarquização de classe, gênero e raça, estruturas que sustentam o sistema econômico e social do país desde a colonização. Nesse contexto, a escravidão estratificou socialmente a vida de mulheres negras, impondo a elas condições de subalternidade e violência.

Partindo da perspectiva dessa gênese da sociedade brasileira, entende-se a importância do movimento feminista negro em aprofundar-se nos aportes teóricos e práticas para um novo marco civilizatório. (RIBEIRO, 2016)

Carla Akotirene diz que a interseccionalidade tinha como proposta o enfrentamento à violência contra a mulher negra ou “mulheres de cor”, pois seria lidar com a “interconexão das estruturas em direção às mulheres, verificar a identidade produzida pelo racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia [...] (AKOTIRENE, 2019, p. 100)

Para ela, o conceito de interseccionalidade é fonte de água metodológica, é “autoridade e intelectualidade de todas as mulheres que um dia foram interrompidas.” (AKOTIRENE, 2019, p. 114)

3. A MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Para concretizar essa pesquisa, foi feita uma busca por livros didáticos de Língua Portuguesa nas escolas estaduais do município de Aparecida do Taboado.

Fez-se uma busca nas 3 (três) únicas escolas estaduais existentes no município de Aparecida do Taboado; todavia, a que concedeu os livros para análise foi aquela que acolheu a minha ideia de colocar em prática um projeto de valorização da cultura afro-brasileira durante todo o ano letivo de 2016.

A instituição³ que se prontificou a me auxiliar e pôde me conceder os três volumes é uma escola de cujo corpo docente fiz parte nos anos de 2015 e 2016. Lá, trabalhei nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio ministrando as disciplinas de Arte e Produção Interativa (disciplina que não existe mais na grade curricular do estado do MS). É importante aqui ressaltar que esses esse material é reaproveitado por anos, passando de um estudante a outro. Isso pode ocorrer devido à demora na distribuição dos livros didáticos escolhidos pelo corpo docente da unidade escolar. Além disso, a quantidade de livros pode não ser suficiente de acordo com a demanda de seus estudantes, o que pode prejudicar ainda mais o rendimento no processo de aprendizagem.

Nesse momento, pude observar que essas disciplinas dispunham de um material didático desprovido de temas relacionados a gênero e raça. Além disso, não acompanhava o referencial curricular que devíamos seguir. Então, eu pesquisava e programava minhas aulas de acordo com o referencial e trabalhava projetos paralelos a ele. Esses projetos, geralmente, eram congruentes a questões de temas considerados transversais e subjacentes, os quais me instigaram a trabalhar integralmente, no ano letivo corrente, a valorização da cultura afro-brasileira, mais especificamente a representatividade da mulher negra, assim como a sua importância no contexto sócio-histórico brasileiro.

A minha proposta em trabalhar o projeto de valorização das identidades afro-brasileiras foi aderida em reunião pedagógica no início do ano letivo de 2016, quando todos os docentes decidiram que trabalhariam a temática em suas respectivas disciplinas.

Assim, durante o ano letivo, organizamos todo o conteúdo que contemplasse a identidade negra, desde sarais, corais, teatros, pinturas em telas e murais. Os educandos confeccionaram artesanatos para exposição, apresentação de culinária, teatros que valorizassem

³ Escola Estadual Georgina de Oliveira Rocha, localizada na cidade de Aparecida do Taboado-MS

artistas negros, pinturas em telas e danças que valorizassem a cultura negra. Todo o acervo foi guardado para uma apresentação grandiosa no final do ano letivo.

Pude perceber que os estudantes ficaram muito entusiasmados com o projeto e que, além de se sentirem valorizados em suas representatividades, especialmente as meninas que se descobriram negras e passaram valorizar suas características físicas, também ficaram mais envolvidos nas atividades que eram dinâmicas. Encontraram, nas poesias, textos, poemas, biografias, cores, formas, músicas, religiosidade e história, um novo sentido.

A partir de então, pude perceber qual era a minha responsabilidade no desenvolvimento desse projeto, tendo em vista o compromisso na constituição e valorização da identidade negra e para a construção do gênero. Foi um trabalho gratificante para discentes e docentes, que enriqueceu nossa prática pedagógica.

O trabalho nos conduziu ao entendimento de que o livro didático não deve ser instrumento único norteador de conhecimento. Partindo de uma visão mais crítica de nossas práticas pedagógicas, concluímos que o ensino atrelado somente ao livro didático não nos leva à compreensão de que o conhecimento é construído a partir da perspectiva da branquitude, sem a valorização cultural e social da mulher negra para uma integração social que é constituída a partir da cultura do branqueamento, como nos aponta (BENTO, 2002, p. 14): “Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios.”

Daí a inquietação diante das questões que envolvem a mulher negra e sua representatividade nos livros didáticos, o que me conduziu ao aprofundamento nos estudos e pesquisas relacionadas ao livro didático sob a ótica da Interseccionalidade.

Analisando-se os 3 (três) volumes, percebeu-se aspectos muito relevantes somente no volume terceiro deles, destinado ao 3º ano do Ensino Médio. Dessa forma, a pesquisa irá dedicar-se à análise desse último.

3.1 Sobre o livro didático

O livro didático é distribuído aos estudantes da rede pública brasileira por políticas implantadas pelo governo, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse é o mais antigo dos programas de distribuição de livros didáticos e sua importância amplia-se por contemplar a população de baixo poder aquisitivo. Portanto, o PNLD é uma política pública

importante, que visa diminuir a desigualdade, visto que, para muitos educandos, o livro didático seja sua única fonte de conhecimento.

Para entendermos sua real função, vamos buscar o aspecto ideológico e econômico que o livro tem, partindo da apreensão de materialidade, uma vez que “A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive os didáticos) estão implicados.”(MUKANATA, 2012, p. 184)

De acordo com Kazumi Munakata (2012), o processo de produção do livro didático em uma sociedade capitalista como a do Brasil é muito complexo, passa pelas mãos de muitos trabalhadores, além da logística que envolve os 160 milhões de exemplares adquiridos pelo PNDL, resultando num produto que é mercadoria produzida para o mercado específico, que é a escola. E salienta:

Em suma, a escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhes são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. (MUNAKATA, 2012, p. 185)

Pelo viés ideológico, ao analisar o LD (doravante livro didático) vamos problematizar, de acordo com a teoria da Interseccionalidade, a representação das identidades de gênero, raça e classe, a ideologia inscrita na representação, bem como essas representações podem influenciar sujeitos e a formação de suas identidades.

De acordo com Choppin (2004), o LD assume diversas funções na escola, como a função referencial, a documental, a instrumental e a ideológica e cultural. Esta última aplicabilidade funciona como vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”:

Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo de maneira sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

O livro didático segue, portanto, como instrumento que acompanha a vida escolar dos estudantes, bem como a prática pedagógica mais aplicável dos docentes. Para Azevedo (2005), desde meados do século XX, o LD deixou de ser um instrumento pedagógico auxiliar e passou a ser instrumento central, pois tanto alunos quanto professores são dependentes dele:

[...]Foi estabelecida - na maioria absoluta das escolas públicas do nosso país – uma relação de interdependência entre livro didático, docentes e discentes, interferindo

diretamente no ensino. Sem o livro didático nas mãos de professores e alunos, é possível afirmar que o processo de ensino e aprendizagem fica prejudicado. (AZEVEDO, 2005, p. 5/6)

Para Freitag (1987), o LD não possui uma história própria no Brasil, considerando que sua história é marcada por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais, das quais outros setores da sociedade não fizeram parte das correções e críticas. (FREITAG, 1987, p. 5). Choppin (2004) ainda reitera que o LD não deve ser considerado um objeto banal, no sentido de acreditar ser inútil defini-lo, pois o historiador que se interessa unicamente pela evolução desse objeto se depara com “um problema de definição”. (CHOPPIN, 2004, p. 552).

São muitas pesquisas que envolvem o LD, desde sua “história”, implantação, função didática até a função político-ideológica e econômica. Portanto, o propósito deste capítulo será discorrer sobre o PNLD e o LD enquanto instrumento que, pela perspectiva da escritora Maria José Coracini, tem caráter de autoridade e é visto como um “depositário de saber”. (CORACINI, 1999, p. 27)

De acordo com (VAHL et al PERES, 2017, p. 565), o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD - foi substituído pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) em 1985, após passar pela problemática da censura à imprensa nos anos que o antecederam. O atual programa PNLD veio para atender a obrigatoriedade da Constituição de 1988, com caráter de apoio à política educacional brasileira. Assim decide a Constituição⁴:

[...]CONSIDERANDO ser o livro didático um direito constitucional do educando, e ainda a importância da participação do professor no processo de escolha dos livros, em função do conhecimento da realidade do aluno e da escola;
RESOLVE “AD REFERENDUM”:

[...]

I.livros didáticos de qualidade, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira e dicionário da Língua Portuguesa; [...]

O PNLD teve, a partir de então, seus objetivos ampliados com vistas a alcançar a meta de atender a todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau de todas as escolas públicas, priorizando os componentes básicos, Comunicação e Expressão e Matemática, agora a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “com recursos oriundos principalmente do Salário-Educação.”(HÖFLING, 2000, p. 164)

⁴ Resolução/CD/FNDE nº 3, de 11 de janeiro de 2008. Disponível em > <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3233-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-11-de-janeiro-de-2008>. > Acesso em 12/01/2021

Até o ano de 1996, não havia preocupação em analisar a qualidade dos materiais didáticos destinados às escolas públicas do Brasil. Por essa razão, o Ministério da Educação decidiu fazer um processo avaliativo desses materiais destinados aos discentes da educação pública brasileira, o que levou a um resultado preocupante, “com aspectos inapropriados para o ensino”. (AZEVEDO, 2005, p. 3). No entanto, esse processo avaliativo do LD, questiona sistematicamente a pesquisadora Eloisa de Matos Höfling (2000) sobre a “comissão de especialistas”⁵ contratadas pelo MEC para a avaliação dos livros didáticos, contestando a reprova de vários títulos de diversas editoras, uma vez que essas avaliações subsidiam a elaboração do “Guia de Livros Didáticos”. Assim a autora interpela a centralização da participação de grupos editoriais:

A acentuada centralização da participação de um grupo de editoras no PNLD coloca em questão as perspectivas de descentralização do programa. Na medida em que, por sua posição no mercado, dispõem de mecanismos mais eficientes de divulgação, de *marketing* voltados aos setores compradores e consumidores de seus produtos, esses grupos editoriais alcançam grande poder de penetração e circulação entre seus “clientes”. Essa situação, associada a outros fatores, condiciona, em grande medida, a escolha feita pelo professor. (HÖFLING, 2000, p. 168)

Pode-se concluir, de acordo com Coracini (1999), que a autoria do LD é correlacionada ao sujeito escritor que, por sua vez, precisa que sua autoridade seja validada pela editora, cuja instituição está a serviço do aparelho ideológico escolar, já que atua na manutenção de padrões, motivados por razões ideológicas e econômicas. Portanto, “As razões ideológicas estão associadas à questão da configuração do conhecimento a partir da seleção do conteúdo a ser veiculado na escola. Diz respeito ao que “pode” e “deve” ser dito-escrito-veiculado.” (CORACINI, 1999, p. 29)

A autora ressalta que professores creem, predominantemente, que o autor do LD é responsável pelo que “diz”. Para o professor, toda a seleção, organização e apresentação do conteúdo que carrega o livro didático é medida incontestável, que delega ao autor clareza didática, uma vez que, a partir da linguagem acessível utilizada, leva o leitor a crer no autor como um sujeito que domina o conteúdo selecionado, a seu ver, relevante, apresentado aos docentes e estudantes na instituição escolar.

Althusser (1985) declara que a criança de todas as classes sociais – em momento que está mais vulnerável - é posta a cargo da Escola para ser submetida à ideologia dominante no estado puro. Algumas crianças (a maioria) caem na produção, tornam-se operários, outras

⁵ Ênfase da autora

continuam a escolarização e param pelo caminho, ocupando postos de quadro médio, tornando-se funcionários de “pequenos-burgueses”, os quais conseguem ascender e chegar aos cumes. Para ele, a massa que fica pelo caminho já tem a ideologia inculcada do papel que ela deve desempenhar na sociedade. Assim, a ideologia da Escola reina como forma essencial da ideologia burguesa, como se ela fosse neutra, ideologicamente, e confiável, dada a representação que ela oferece (laica, liberdade, moralidade, conhecimento, responsabilidade). Salvo poucos docentes que resistem e lutam contra o sistema, como saliente Louis Althusser:

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que <<ensinam>>. Em certa medida são heróis, mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao <<trabalho>> que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!) Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão <<natural>>, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era <<natural>>, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos. (ALTHUSSER, 1980, p. 67/68)

É importante ressaltar que o Ministério da Educação faz a aquisição de livros a cada 3 (três) anos, sendo que, no primeiro ano, adquirem livros para as séries iniciais; no ano seguinte, para as séries finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, para o Ensino Médio mediante FNDE. Dessa forma, o PNLD lança editais com diretrizes necessárias ao livro didático e convoca editoras interessadas em vender suas produções de LD's ao Governo Federal. Nos editais constam as exigências estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estarem de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Segue a lei ⁶ 9.394 de 1996:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

⁶ LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 13/01/2021

Para além das orientações estabelecidas pela LDB, as editoras devem apresentar LD's que estejam de acordo com os princípios básicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que tem por finalidade garantir que os conteúdos dos LD's apresentem noções de igualdade, respeito, etc. Seguem os princípios básicos⁷ de propostas às editoras para a avaliação do PNLD:

[...]Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando: 1.1.1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social; 1.1.2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia; 1.1.3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; 1.1.4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso; 1.1.5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância; 1.1.6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; 1.1.7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; 1.1.8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Assim objetiva o PNLD a respeito dos critérios para a avaliação do LD, no entanto, isso não evita que ainda haja livros escolhidos pelo professor circulando nas salas de aula com valores indesejáveis e conceitos subliminares. Marisa Lajolo (1996) destaca que há de se considerar, no momento de sua adoção, a qualidade dos conteúdos, as informações e atitudes que devem corresponder aos padrões de conhecimento da sociedade, os quais a própria escola deve ter estabelecido como projeto de educação. Contudo, todo significado veiculado pelo LD também deve ser questionado, conhecimentos aceitos até então com legitimidade:

⁷ PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO em < file:///C:/Users/micro/Downloads/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao.pdf > . Acesso em 13/01/2021.

O essencial é que, em qualquer dos casos, as informações endossadas ou sua contestação, sejam fundamentadas; como a escola não é desvinculada de seu contexto social, tanto os padrões de conhecimento quanto os de sua contestação e reformulação, precisam satisfazer as expectativas da clientela escolar (isto é, dos alunos, das famílias de alunos, e da comunidade da qual vêm os alunos) e, simultaneamente, as diretrizes do sistema educacional. (LAJOLO, 1996, p. 6)

Nessa perspectiva, Choppin (2004) revela que os que concebem o livro didático podem apresentar a sociedade do modo como eles gostariam que fosse, mas não como ela realmente é, motivados segundo época e local. Ele acentua que o material em questão não é um espelho, e ressalta que o LD modifica a realidade para educar as novas gerações.

Portanto, os questionamentos dessa pesquisa balizam sobre a importância do LD no processo de ensino/aprendizagem, como está instituído o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), sobre como o LD pode ser um agente que reforça estereótipos ou se trabalha no sentido de superá-los e, sobretudo, se eventualmente uma mulher negra pode se ver representada no LD.

A representação a que nos referimos é no sentido de envolvimento do uso da “linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. [...]” (HALL, 2016, p.31)

Para Hall (2016), de acordo com os Estudos Culturais com enfoque construcionista numa abordagem discursiva, a linguagem (oral, escrita e visual) produz sentido para a representação, uma vez que é por meio dela (linguagem) que damos sentidos às coisas. “ O sentido depende da relação entre as coisas no mundo – pessoas, objetos e eventos, reais ou ficcionais – e do sistema conceitual, que pode funcionar como *representação mental* dela.”(HALL, 2016, p. 36). Portanto, os signos são conceitos, e as relações entre eles é que dão significado a nossas culturas. Sem isso, seria impossível dizer algo com sentido ou representar o mundo de forma significativa para outras pessoas.

As imagens e conceitos que temos de representações de coisas concretas ou abstratas, ou pessoas, podem criar imagens tanto positivas quanto negativas. Nesses conceitos compartilhados está sempre implicado o poder discursivo, o mesmo que determina as produções de sentido, as marcas e as classificações:

Representação é a produção do sentido pela linguagem. Na representação, argumentam os construtivistas, nós usamos signos, organizados em linguagens de diferentes tipos, para nos comunicar inteligivelmente com os outros. Linguagens podem usar signos para simbolizar, indicar ou referenciar objetos, pessoas e eventos no chamado mundo “real”. Entretanto elas também podem fazer referência a coisas imaginárias e mundos de fantasia ou a ideias abstratas que não são, em nenhum sentido óbvio, parte do nosso mundo material. [...] O sentido é produzido dentro da

linguagem, dentro e por meio de vários sistemas representacionais que, por conveniência, nós chamamos de “linguagens”. [...] (HALL, 2016, p. 53/54)

Assim, o 3º (terceiro) Volume a ser analisado, que apresenta imagens com representações, referente à disciplina de Língua Portuguesa, segue no quadro abaixo:

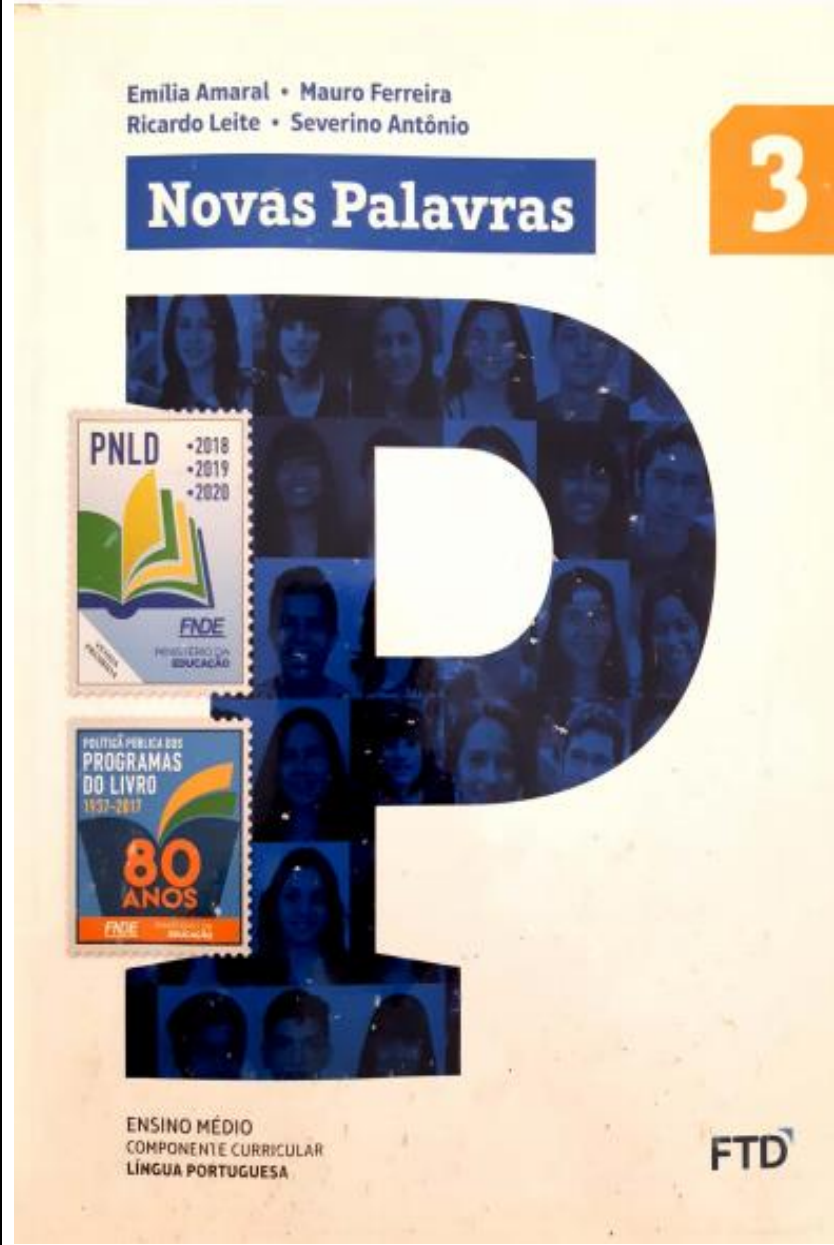
	<p>Novas Palavras 3º ano / Emília Amaral...[et.al.]. – 3. Ed. – São Paulo: FTD, 2016. – (Coleção novas palavras)</p>
---	--

Tabela 1 – Volume do livro pesquisado

Vai analisar, quantitativamente e qualitativamente no livro didático, a categoria mulher negra, ou seja, de que forma, quantas vezes e em quais conjunturas elas aparecem no livro didático. Atentaremos para a alusão à historicidade dessas mulheres, e se as ilustrações têm

caráter positivo ou negativo sobre elas. Vamos considerar, sobretudo, se há intersecção entre gênero, raça e classe.

Para tanto, elencaremos como critério de análise, figuras meramente ilustrativas com presença de pessoas brancas e negras, pinturas, textos diversos como HQ's (histórias em quadrinhos), envolvendo charges ou tirinhas, textos literários e figuras que apresentam mulheres brancas e negras, bem como textos escritos por autoras brancas e autoras negras.

Abaixo, um quadro para esboçar a presença de elementos que apontam a mulher e o negro no LD.

Quadro 1 – Análise das ocorrências de identidades brancas e negras a serem analisadas no livro do 3º ano do Ensino Médio – Novas Palavras – Emília Amaral...[et al.] (2016).

Livro Didático Novas Palavras 3º ano – Emília Amaral...[et al.] – 3. ed.		
Ocorrência	Página	Quantidade
Texto com imagem adjacente de pessoas negras.	17, 46, 68, 69	1
Gravuras com mulheres negras	17, 34, 134, 139 (imagem se repete)	1
Gravuras com mulheres brancas	12, 22	1
Pintura de mulheres negras	34, 46 (imagem se repete), 69	1
Pintura de mulheres brancas	12, 56, 57	1
Texto com imagem adjacente de pessoas brancas.	12, 22	1

3.2 Representações da mulher negra no LD

No capítulo 1, o LD inicia com a literatura, abordando os movimentos Simbolismo e Pré-Modernismo no Brasil. Nessa introdução, há uma pintura que destaca figura de homem branco e mulheres com nuances angelicais, também brancas.

Neste trecho, o LD introduz com o ‘Simbolismo no Brasil’, movimento este que teve pouca expressividade no Brasil, um movimento marginalizado, que enfrentava um cenário sócio-político bastante conturbado. O final do século XIX, no Brasil, foi marcado pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República, portanto, a sociedade dividia-se entre abolicionistas e racistas.

Neste cenário, o Simbolismo no Brasil teve como precursor o escritor Cruz e Sousa. Em suas obras, Cruz e Sousa apresentava as características simbolistas com temáticas de pobreza, preconceito racial e morte.

No texto do LD que acompanha a *figura 2*, fala-se de escritores simbolistas que marcaram sua oposição ao regime escravocrata do Império e do foco nas obras preocupando-se, exclusivamente, com a estética. Esse movimento enfrentou as contradições da desconstrução de teorias racionalistas e a criação de novas propostas estéticas que seriam as precursoras da arte modernista do século XX.

Na abordagem sobre as características do Simbolismo, o LD apresenta a biografia do poeta João da Cruz e Sousa, cujo momento ressalta o gênero literário exercitado pelo poeta no Brasil – poema em prosa, em que ele dedicou-se a retratar e denunciar a dura condição dos negros no Brasil e, assim, o serviço prestado às causas abolicionistas. Isso já anuncia o Modernismo.

Na *figura 2*, pode-se observar a obra impressionista de Pierre Puvis Chavannes, pintor francês que aborda, na obra, o sonho de um homem (branco). Seria o sonho de José, e as mulheres, enquanto figura angelical, anunciando a vinda do Messias. Observa-se o valor religioso na obra, cujas mulheres, em sua branquitude, estão atreladas ao sagrado. A obra evoca o misticismo e a religiosidade, características acentuadas do Simbolismo.

Na perspectiva ocidental, a mulher como objeto de representação quase sempre foi executada por artistas homens e, portanto, a avaliação e apreciação eram destinadas ao público masculino. Então, a visão que o homem ocidental tem sobre a realidade construída é manifestada por imagens e discursos controlados, socialmente, pela visão masculina de hegemonia branca. Por tal razão, os valores religiosos, morais e sociais ditaram as representações visuais do feminino.

As representações das mulheres nas figuras exercem o papel de idealização estereotipada, que tem o masculino como observador. Esse ideal masculino ainda é um discurso imposto ao comportamento feminino.

Tanto na exibição da imagem masculina quanto da imagem de mulheres denota-se um padrão, em que mulheres negras não são constituintes da história, o que Marisa Lajolo (1996) salienta sobre a função da linguagem do LD em suas diversas linguagens:

Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos

conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam. Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro didático fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere. (LAJOLO, 1996, p. 5)

A obra de arte apresentada no LD é uma referência às características do movimento Simbolista. O LD apresenta essas características místicas e religiosas como fonte de conhecimento acerca do movimento, não havendo uma indagação quanto a representatividade hegemônica do gênero e raça.

Assim, a invisibilidade da mulher negra no LD “atua como difusor de preconceitos” (FARIA, 2008, p. 10), cujos valores conservam a ‘realidade’ do imaginário social.

De acordo com Marisa Lajolo (1996), o compromisso de aprendizagem da escola, assim como o projeto de educação ao qual a instituição se propõe, deve construir significados junto ao livro didático. No entanto, esses significados devem questionar o conhecimento aceito até então como legítimo.

Da mesma forma, um livro didático não pode construir seus significados a partir de valores indesejáveis. Não pode, por exemplo, endossar discriminação contra certos grupos sociais, nem propor *a lei do mais forte* como estratégia para solucionar diferenças. Em hipótese alguma um livro didático pode endossar, nem mesmo de maneira indireta, comportamentos inspirados em tais valores ou aplaudir atitudes que o reforcem ou incentivem, porque tais comportamentos e valores não fazem (e nem devem fazer) parte do alicerce ético da sociedade brasileira. (LAJOLO, 1996, p. 6/7)

Para a estudiosa, o LD é um instrumento através do qual os educandos irão aprender, e os significados desse recurso devem corresponder aos padrões de conhecimento da sociedade, mas também devem questionar esse padrão de conhecimento até então aceito como legítimo. (LAJOLO, 1996, p. 6)

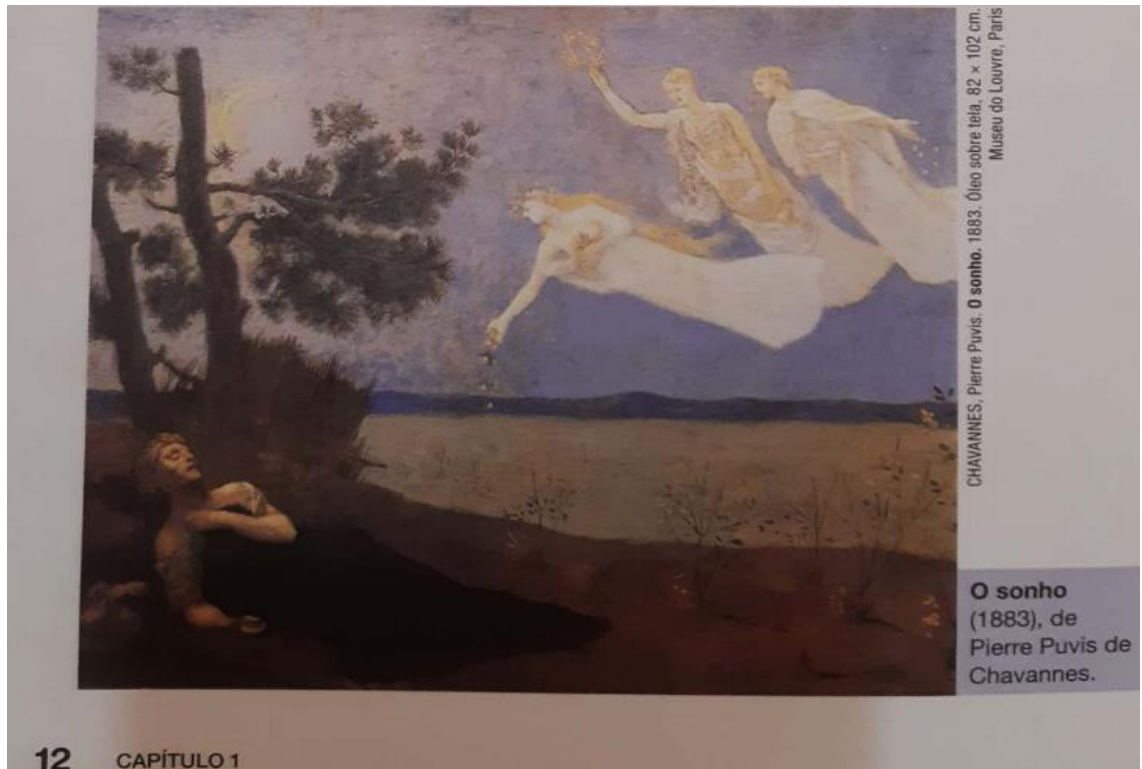


Figura 2 – Obra de Pierre Puvis Chavannes (Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 12. Volume

Ainda no Capítulo 1, a *figura 3* complementa o texto Dor negra, de Cruz e Sousa. Nessa gravura, há um apontamento do embarque de africanos em navio negreiro, que denota a atrocidade no comércio de escravizados. Na imagem, vemos figuras de homens negros sendo embarcados. Mesmo que o LD apresente a representação da colonização e seus traços, a exibição da imagem masculina é um padrão de imagem que minimiza, omite ou exclui a figura feminina, cuja forma naturalizada artistas invisibilizam o gênero. Assim:

Nas artes brasileiras, a mulher, em especial a negra, teve sua representação diretamente condicionada pela situação social do país, acompanhando suas modificações estruturais e simbólicas, da situação de colônia à emancipação política, do retrato feito pelo artista/escritor estrangeiro à autonomia e propriedade de discurso de criadores locais. As imagens seguiram interesses políticos governamentais e dos próprios artistas, primeiramente vendo na mulher uma fonte de figuração da imagem do território ainda desconhecido, depois, com o Romantismo, na personagem estereotipada da índia ou das brancas submissas[...] (PICANCIO et al, 2019, p. 100/101)

A arte é um mecanismo de compreensão do processo sócio/histórico. A representação da mulher ou a falta dessa representação nos permite analisar o que foi omitido. Além disso,

existe a perspectiva dos artistas que produzem as cenas partindo de suas visões masculinas do feminino.

Nesse caso, o LD reproduz a ideologia das produções literárias sem nenhum questionamento sobre as representações das etnias e dos gêneros. Ou seja, a produção artística é apresentada no livro didático como mera afirmação da sequência de conhecimento dado como legítimo.

Mas se o livro didático não pode e não deve conter informações erradas nem subscrever determinados valores e comportamentos, muitas vezes informações erradas e valores perniciosos insinuam-se – de forma mais ou menos velada – em alguns livros didáticos usados em diferentes escolas brasileiras. Certos livros didáticos, algumas vezes, contêm afirmações que de uma perspectiva ética ou de uma perspectiva científica não são verdadeiras. No entanto, por diferentes razões, compreensíveis mas não justificáveis, tais livros e suas incorreções, com ou sem a aval dos professores, estão nas salas de aula, nas mãos dos alunos e talvez em suas cabeças. (LAJOLO, 1996, p. 7)

Lajolo (1996) ainda reforça que o livro didático exige do professor uma atuação que atenuem os efeitos danosos que esse instrumento didático pode provocar nos leitores. A partir do planejamento do curso, o LD exige que o docente interfira nos conteúdos de forma sistemática ou que personifique o uso que faz dele na sala de aula.

Pela perspectiva da AD, Orlandi (2009) ressalta que o sujeito é constituído pela língua e pela história, pois é afetado por elas. Assim, o sujeito é suscetível ao simbólico, que produz os sentidos sob a luz das ideologias, e para que a língua faça sentido, a história intervém. Então, a interpretação é regulada em suas possibilidades e condições:

[...]A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. Ser determinada não significa ser (necessariamente) imóvel. (ORLANDI, 2009, p. 47/48)

Para Orlandi (2009), a ideologia é efeito da relação entre sujeito e língua que, unidos à história, formam sentidos, uma vez que a ideologia influi no funcionamento do imaginário e, como as imagens, permite que as palavras se fundam às coisas.

Essa ideologia e historicidade é efeito de sentido que, institucionalizado, concretiza-se nos LD's como forma “parasitária e paralisante, vai alimentando e cristalizando um conjunto de rotinas altamente prejudiciais ao processo educacional do professor e do alunado” (SILVA et al, 1996, p. 12)

Tanto professores quanto estudantes, condicionados aos textos e imagens, restringem-se à fixação desses valores enclaudados sem o desenvolvimento da criticidade no que compete à representatividade ou não representatividade. O não questionamento é produto de professor sem voz e falta de infra-estrutura pedagógica, que culminam em mentes mecanizadas e passivas diante do LD, que segue padrões de estrutura cujo aprendizado compromete a qualidade de ensino do brasileiro.

Textos e imagens padronizados nos LD's são informações rasas que não oferecem fatos fidedignos às fontes primárias. Assim, o LD é um produto de convencimento e condicionamento, “É ‘descartável’ e ‘perecível’, considerando os meios modernos de circulação do conhecimento.” (SILVA, 1996, p. 12)



Figura 3: Embarque de africanos em navio negreiro em 1783, obra de autor desconhecido.
(Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 17. Volume 3)

Na figura 4, há um breve texto que versa sobre as características do Pré-Modernismo no Brasil e uma figura adjacente de mulheres brancas em bares de Exposição Comemorativa da Abertura dos Portos às Nações Amigas no Rio de Janeiro.

Como se sabe, o Pré-Modernismo não é considerado um movimento literário, ele marca uma passagem desligando-se do Simbolismo e acenando para o Modernismo. A partir desse novo panorama, inicia-se uma ruptura aos padrões do passado, do academicismo, apontando uma direção ao regionalismo e nacionalismo. Essa nova proposta aproxima-se mais da representação da identidade do povo brasileiro.

Nesse momento, o Brasil vivia uma transição, a pós-abolição da escravatura, anunciando a então Modernidade com o novo regime republicano. Nesse cenário, o grande número da população negra no país carregava consigo a exclusão social, panorama de uma longa história da mácula escravidão, o que Florestan Fernandes reflete:

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideias de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (FLORESTAN, 2008, p. 35/36)

Com os padrões e ideais de ser humano, dada a inferioridade imposta ao negro(a) no Brasil, eles necessitaram identificar-se com os padrões de identidade branca, negando suas histórias e tradições culturais como forma de sobrevivência, cujas identidades, especialmente a da mulher negra, foram, integral e diretamente, condicionadas à situação social do país. Assim, as imagens de mulheres negras, quando não omitidas, seguiam interesses políticos ou interesses dos próprios artistas.

De acordo com Picancio et al (2019), no conjunto de obras literárias e visuais, desde a colonização até meados da década de 1980, as conotações de representação da mulher variam entre apresentar a mulher negra como peça para “preencher” a cena, comparando-a a itens inanimados e a objetificação de um corpo sem alma e caráter:

A disseminação dessas imagens, de forma constante e reforçada, sem a mediação e a contraposição de outras possíveis formas de representação, reforça e “educa” o público para uma única verdade, fazendo com que a totalidade de imagens fosse entendida como a totalidade da realidade. Vale lembrar que essa visão era aceita e adotada pelos diferentes gêneros que consumiam direta ou indiretamente imagens visuais e obras literárias. (PICANCIO et al, 2019, p. 102)

A gravura parece ter o intuito de documentar um momento histórico, mas que produz um efeito meramente ilustrativo, fora de contexto. No entanto, a representação se finda na aristocracia, na representação da mulher branca como padrão de mulher da época, uma representação feminina adequada ao que se produzia na Europa. Claramente percebe-se que são mulheres brancas de classe mais alta, cujas imagens instituem status.

Faria (2008) enfatiza que a mulher geralmente é discriminada no LD uma vez que aparece com pouca representatividade ou em posições de subalternidade, um ser humano que não trabalha para o progresso. Às mulheres negras, uma representatividade geralmente vinculada ao trabalho doméstico, o que garante a transmissão de preconceito e destituição de capacidade intelectual ou moral.

Para Silva (1996), as determinações que levam o professor à dependência do LD estão relacionadas a questões de identidade e dignidade do magistério. A desvalorização do magistério e a escravidão ao livro didático é um conjunto de fatores que empobreceram as condições para a produção de um ensino de qualidade. (SILVA, 1996, p. 13)

Esse tipo de imagem módica e pura perdurou até final do século XIX, quando a arte dá espaço à pintura social e regional, com o surgimento de apoiadores das causas abolicionistas e nacionalistas. Assim, esses grupos também passaram a expressar esses sentimentos e posicionamentos na literatura e nas artes visuais, como o LD analisado começa a abordar a partir do Capítulo 2.



Figura 4: Imagem de moças em bares (Características do movimento Pré-Modernista no Brasil).

(Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 22. Volume 3)

O LD inicia o Capítulo 2 explorando a imagem da obra de arte intitulada Tropical, de Anita Malfatti, versando sobre a Arte Moderna no Brasil, vanguardas europeias e Semana da Arte Moderna de 1922, que assentaram o diálogo com as vanguardas europeias, cujas obras tiveram forte influência africana recusando, parcial ou totalmente, a interferência canônica das academias de arte ocidental.

No Brasil, essa expressividade das raízes culturais do país culminou na Semana de 1922, cuja temática negra será presente na visibilidade da identidade nacional, estabelecendo um período de mudanças significativas na produção artística brasileira. A temática negra na arte brasileira, especialmente na pintura, faz parte de um discurso sobre identidade legítima brasileira que tenta instituir-se.

Intelectuais do Brasil, no desenvolvimento de debates acerca do nacionalismo, intensificaram o pensamento sobre o papel das artes na contribuição para a construção da identidade social da nação brasileira.

A obra Casa grande e Senzala, de Gilberto Freyre, criou a metáfora da miscigenação de um Brasil que possui uma relação harmônica entre as raças. Em sua visão romantizada da relação cortês entre as raças, Freyre buscou “simbolizar uma espécie de “boa escravidão”, que mais servia para se contrapor à realidade norte-americana” (SCWARCZ, 2012, p. 51)

Ou seja, nessa época, o Brasil tentava agarrar-se a uma teoria de formação identitária do povo brasileiro e atender à demanda do processo lento da construção da identidade nacional, incluindo a participação das populações negras e indígenas na formação pluricultural do Brasil. Dessa forma, superando os quesitos meio e raça para elencar aspectos de elevação do povo brasileiro a uma categoria de nação. No entanto, esse processo ainda colocava o branco em posição de superioridade.

A teoria da mestiçagem no Brasil diferencia a cultura europeia da brasileira e tenta justificar a nossa etnicidade. No entanto, esse ideal não se concretiza, uma vez que essa concepção tem vistas a branquear a sociedade como superioridade da nação. Nesse contexto, a mulher mestiça ganha total destaque em fatores raciais, no intento dos fatores positivos da raça negra.

A obra Tropical, ilustrando o Capítulo 2 do LD, é uma arte muito expressiva da modernista Anita Malfatti, cuja intenção era, especificamente, retratar a raça e a mulher negra em um lugar específico. Pela perspectiva de gênero, essa pintura é de fundamental importância na representatividade da mulher negra/mestiça, o que coloca em evidência aspectos inovadores para as artes visuais, considerando o racismo estrutural brasileiro. No entanto, retratar a mulher mestiça brasileira não era forma de exaltar o gênero e a raça, mas buscar, no meio artístico, o

reconhecimento do movimento nacionalista. Anita, assim, inovou o tema nacionalista em sua nova técnica, introduzindo com este trabalho o tema nacional na arte moderna brasileira, retratando um tipo de mulher de raça definida.

Embora *Tropical*, inegavelmente, seja uma obra da qual a artista valeu-se da pintura para emitir valores de nacionalidade, o LD não versa, especificamente, sobre a tela, não faz menções críticas acerca de sua expressividade. A questão de gênero, de raça e da cultura evidenciada na obra de Anita sequer é considerada. Nas páginas subsequentes, há menções sobre as mudanças sociais e econômicas do país e as produções literárias que tratam dessas questões.

Posteriormente, no LD, a reprodução da mesma gravura, agora em menor destaque, acompanha um diálogo entre os precursores do Modernismo no Brasil: Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Anita Malfatti e Tarcila do Amaral. Nesse texto, as personagens (grupo dos 5) dialogam sobre as críticas recebidas por escritores, como Monteiro Lobato, a exemplo. No entanto, não há valor crítico sobre a obra que representa a inovação e introdução do tema nacionalidade e representatividade da mulher negra na arte moderna brasileira.

Marisa Lajolo explana sobre avaliação do LD e os critérios para sua adoção:

Este estabelecimento e consolidação de uma tradição crítica do livro didático precisa ser acompanhado da descentralização do processo de escolha, ampliando-se cada vez mais o peso da escola e da voz do professor de sala de aula. Tal descentralização precisa, obviamente, articular-se à qualificação do professor, a uma circulação ampla dos resultados de análise crítica do livro didático. (LAJOLO, 1996, p. 9)

A invisibilidade da mulher negra, portanto, perpassa todas as esferas sociais, adentra a instituição escolar, infiltra-se, por meio do racismo estrutural, nos livros didáticos, compromete a reflexão e egressa indivíduos. O LD, como ferramenta de ensino, não propicia ao alunado a mediação entre os conteúdos, “Uma forma imposta – e não uma forma possível – à qual os estudantes tem que se encaixar.” (SILVA et al, 1996, p. 12)

Ainda que haja avanço na forma como as mulheres negras são representadas, o LD ainda omite ou distancia o conhecimento acerca das questões que norteiam a mulher negra em sua condição de gênero e raça. Quando não focalizam a representação da mulher negra em posições de subalternidade, não abrem espaço para uma reflexão acerca das lutas e conquistas dessas mulheres e suas contribuições na construção da sociedade, ou fazem uso de textos e imagens descontextualizadas, sem aprofundamento sobre as discriminações raciais e de gênero.

Nessa imagem da tela Tropical, o LD não proporciona condições de análises que aliem a obra a um documento histórico passível de um entendimento que corrobore com a condição da mulher negra e a importância do retrato com características nacionalistas criado pela artista.

Orlandi (2009) diz que tanto sujeito quanto linguagem são incompletos. Para ela, os sentidos e sujeitos se constituem e funcionam por meio da falta, do entremeio, da relação e do movimento. Então, se a falta é processo de significação aberto, o LD é lugar do possível de ser regido, administrado, pois “é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e a cristalização.” (ORLANDI, 2009, p. 52)

A autora ainda enfatiza que a linguagem não é transparente uma vez que é no corpo a corpo que o sujeito “se” diz, não ficando somente nas evidências produzidas pela ideologia.

Dessa forma, todo conteúdo afixado nos livros didáticos carrega a ideologia e, tanto professor como aluno, se não (se) dizem na situação de interação. No contexto da aprendizagem, não há deslocamento, e a apreensão limita-se à estabilização que bloqueia o movimento significante, mantendo os sujeitos passivos à produção ideológica, são pegos “pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete.” (ORLANDI, 2009, p. 54)



capítulo
▼
2

As vanguardas artísticas europeias e a Semana de Arte Moderna

Este capítulo tem dois focos importantes de atenção e estudo. O primeiro é o surgimento, no início do século XX, das artes de vanguarda europeias, que revolucionaram tudo o que se sabia e praticava até aquele momento nesse campo de atividade humana. E, por meio da Semana de Arte Moderna e da movimentação que causou, chegamos ao nosso segundo grande tema: as implicações desses movimentos na literatura brasileira, que enfim chega à modernidade.

AMPLIE SEUS CONHECIMENTOS

 Livro
• TELES, Gilberto Moreira. Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

 Site
• PEREZ, Luana Castro. Vanguardas europeias. Mundo Educação, 2008. Disponível em: <<http://lud.mundoeducacao.com.br/vanguardas-europeias/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

34

Figura 4: Imagem de mulher negra na obra intitulada *Tropical*, de Anita Malfatti, 1917 (Movimento Modernista no Brasil) Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 34. Volume 3)



Figura 5: Obra Tropical, de Anita Malfatti, 1917. Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 46. Volume 3

A obra de arte Mulher Com Sombrinha, também intitulado de Madame Monet e o filho, de Claude Monet, ilustra a página 56 no contexto de atividades que finalizam o Capítulo 2.

Essa atividade que envolve a obra no LD está ligada aos conceitos estéticos naturalistas, características próprias do movimento. Nessa perspectiva, a abordagem da questão 2 está relacionada à composição artística dos pintores impressionistas com ênfase na luminosidade da obra e perspectiva de pintura como retrato.

O caderno de atividades do LD encerra o Capítulo 2 nas páginas 56, 57 e 58. Em nenhuma dessas páginas ocorre um diálogo que favoreça a comparação de obras que ilustrem mulheres brancas e mulheres negras para a reflexão sobre as representações nos contextos históricos, sociais e culturais em que tais obras foram produzidas.

Almeida (2019) questiona, em sua obra Racismo Estrutural, sobre termos de representatividade institucional em funções de Estado, como também participações de minorias em espaço de poder e prestígio social, “inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como nos meios de comunicação e a academia.” Ele salienta que a representatividade de minorias nas esferas do poder não esgota em si o racismo, já que essas posições seriam a comprovação da meritocracia como resultado de que o racismo pode ser combatido por mérito individual. Ainda ressalta:

[...]Quem pode duvidar da importância para a luta antidiscriminatória existir uma mulher negra em posições na academia, nos meios de comunicação e no judiciário geralmente associadas a homens brancos? Nesse sentido, a representatividade pode ter dois efeitos importantes no combate à discriminação:

1. Propiciar a abertura de um espaço político para que as reivindicações das minorias possam ser repercutidas, especialmente quando a liderança conquistada for resultado de um projeto político coletivo;
2. Desmantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em local de subalternidade. Isso pode servir para que por exemplo, mulheres negras questionem o lugar social que o imaginário racista lhes reserva. (ALMEIDA, 2019, p. 110)

Assim, a instituição escolar, por meio também do livro didático, seria um difusor de ideologia sexista e racista se não propuser, em suas ações pedagógicas, a escolha de livros didáticos que assegurem a aprendizagem no questionamento do racismo estrutural. Daí a formação continuada do corpo docente deve ser parte integrante dessa ação que, conjunta aos LD's, precisa preponderar por ruptura de paradigmas que envolvem toda ação do currículo.



Figura 6: Imagem de mulher. Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 56. Volume 3

A imagem *da figura 7* ilustra uma página de atividades do LD. É uma obra do movimento cubista de autoria de Pablo Picasso.

Nessa obra, o artista Pablo Picasso rompe definitivamente com a estética clássica, revolucionando a arte no início do século XX, inaugurando o Modernismo. Ele ilustrou a cena de um prostíbulo situado em Barcelona.

A geometria e a fragmentação dos corpos nus das *demoiselles d'Avignon* são resultado de estratégias intencionais do artista, assim como a caracterização dos rostos com forte influência africana, rostos em forma de máscaras que apresentam uma simplificação das formas e cores, o que chocou críticos da época. No início do século XX, essa leitura de máscaras africanas mantém-se nos aspectos estéticos da obra, o que foi inovador na época. Nessa perspectiva, a obra é importante revelação das novas tendências que a Arte Moderna nos traz. No entanto, o que se quer destacar é a representação da mulher, em que o artista mantém o padrão de mais um papel estereotipado: prostitutas.

O livro didático apresenta o movimento artístico por meio da obra em uma página de atividades, mas não contempla uma observação crítica, com questionamentos que levem à percepção tanto do estilo de representação quanto da representação feminina em si. É representação da obra pela obra, do movimento artístico pelo movimento em contraposição a outro movimento, sobre suas características. Ou seja, o que está implícito, o “não dito” da obra não tem relevância no que cerne ao conhecimento da história das mulheres e, em se tratando da mulher negra, essa história é completamente forjada ou apagada, mesmo que a obra apresente traços africanos.

Foucault (1926-1984) explica sobre a propriedade dos signos na episteme clássica, de como o significante e o significado possuem um liame estabelecido entre a ideia de uma coisa e a ideia de outra. Uma coisa é o que representa, a outra é a representada; assim, a primeira excita a segunda. Esta dualidade do signo precisa ser manifestada na relação que o liga àquilo que significa; que a representação se ache representada nele e reforçada, sob aspectos de ideia significada, ideia de significante e a ideia de seu papel de representação. Para ele, o quadro mostra o conteúdo que ele representa:

[...]É característico que o exemplo primeiro de um signo que dá a *Lógica de Port-Royal* não seja nem a palavra, nem o grito, nem o símbolo, mas a representação espacial e gráfica – o desenho: mapa ou quadro. É que com efeito, o quadro só tem por conteúdo o que ele representa e, no entanto, esse conteúdo só aparece representado por uma representação. [...] (FOUCAULT, 1926-1984, p. 89)

Portanto, sob essa ótica da epistémé clássica, Foucault destaca que uma ideia pode ser o signo de uma outra ideia no sentido de que uma representação pode sempre se representar no interior da ideia que representa. O que se pretende refletir, de acordo com o pensamento foucaultiano, é que se o signo é representatividade da representação enquanto é representável (FOUCAULT, 1926-1984, p. 89), qual signo a mulher negra ocupou nos contextos históricos, uma vez que os signos no pensamento clássico eram meios de saber e conhecer e chaves do saber?

Nesse contexto, Foucault leva-nos a refletir sobre isso a partir da linguagem que está no interior da representação, com desdobramento de escavação em si mesma. A linguagem desenrola-se nos signos verbais que se manifestam em discursos:

[...]Ora, quando esse discurso se torna, por sua vez, objeto de linguagem, não é interrogado como se dissesse alguma coisa sem o dizer, como se fosse uma linguagem retida em si mesma e uma palavra fechada; não se busca mais desvelar o grande propósito enigmático que está oculto sob seus signos; pergunta-se-lhe como ele funciona: que representações ele designa, que elementos recorta e recolhe, como analisa e compõe, que jogo de substituições lhe permite assegurar seu papel de representação. O comentário cedeu lugar à crítica. (FOUCAULT, 1926-1984, p. 109/110)

Pois, se não há representação da mulher negra e se não há interesse em desvelar o que está oculto, ao recorte de substituição da representação, “a falta de” passa despercebida. Se essas representações ficaram ocultas, se a história as forjou e os LD’s reproduzem os padrões eruditos, tanto do discurso como da representação artística, a capacidade analítica deve partir do docente que esteja bem preparado para conduzir a essas reflexões.

Então, se o discurso carrega em si a língua que, como saber imperfeito, induz a erro e faz nascer falsas ideias em sua “ordem desordenada”, a hegemonia do discurso, como apresenta Foucault, ainda reforça que tudo o que é conhecido na natureza está designado:

[...]assim como tudo o que se inventa nas artes, bem como os fenômenos, as manobras e os instrumentos. Daí a possibilidade de fazer uma história de liberdade e da escravidão a partir das línguas, ou ainda uma história das opiniões, dos preconceitos, das superstições, das crenças de toda ordem cujos escritos testemunham sempre pior que as próprias palavras.[...] (FOUCAULT, 1926-1984, p. 121/122)

Foucault nos atenta para a representação no nível da linguagem e do discurso pela qual a história é construída em suas opiniões unilaterais e, portanto, hegemônicas. Discursos estes que constroem a história também no âmbito das artes. A escola, como instituição mantenedora e difusora desse discurso, é guardiã dos LD’s carregados dessa ideologia inscrita no discurso.

O LD, por sua vez, assume importante papel no processo de ensino/aprendizagem como um dos responsáveis fundamentais na construção do conhecimento histórico do homem. Os professores têm formações iniciais e continuadas precárias, então, as editoras produzem livros que atendam a esses profissionais. Assim, o LD oferecido tem, como estratégia, atender a um professor que precise de um material pronto. Assim, tanto a utilização desses materiais quanto o próprio profissional da educação não fazem questionamentos incisivos a respeito de seus conteúdos.

O LD, para o educador, acaba sendo não somente um material didático pedagógico, mas é “também o grande responsável pela informação e formação dos professores.” (SILVA, 2012, p. 807)

A contento de uma educação que disponha de outros materiais pedagógicos na sala de aula, o que é imprescindível, os docentes brasileiros ainda lançam mão do LD como um dos principais ou, diversas vezes, o único instrumento pedagógico como auxílio em suas aulas.

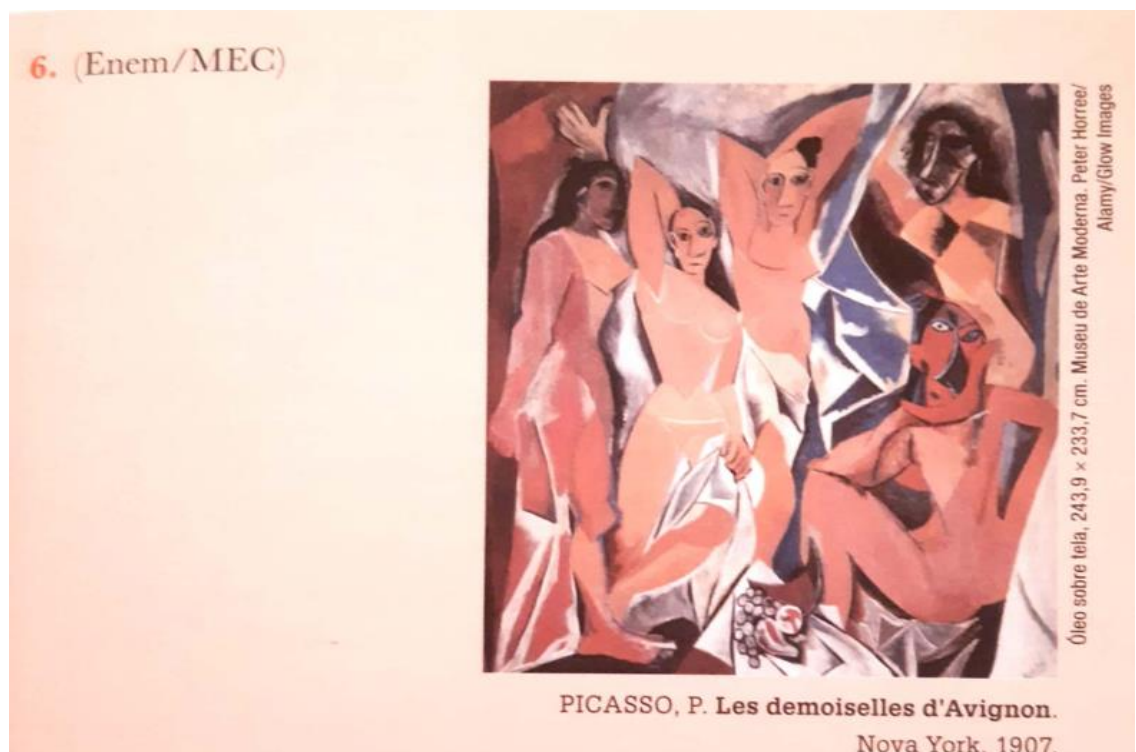


Figura 7: Imagem de mulheres em obra cubista de Pablo Picasso.

Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 57. Volume 3

A figura 8 ilustra a obra populista de Tarsila do Amaral. Esta obra de arte representa *O Batizado de Macunaíma*, uma menção à obra literária *Macunaíma* escrita em 1928 por Mário

de Andrade, apresentando uma nova linguagem no movimento modernista do Brasil. Especificamente nesta obra literária, *Macunaíma*, é empregada uma linguagem chula e cômica. A principal personagem do escritor Modernista é expressa como o herói sem caráter, designando a nacionalidade com uma narrativa que aborda temas da mitologia indígena e folclores da Amazônia, dentre outras regiões.

Certamente, tanto a obra literária de Mario de Andrade quanto a pintura de Tarsila do Amaral contribuíram para o movimento antropofágico brasileiro, movimento pelo qual artistas modernistas buscavam se alinhar às principais vanguardas modernistas do mundo e, assim, buscaram livrar-se das influências europeias com vistas a fomentar uma técnica genuína de identidade nacional.

Macunaíma representa uma fase muito atuante e fecunda de estudos e necessidades de buscar uma série de definições e respostas acerca da cultura brasileira. Para além das contribuições da obra, no que reporta a nacionalidade brasileira e seu rompimento com a produção europeia como referência, ela nos apresenta algumas contribuições quanto à formação da nação brasileira calcada no mito das três raças. Mario de Andrade se vale de muitas ressignificações da linguagem como pano de fundo às aventuras do herói sem caráter, malandro, cujo caráter ainda em construção é uma metáfora de todos nós, dos nossos vícios sociais. Essa obra apresenta a satirização do racismo e da ganância, bem como as alteridades morais do povo brasileiro.

Lilia Schwarcz, em seu livro *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*, faz uma importante colocação quando diz que Mario de Andrade incorporou, na modernista *Macunaíma*, mais uma síntese local de cultura que uma análise de raças efetivamente, pois o panorama da época propiciava especificar a cultura do povo brasileiro que ainda se via em uma incógnita. Para ela, o movimento nacionalista nasce ambivalente a fim da elaboração de uma nacionalidade imaginada:

Nesse sentido, a narrativa oficial se serve de elementos disponíveis, como a história, a tradição, rituais formalistas e aparatosos, e por fim, seleciona e idealiza um “povo” que se constitui a partir da supressão das pluralidades. É claro que todo esse processo não se dá de maneira aleatória ou meramente manipulativa. (SCHWARCZ, 1998, p. 47)

A antropóloga ainda destaca que intelectuais, nesse contexto, difundem pensamentos relativos a políticas culturais que iriam ao encontro de “uma autêntica identidade brasileira”. Na década de 1930, os projetos oficiais do Estado Novo foram implementados para admitir a mestiçagem como a verdadeira nacionalidade brasileira. Os estados de São Paulo e Minas

Gerais buscavam elementos para destacar sua cultura, modernidade e poder, e elevam os Bandeirantes a um escalão de heróis de nossa raça e símbolo de caráter e empreendedorismo paulista, dessa forma apagando o passado, substituindo-lhes do sentido inicial de suas verdadeiras identidades como aventureiros, caçadores de escravos e indígenas. Nas Minas Gerais, na tentativa de apagar o passado imperial e suas mazelas, reinventaram e elencaram toda produção artística barroca, atribuindo-lhes o título de berço da cultura brasileira. No nordeste, o lançamento da obra literária *Casa grande & senzala* de Gilberto Freyre vai ao encontro dessa tendência de conformação dos ícones de identidade. A obra de Freyre relata a vida privada das elites nordestinas e mostra um “novo modelo de sociedade multirracial brasileira”, apagando o antigo pessimismo quanto à identidade nacional, trazendo para essa nova fase o “cadinho de raças”. (SCHWARCZ, 1998)

Sobre esse cruzamento de raças, Schwarcz afirma que a obra acena para a singularização da nação como sinônimo de tolerância na convivência entre as raças, de acordo com relatos da própria obra, sobre a sexualidade brasileira como resultado de uma cultura homogênea. Nesse contexto, toda noção de superioridade e inferioridade, a glamourização da violência e do sadismo permanecem inalterados na figura de senhores paternos e escravos fiéis, os quais simbolizam uma escravidão gentil em contraposição aos norte-americanos, com seu modelo separatista e segregacionista. Percebe-se que parte daí a noção de um país que sempre viveu sob o espectro do mito da democracia racial, com uma história tendenciosa a minimizar o passado cruel escravocrata.

O racismo, aparece, dessa maneira – e mais uma vez -, como expressão de foro íntimo, mais apropriado para o recesso do lar, quase um estilo de vida. É como se os brasileiros repetissem o passado no presente, traduzindo-o na esfera privada. A extinção da escravidão, a universalização das leis e do trabalho não teriam afetado o padrão tradicional de acomodação racial: ao contrário, agiriam no sentido de camuflá-lo.[...] (FERNANDES, 1974, p. 70/71)

O mito da democracia racial é construção histórica como forma de manter o bom funcionamento, o equilíbrio e a ordem nacional. Uma ideologia de dominação de classe social que, por meio do imaginário social, atribuía ao negro a infortunada irresponsabilidade e incapacidade por suas mazelas:

[...] Desse ângulo, o mito em apreço aparece como um fator de retenção do desenvolvimento da ordem social competitiva e democrática. Em vez de ser um elemento de dinamização modernizadora das relações raciais, era uma fonte de estancamento e de estagnação, solapando ou destruindo tendências de caráter

inovador e democratizador nessa esfera da convivência social humana. (FLORESTAN, 1964, p. 319)

Em toda essa construção histórica sobre a identidade nacional, calcada nesse mito da democracia racial, dessa cordialidade entre as raças, mantêm-se intocadas, até os dias atuais, as convenções do Estado, com aval de produções literárias, essa subalternização do negro e, mais ainda, a mulher negra em sua historicidade de fato destituída. Florestan Fernandes ressalta, nesse aspecto, que “como algo essencial à respeitabilidade do brasileiro, ao funcionamento normal das instituições e ao equilíbrio da ordem nacional, aquele mito acabou caracterizando a ideologia racial brasileira”.

Confere-se, portanto, ao Estado, às instituições e seus mecanismos de produções de aprendizagem – aqui especificamente o LD – não só ensinar conceitos técnicos e intelectuais, mas também morais, repassados pelos docentes aos educandos sem a noção do caráter ideológico desses conteúdos. Estes conceitos “são saberes práticos da classe dominante, que utilizam a escola para a manutenção de sua permanência no poder.” (OLIVEIRA, 2014, p. 59)

O LD não faz nenhuma contraposição à *Macunaíma*. Na página 68, há uma breve biografia do escritor Mário de Andrade, depois um fragmento da narrativa, que tem a imagem da pintura adjacente dando continuidade na página 69. Observou-se que o início da obra já poderia ter uma intervenção do professor:

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, *herói de nossa gente*⁸. Era *preto retinto* e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: - Ai! que *preguiça*... (Novas Palavras 3º ano / Emília Amaral, 2016, p. 68)

É evidente que há, nesse conteúdo, a preocupação em mostrar as características do movimento, da própria obra, na forma de erudição como conteúdo, tanto quanto a preocupação naturalista. Todavia, tanto o texto quanto a pintura no LD poderiam oferecer muitos critérios de análise, o que foge, na maioria das vezes, da interpretação mais excêntrica do professor, como por exemplo, as questões que assimilem as relações identitárias.

A obra de arte *Macunaíma*, de Tarsila do Amaral, é compatível à de Mario de Andrade, pois produziram-nas sob as mesmas influências. Ambos reafirmam, em seus trabalhos, os traços fenóticos com temas da diversidade étnica, contemplando uma tribo de índios negros

⁸ Ênfase nossa

referenciando a mistura da fé brasileira. Num processo antropofágico, a pintora absorveu toda a narrativa de Mario de Andrade e a recompôs na forma imagética.

Os termos usados para adjetivar a personagem como: *herói de nossa gente*, *preto retinto* e *preguiça* poderiam ser passivos de questionamentos, não como crítica à obra do autor, mas no campo da subjetividade, da classificação do povo brasileiro. Esses questionamentos poderiam ser conduzidos e instigados pelo professor, se o próprio LD não conduz a isso, despertando um diálogo bastante rico sobre as identidades, sobre a cultura brasileira, a representatividade da mulher negra nessas obras, bem como no próprio LD.

Os adjetivos *preto retinto*, a exemplo, teriam uma gama de possibilidades de análise, considerando que é uma forma de entender uma das nomenclaturas do colorismo discutido no Movimento Negro. A mulher a que se refere a obra, a índia tapanhumas, poderia fazer parte dessa exploração mais aprofundada, vertendo para as questões que envolvem o gênero na literatura, na pintura e no livro didático. Mas, se o LD não apresenta esses questionamentos, se o professor não está preparado para essa orientação, todas estas questões relacionadas à mulher negra passam despercebidas.

Levantar questões acerca do texto que trata de um *herói de nossa gente* poderia também direcionar à masculinização da figura heroica, mesmo que esta seja estereotipada: insolente, preguiçoso, otário, mentiroso e malandro, protótipo da mescla de raças distintas. Estereótipo que liga ao preconceito, pois define antecipadamente como são as coisas e as pessoas, desqualificando-os socialmente.

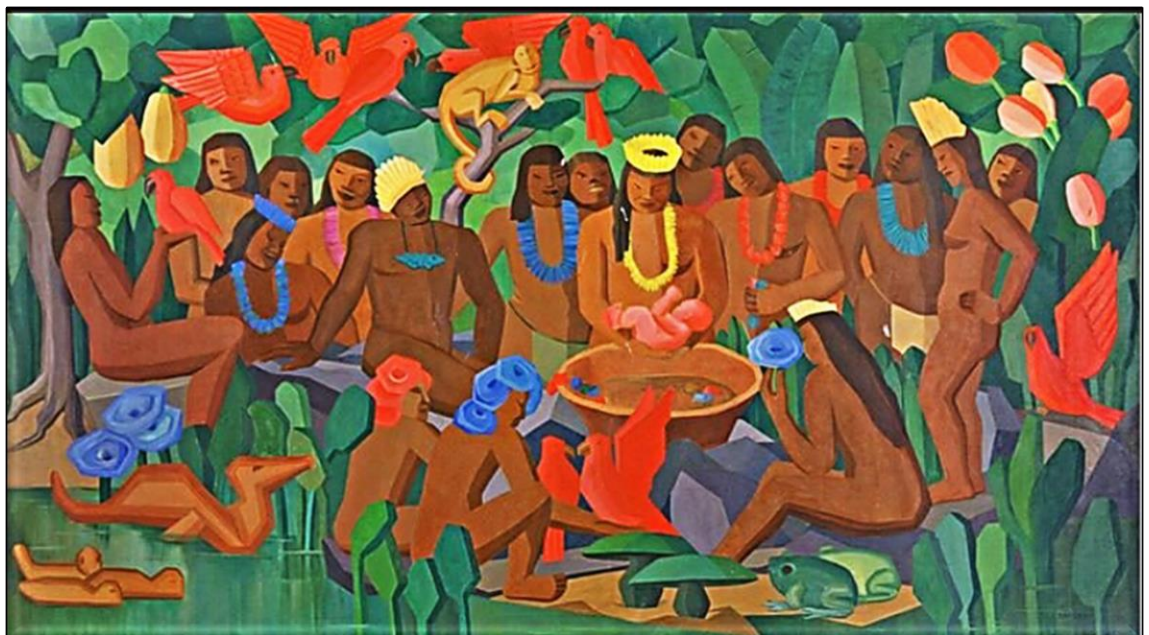


Figura 8: Obra populista de Tarsila do Amaral. *O Batizado de Macunaíma* (1956).

Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 69. Volume 3

O capítulo 5 do LD inicia com a ilustração da obra *Retirantes*, de Cândido Portinari, como representação da segunda geração do Modernismo no Brasil.

Apesar de apresentar aspectos bastante relevantes sobre as questões sociais do país, o que segue a ilustração é uma entrevista de Paulo Emilio Salles Gomes, crítico de cinema, à Leon Hirszman, cineasta brasileiro, sobre a influência do cinema na literatura como temas e forma de narrativas, uma nova experiência que se aproxima da fala.

capítulo
▼
5

A segunda geração modernista brasileira: prosa

Como os poetas, os prosadores da segunda geração modernista brasileira assimilaram e transcenderam o que já havia no país, principalmente por meio da criação do Neorealismo nordestino, que dialoga com o Realismo naturalista, relativizando-lhe o caráter determinista e ampliando-lhe a dimensão social.

Nesse sentido, autores como Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Erico Veríssimo — concentrado no Rio Grande do Sul — e sobretudo José Lins do Rego e Graciliano Ramos entram em cena para ficar.

AMPLIE SEUS CONHECIMENTOS

Sites

- GRACILIANO RAMOS. Disponível em: <<http://biblioteca.org.br/>>. Acesso em: 6 maio 2016.
- JORGE AMADO. Disponível em: <<http://biblioteca.org.br/>>. Acesso em: 6 maio 2016.

Filmes

- O ENGENHO de Jé Lins. Direção: Madurei Gervilho. Brasil, 2008.
- O UNIVERSO brasileiro. Direção: Sylvia Back. Brasil, 2013.

93

Figura 9: Imagem da obra *Retirantes*, de Cândido Portinari, na segunda geração modernista

Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 93. Volume 3

Nesse mesmo contexto, percebe-se que “*Retirantes*” dialoga com a literatura de Graciliano Ramos em *Vidas Secas*, outra arte em prosa regionalista da segunda fase do movimento. Assim, tanto a referida literatura quanto a tela de Portinari retratam a vida de emigrantes fugindo da seca e da miséria em busca de novas oportunidades.

Sendo assim, a perspectiva de análise da obra remete o leitor e observador crítico a uma reflexão acerca das desigualdades sociais no Brasil. Então, a pesquisa vai procurar fazer observações sobre as questões sociais, mas de uma forma que inclua a representação da mulher nesse contexto.

O LD apresenta as características da segunda geração do movimento modernista no Brasil, mas de uma forma muito resumida nas questões que compreendem o regionalismo como forma de ampliar as dimensões sociais, e isso só será explorado nas ilustrações da página 96. O Brasil da década de 1930 enfrenta uma série de mudanças políticas com a instalação do Estado Novo como regime autoritário e anticomunista e, ao retratar a miséria, Graciliano Ramos denuncia a animalização do homem sertanejo, obra de caráter ideológico com linguagem simples, que possui intenção de alcançar o maior número de leitores. O mesmo ocorre com a pintura de Cândido Portinari.

O romance regionalista com forte cunho de realidade é uma tendência de escritores que buscaram, nessa nova fase do modernismo, consolidar a literatura nacional, resultando no engajamento político com visão pessoal dos autores. No entanto, o LD não aborda essas questões políticas para que o educando faça uma ponte de análise entre o histórico, o social, a produção artística e as tendências da época com vistas às vivências das mulheres. Ou seja, se não há uma análise histórica acerca das identidades, a representatividade da mulher fica obscurecida e, em se tratando da história das mulheres negras, a total falta de representatividade.

A partir das produções que inauguraram o Modernismo, perpassando a década de 1930, que foi um período fértil para tratar as questões identitárias do Brasil, seria importante o LD fazer essas observações e conduzir tanto o professor quanto os educandos frente a essas reflexões. Dessa forma, tanto a História quanto produções artísticas, como a busca pela identificação ficam dispersas nos conteúdos. Dessa forma, a riqueza de interpretação e reflexão sobre a representatividade de cada sujeito que tem contato com o LD foge da oportunidade de um debate mais próximo à realidade do educando. Importante enfatizar, aqui, a mulher negra, ao considerar sua falta ou pouca representatividade tanto na história, quanto nas produções.

O Modernismo foi um movimento que encontrou em Anita Malfatti e Tarsila do Amaral o protagonismo para representar a mulher em sua diversidade étnica, cultural e social da sociedade da época, deixando para trás a simples retratação de mulheres aristocratas. Diante

dessa riqueza de produção artística modernista, as pinturas, figuras e ilustrações representadas nos LD's deveriam dialogar com as produções literárias atreladas ao contexto histórico dessas produções e serem passíveis a reflexões acerca do gênero e raça. Por isso Silva (2014) ressalta que o livro didático passa ser um disseminador de preconceitos e conceitos através de ideologias apresentadas em seus discursos:

A pesquisa sobre a presença de ideologias no livro didático é complexa, pois ela implica analisar desde a origem dos conceitos escolhidos pelos autores, até o motivo de tais ideologias serem introduzidas na sociedade e conseqüentemente nos materiais didáticos. (SILVA, 2014, p. 60)

A imagem da obra contida no LD deveria, então, conduzir à visualização que busque a compreensão do que significam os elementos estéticos evidentes na imagem, mas também de conteúdos subjetivos e sentidos implícitos. Esses sentidos carregam informações cujos aspectos chegam ao espectador. Este, por sua vez, age como produtor de sentidos e os reproduz quando decodifica a imagem. Então, tanto o sujeito que produziu a imagem quanto quem a observa carregam consigo suas compreensões de mundo e a expressão de subjetividade com informações implícitas.

Assim, se não há representação da mulher negra na imagem e se não há uma análise dessas ocorrências, a perpetuação de omissão na história é concretizada e naturalizada, perpassando os conteúdos com ideologia hegemônica.

Silva (2012) diz que o negro no LD é apresentado como um sujeito digno de pena, com a finalidade de explicar ou justificar o motivo da escravidão. As mulheres aparecem com uma função já determinada nos LD's, geralmente serviços domésticos ou profissões definidas como femininas. A mulher negra, quando não é omitida, aparece como posições subalternizadas. “O livro didático reiteradamente apresenta ideologias e versões que não condizem com o que ocorreu verdadeiramente na história.” (SILVA, 2015, p. 63)



Figura 10: *Retirantes*, de Cândido Portinari (1944)

Fonte: <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>

As ilustrações das gravuras feitas pelo engenheiro Teodoro Sampaio, entre 1879 e 1880, apresentadas na figura 11, pretendem delinear traços gerais de alguns personagens do Brasil interiorano, especificamente de regiões situadas às margens do Rio São Francisco.

Na IMAGEM 1 e na IMAGEM 4, a palavra “*tipo*” pretende definir as personagens de acordo com critérios profissionais e étnico-raciais. Assim, os sujeitos retratados pelo engenheiro são tipificados, coisificados, uma classificação que denota distanciamento da humanização. A partir da representação das imagens, percebe-se que a figura masculina ganha maior destaque. A única figura feminina é de uma menina, filha de retirantes, evidentemente maltrapilha, desnutrida e sofrida.

O LD apresenta as gravuras feitas por Teodoro Sampaio que, por sua vez, possui suas construções simbólicas. A partir dessas construções do sujeito que analisa os diversos sujeitos

do interior, percebe-se o distanciamento entre o observador, em sua condição de modelo universal, e os sujeitos observados, em sua condição de raça inferior.

Para Bento (2002), o branqueamento no Brasil é considerado um problema de negro que, inconformado e descontente com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, tido como modelo universal de humanidade, torna-se “alvo de inveja e do desejo de outros grupos raciais não brancos” (BENTO, 2002, p. 01)

Assim, o branco toma a sua raça como padrão de referência de toda uma espécie como apropriação simbólica, o que fortalece o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais grupos:

[...]O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades sociais. (BENTO, 2002, p. 02)

Para esta autora, o silêncio é o aspecto que mais chama atenção nos debates, pesquisas e implementação de programas institucionais sobre desigualdade racial. De acordo com a estudiosa, a reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais reiteram, persistentemente, que o problema das desigualdades é exclusivamente do negro.

Nessa perspectiva, as imagens anunciam personagens interioranas apartadas da responsabilidade do branco em relação a essas desigualdades sociais e raciais.

A IMAGEM 4 é apresentada com a palavra “*domesticado*”, termo usado para caracterizar um sujeito não selvagem; no entanto, o termo não destitui a intenção em classificar o índio como um ser inferior, que foi moldado pelo homem branco.

Na página 97, há um fragmento do texto retirado do diário de Teodoro Sampaio, no qual ele relata os socorros à população faminta de retirantes. Esse trecho refere-se à IMAGEM 5, cujo relato descreve o sofrimento pelo qual essa “*gente*”⁹ havia passado.

O LD segue com atividades referentes à IMAGEM 5, pedindo a descrição da “filha de retirantes”, dando mais ênfase aos elementos que caracterizam a menina que ao sofrimento dos retirantes e os possíveis danos ao desenvolvimento desses sujeitos. Assim, também o gênero passa despercebido numa história de desigualdades latentes.

⁹ Termo usado pelo autor no fragmento transcrito na página 97. SAMPAIO, Teodoro. **O Rio São Francisco e a Chapada Diamantina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 73.

Percebe-se que a análise perpassa as questões raciais e sociais do Brasil, no entanto, não se faz alusão ao gênero, não se questiona, dentro da perspectiva de raça, o gênero feminino como construtor da história, tampouco o LD faz esse direcionamento.

Para Lajolo (1996), a leitura preparatória para escolha dos livros didáticos deve ser feita integralmente, de capa a capa, coletivamente, para que sejam planejadas estratégias que tenham como objetivo favorecer um estabelecimento de relações entre o conteúdo do livro e a vida dos estudantes. Assim, as atividades dirigidas devem patrocinar os significados de vida existentes no LD passando para o significado de vida dos educandos. Então, a leitura preparatória “pede lápis na mão para assinalar as passagens do livro que, ou por serem fundamentais, ou por conterem informações que o professor sabe que são incorretas, devem ser trabalhadas com muita atenção.” (LAJOLO, 1996, p. 07)

No que compete às ilustrações dos LD's, Azevedo (2003) ressalta que as imagens não provocam preocupações, uma vez que ela age como ilustração do conteúdo sem contribuição para a reflexão do aluno. Para ele, a história é formada por sujeitos históricos atravessados por conflitos, é uma construção coletiva que não deve ser diluída em detrimento de algumas figuras comumente afixadas na História e eternizadas pelos LD's. É importante que o professor atenha-se à intencionalidade do autor quanto à “escolha das imagens que acompanham o texto” (AZEVEDO, 2003, p. 10)

O autor ainda salienta que o LD não deve ser uma autoridade em sala de aula, visto que o professor é autoridade no processo de ensino aprendizagem e cabe a ele fazer as críticas necessárias à obra didática. Mas para isso é preciso que tenha uma formação sólida a fim de que essas críticas tenham embasamento.

Portanto, apesar de a construção histórica ser coletiva, muito dela é omitido pelas produções de obras didáticas. A falta de representatividade das mulheres negras é um dos exemplos de tal omissão. Essa falta de abordagem ou, por vezes, uma abordagem simplista, deixa lacuna teórica, cujas informações seriam de fundamental importância para o entendimento de determinadas temáticas.

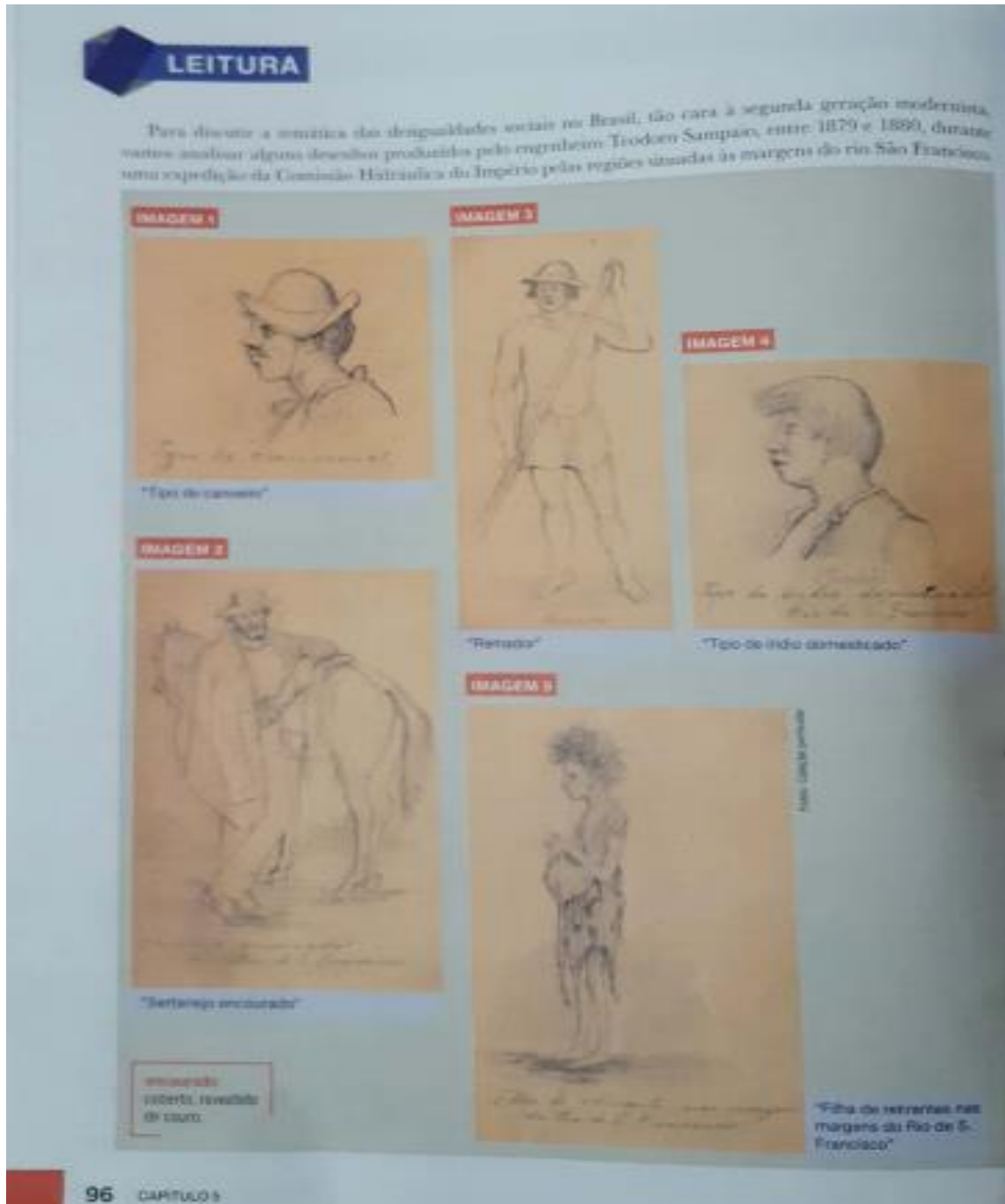


Figura 11: Imagens da miscigenação e da desigualdade social no Brasil produzidas pelo engenheiro Teodoro Sampaio entre 1879 e 1880. Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 96. Volume 3

A imagem na *figura 12* apresenta uma menina negra carregando, provavelmente, seu irmão nas costas. Todos os elementos apontam para as características da etnia africana e sua cultura.

O capítulo 8 (oito) inicia abordando **“Tendências contemporâneas das literaturas africanas de expressão portuguesa”**. A intenção é levar o estudante ao conhecimento da visão

sobre a língua portuguesa em suas semelhanças, diferenças, ressonâncias e dissonâncias, bem como as literaturas produzidas nesses países africanos.

A contemporaneidade das literaturas africanas está dentro do quarto momento das produções literárias nos países Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde. Esse momento caracteriza-se pela reconstituição da individualidade plena do escritor africano, cujas produções revelam temas como o da identificação da África, do orgulho conquistado e o do mestiço. Nessa fase, os escritores, além de traçar novos rumos para a literatura, buscam garantir o lugar no *corpus* literário universal.

A literatura angolana, por exemplo, é muita mais rica que a literatura feita em língua portuguesa, pois envolve tradições orais anteriores à chegada dos portugueses a Angola com diversas outras línguas.

Nessa perspectiva, o livro didático leva tanto o docente quanto o educador a refletirem sobre a língua portuguesa falada nos países da África e suas produções literárias no que compete às semelhanças na busca da identificação, no sentimento de nacionalidade com vistas a contemplar a busca da identidade cultural e a tomada progressiva da consciência nacional.

Nesse capítulo, o LD apresenta uma imagem (menina negra africana carregando uma criança) já com a representação de um signo capaz de conduzir a uma reflexão implícita acerca do gênero e da raça. Mesmo que o LD não a tenha imprimido com tal intenção, as implicações dessa abordagem poderiam introduzir a condução das reflexões acerca do gênero e da raça, sobretudo porque é abordado nesse contexto do LD o texto corajoso e lúcido “**Eu, Mulher**”, da moçambicana Paulina Chiziane. Essa escritora é profundamente ligada às suas raízes e aos temas femininos e permanece lutando para encontrar espaço numa cultura ainda com fortes traços colonialistas e machistas. Portanto, o LD já apresenta nesse momento a tendência de representatividade da mulher negra. Assim, a referida imagem se integra ao tema abordado, cuja contextualização não fica desprovida de sentido.

Ralf Bohnsack (2007) afirma que há uma diferença entre desenvolver uma compreensão sobre a imagem e uma compreensão através dela. Nessa perspectiva, a sua compreensão intersubjetiva é oposta à mídia falada e textual, pois não teria fundamentação metodológica ou de teorias da ação. Para ele, a imagem desempenha um papel fundamental na orientação de nossas ações práticas. Assim o autor argumenta:

[...]Entretanto a constituição de mundo através de imagens pode ser compreendida de dois modos distintos: uma dessas compreensões pressupõe que somente a interpretação do mundo é realizada sobretudo pela via iconográfica; para além dessa compreensão, a constituição do mundo através da mídia imagética pode ser ampliada se levarmos em consideração o fato de que a imagem também possui a qualidade de

dirigir a ação (handlungsleitende Qualität der Bilder). No que tange às teorias da ação, da comunicação e do desenvolvimento humano, este último aspecto é amplamente ignorado. No entanto, no nível da compreensão e da aprendizagem, da socialização e da formação (para além das instâncias de comunicação de massa), a imagem desempenha um papel fundamental na orientação de nossas ações práticas. [...] (Bohnsack, 2007, p. 289)

Portanto, se a imagem pode conduzir à ação, mas que, em se tratando de desenvolvimento humano é ignorado, a utilidade das imagens dentro dos LD's pode desempenhar um papel de responsabilidade na formação dos sujeitos acerca da leitura com representatividades e historicidades, já que as imagens representam papel fundamental nas ações práticas.

A constituição de conceitos e representatividades depende de signos que carregam imagens implícitas. Significante e significado estão um para o outro da mesma forma que a imagem interior está vinculada aos signos. Assim, as cenas e situações sociais são apropriadas por imagens interiores. Então, a apreensão do conhecimento acerca de gênero e raça depende dos conceitos adquiridos anteriormente, que partiram de imagens previamente conhecidas ou análogas. Considerando que a maior parte de informação dos sujeitos advém de conhecimentos adquiridos na Escola e que o LD é o instrumento mais usado pelos docentes, a constituição dos signos para os estudantes pode ser equivocada e perpetuada se o LD não contempla essa leitura implícita das imagens.

Choppin (2007) conclui que a imagem da sociedade representada nos livros didáticos obedece a motivações diversas, de acordo com época e local, e que tem como característica comum apresentar uma sociedade do modo como aqueles que conceberam os livros gostariam que essa sociedade fosse, do que como realmente ela é. E analisa:

[...]O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores. (CHOPPIN, 2007, p. 557)

O estudioso alerta para pesquisadores aterem-se mais ao que os autores dos LD's silenciam que deter-se ao que eles escrevem, concluindo que o LD não é só um espelho, mas também uma tela. Para ele, as observações devem recair sobre os LD's de História, Literatura, assim como os de Ciências, ao mostrar que estes apresentam uma “visão consensual e

normalizada da ciência de sua época; toda controvérsia é deliberadamente eliminada da literatura escolar” (2007, p.557).

Neste capítulo do LD, percebe-se uma inclinação à abordagem das questões pertinentes à africanidade e suas implicações de nacionalidade e representatividades.

A imagem e o fragmento do texto que segue, apresentado no LD, sugestiona reflexões acerca do gênero e da raça, o que aponta para uma perspectiva mais promissora no que compete à abordagem acerca das questões da mulher negra nos LD's.

capítulo
8

Tendências contemporâneas das literaturas africanas de expressão portuguesa

Neste capítulo, trataremos das literaturas africanas de expressão portuguesa, que caracterizam Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde, ex-colônias de Portugal. O objetivo é criar um painel dessas literaturas, a fim de ampliar nossas vistas sobre nossa língua e as literaturas nela produzidas, com suas semelhanças, diferenças, ressonâncias e dissonâncias.

AMPLIE SEUS CONHECIMENTOS

📖 Livros
 + COSTO, Mia. *Mulheres de cristal: as artesãs de imperador: uma etnologia moçambicana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
 + PEPETELA. *Mabanika*. São Paulo: Leya, 2012.

🎬 Filme
 TABU. Direção: Miguel Gomes. Portugal/Braç/Finça/Almanha, 2012.

134

Figura 12: Imagem de menina em sua cultura africana.

Fonte: Amaral; Amaral, 2016, p. 134. Volume 3

Eu, mulher

[...]

Na etnia tsonga (minha etnia) quando uma rapariga nasce, a família e os amigos saúdam a recém-nascida dizendo: *hoyo-hoyo mati* (bem-vinda a água), *atinguene tipondo* (que entre o dinheiro), *hoyo-hoyo tihomo* (bem-vindo o gado). O nascimento de uma rapariga significa mais uma força de ajuda a transportar água, mais dinheiro ou gado cobrado pelo lobolo.

Na infância a rapariga brinca à mamã ou à cozinheira, imitando as tarefas da mãe. São momentos muito felizes da vida da mulher tsonga. Mal vê a primeira menstruação, é entregue a marido por vezes velho, polígamo e desdentado. À mulher não são permitidos sonhos nem desejos. A única carreira que lhe é destinada é casar e ter filhos.

Foi neste ambiente que eu nasci, numa família de pai, mãe e oito filhos. Pertencço a uma família pequena comparada com as restantes onde havia duas ou mais esposas. Como me tornei escritora? É algo que não sei responder. Apenas posso dizer que a escrita escolheu-me, da mesma forma que a natureza me tornou mulher. Posso confirmar que a minha vivência também contribuiu para conduzir-me a este caminho.

As minhas memórias mais remotas são das noites frias à volta da lareira, ouvindo histórias da avó materna. Nas histórias onde havia mulheres, elas eram de dois tipos: uma com boas qualidades, bondosa, submissa, obediente, não feiticeira. Outra era má, feiticeira, rebelde, desobediente, preguiçosa. A primeira era recompensada com um casamento feliz e cheio de filhos; a última era repudiada pelo marido, ou ficava estéril e solteirona.[...]

Aos seis anos de idade abandonei o campo com meus pais e fomos viver no subúrbio da cidade. Entrei na escola católica. Apesar das grandes diferenças na educação da casa e da escola, encontrei harmonia na matéria que dizia respeito ao lugar da mulher na vida e no mundo. A educação tradicional ensinava a mulher a guardar a casa e a guardar-se para pertencer a um só homem. A escola também ensinava a obediência e a submissão e preparava as raparigas para serem boas donas de casa, de acordo com o princípio cristão.

Nas ruas do subúrbio sentia imensas saudades da vida livre e dos passeios nos campos. Para matar a saudade passava o tempo desenhando paisagens na tentativa de restaurar o paraíso perdido da primeira infância. Já adolescente, sonhei em tornar-me pintora. A família disse que não. A escola disse que não. A sociedade também disse que não. Porque não é bom para a mulher. Porque pintura é arte e o artista é marginal. Eu estava a ser educada para ser uma boa mãe e esposa. Recalcaram o meu sonho e não o fizeram por mal, queriam apenas proteger-me porque se preocupavam com o meu destino. Deixei de pintar paisagens. Nas horas vagas, divertia-me tentando descrever as mesmas paisagens. Realizando de forma alternativa o sonho da pintura. Foi assim que penetrei nos caminhos traçados por Deus e pelos homens. [...]

Escrevi a minha primeira obra debaixo de estrondos e ameaças de morte. Publiquei-a. Escrevi a segunda debaixo do mesmo ambiente. Está no prelo. Trabalhar numa atmosfera de morte é minha forma de resistir. Ninguém tem o direito de interromper os meus sonhos. Mesmo que a maldita guerra não termine, se a morte não me ceifar, escreverei o terceiro.

CHIZIANE, Paulina. **Eu, mulher...por uma nova visão de mundo.**

Belo Horizonte: Nandyala, 2013. P. 8-10, 15.

Paulina Chiziane, em 2021, tornou-se a primeira mulher africana a ser agraciada com o Prêmio Camões de Literatura. A presença de um texto da escritora moçambicana, em um LD de Língua Portuguesa, no Brasil, surge como uma lufada de ar, uma esperança, diante da temática pesquisada. De acordo com Chiziane, “A educação tradicional ensinava a mulher a guardar a casa e a guardar-se para pertencer a um só homem. A escola também ensinava a obediência e a submissão e preparava as raparigas para serem boas donas de casa, de acordo com o princípio cristão”.

Dessa maneira, podemos destacar que a reflexão sobre a condição da mulher educada, seja pela família, seja pela educação formal, relaciona-se, ainda na atualidade, à obediência e submissão. Entretanto, são essas mulheres as mães, as professoras, as enfermeiras, as cuidadoras, enfim, as figuras femininas que, muitas vezes, são esquecidas ou sofrem uma espécie de “apagamento” social.

Nossas reflexões encaminham-se no sentido de se pensar os motivos pelos quais há tão poucas representações de mulheres negras nos livros didáticos, utilizados pelas escolas, para a educação e como tais representações ainda podem ser distorcidas. Se por um lado, encontramos dadas representações, como as demonstradas, por outro lado, as próprias políticas públicas em relação aos livros didáticos merecem nossa atenção, uma vez que se tem observado o recrudescimento das políticas públicas em várias áreas, especialmente no campo educacional e, sobretudo, da pesquisa em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da história evidente da construção de uma sociedade calcada na desigualdade social, de gênero e raça, a pesquisa objetivou as reflexões sobre os temas gênero e raça no sentido de investigar se os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem, ou de que maneira trazem registros de temas relacionados ao gênero e raça, especificamente a mulher negra, buscando subsídios nos princípios da AD com vistas a entender como se dá a construção das identidades nas instituições e na sociedade, e como constroem seus valores a partir dos discursos que reverberam no imaginário social. Partindo da instituição Escola, estendeu a visão para a ideologia nos LD's como um recurso do qual o profissional da educação lança mão para suas ações didáticas.

Procurou averiguar se o livro didático oferece aportes para uma reflexão que contemple a contribuição da mulher negra na construção da sociedade, sua forma de representação, bem como se este recurso educacional procura registrar os temas gênero e raça de forma construtiva nas imagens agregadas aos discursos apresentados nesse material, considerando que o livro didático é um instrumento de uso recorrente, senão o principal instrumento usado em sala de aula.

Nas análises prestadas, constatamos que as mulheres negras ainda são pouco representadas nos livros didáticos, possuem uma representação sucinta ou com imagens de forma descontextualizada. Observamos que o livro apresenta apenas um texto escrito por mulher, texto este que exprime a visão da autora a respeito da construção da identidade da mulher negra na sociedade africana, o que pode ser considerado uma pequena evolução sobre a abordagem escolar dos temas gênero e raça. Conclui-se, portanto, que as poucas imagens que ilustram as mulheres negras servem somente para ilustrar um tema, sem contextualização, sem questionamentos com reflexão para além do texto.

A análise desse material permitiu compreender que os livros didáticos de Língua Portuguesa reproduzem insuficientemente todos os gêneros e raças com equidade e que suas formas de representações são suprimidas ou ineficazes.

Considerou-se, portanto, que houve um avanço nas literaturas escolhidas ao considerar livros de décadas anteriores, no entanto, percebe-se a necessidade em buscar literaturas que contemplem, de fato, a visibilidade da mulher negra.

Percebe-se, também, que a invisibilidade da mulher negra, na omissão ou supressão, ainda age nas instituições afirmando o racismo estrutural por meio de escolhas de livros didáticos desfavorecidos dessa temática. Ou seja, literaturas que abordam timidamente essas

questões favorecem o apagamento desse grupo ou sugerem sua pouca importância. Assim, perpetua-se a legitimação dessas desigualdades quando não há preparação dos professores com formação crítica para dialogar acerca dessas temáticas com os educandos, contextualizando os conteúdos dos livros didáticos.

Partindo dessa observação, entendemos que a formação inicial e continuada do docente é precária nas questões que envolvem gênero e raça, e que isso contribui tanto para a escolha de livros didáticos que não contemplam tais questões, quanto para a preparação no intento de elencar estas questões em sala de aula. Por isso, a formação do professor é emergente e necessária a fim de terem possibilidades de escolherem materiais que contemplem de fato a Lei 10.639/2003, respeitando a diversidade e o reconhecimento das contribuições da mulher negra para com a sociedade brasileira.

A pesquisa concluiu que o livro didático é a ferramenta mais usada pelos docentes, sendo também uma fonte de pesquisa de muitos desses professores. É, também, constituinte da identidade visto que é carregado de valores e ideologias, tanto nos conteúdos como nas imagens, pinturas e gravuras. Nesse sentido, esse material torna-se instrumento que interfere nas identidades e subjetividades, pois dita a compreensão de mundo que os sujeitos devem ter.

De acordo com toda teoria no que concerne à história das mulheres, bem como o currículo oportunizado, pode-se perceber que a mulher é citada de forma tímida nos materiais didáticos ou sob a óptica dos homens e, em se tratando da mulher negra, sua representatividade é apresentada de forma minimizada, ou descontextualizada.

Embora a sociedade tenha avançado na compreensão das ações que envolvem a luta por igualdade de raça e gênero, na implementação de legislações que contemplem a equidade, os livros didáticos não adotam uma postura de reprodução harmoniosa de todos os grupos que compõem a nossa sociedade. Percebe-se que houve uma mudança em relação às décadas passadas, no entanto, a mulher negra ainda permanece timidamente representada. O discurso racista, evidente anteriormente, agora velado, forja a história das mulheres negras. Os autores optam por omitirem essa história pela qual todos nós somos responsáveis. No entanto, a omissão nos livros didáticos culmina na própria reprodução do racismo. Portanto, a produção desse instrumento educacional deve atender não somente padrão de qualidade, mas ter compromisso ético para com a sociedade plural.

Para analisar as imagens, adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, contrapondo as gravuras do livro didático do PNLN com as teorias de Estudos Culturais e princípios da AD. Esse procedimento metodológico permitiu associar as imagens aos textos fazendo uma análise documental. Então, iniciou-se uma averiguação sobre qual contexto as

mulheres negras eram representadas, as relações entre os textos explicativos, a didática e as atividades. Percebeu-se que as figuras de mulheres negras apresentadas no LD restringem-se a contexto de movimentos históricos que buscavam afirmar a identidade nacional, mas que ainda permanece tímida e silenciosa.

Assim, a legitimação das desigualdades raciais e de gênero ainda ocorre nos livros didáticos por pouca representatividade.

Considerou-se que se a formação inicial do professor é precária nas questões que contemplem os grupos que permanecem silenciados, então se deve investir massivamente na formação continuada para que os questionamentos sejam pautas constantes na luta incessante da emancipação e representatividade da mulher negra.

A pesquisa perpassou os desafios que contribuíram imensamente para o entendimento de que não há mudanças pessoais ou coletivas sem inquietações e sem lutas.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccinalidade**. São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro)

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE MULHERES NEGRAS NA CARREIRA ACADÊMICA DE ENSINO SUPERIOR**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 7, n. 15, p. 136-160, fev. 2015. ISSN 2177-2770.

AZEVEDO, E. M. Livro didático: uma abordagem histórica e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula. Cadernos da FUCAMP, v. 4, n. 4, 2005.

AZEVEDO, Edeílson Matias de. **Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª Séries**. 2003. f. 17. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray;.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasi*. Petrópolis-RJ, Vozes, 2002, pp.25-58

Bohnsack, Ralf. **A interpretação de imagens e o método documentário** . *Sociologias* , Dez 2007, no.18, p.286-311. ISSN 1517-452

_____. Cadernos de Educação, v.13, n. 26, jan.jun.2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.n26p57-72>. IDEOLOGIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS:.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998.Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORACINI, M, J. Interpretação, autonomia e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira/ Maria José Rodrigues Faria Coracini (org). – 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M, J; GHIRALDELO, C, M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas/SP: Pontes, 2011.

DAVIS, Angela, 1944-**Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico] / Angela Davis ; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016. recurso digital

FERREIRA, Ricardo Franklin. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente.** *Psicol. Soc.* [online]. 2002, vol.14, n.1, pp.69-86. ISSN 1807-0310. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822002000100005>.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso reflexões introdutórias.** Goiânia, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito:** edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves de Fonseca, Salma Tannus Muchail. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Tópicos)

GOMES, Nilma L. **Professoras negras:** trajetória escolar e identidade. *Caderno CESPUC de pesquisa*, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

GOMES LINO, Nilma. **Trajelórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** *Revista Brasileira de Educação*, núm. 21, set-dez, 2002, pp. 40-51. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** *Revista Ciências Sociais Hoje*. Anpocs. 1984. p. 223-243.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 159-170, Apr. 2000.

LAJOLO, Marisa. **LIVRO DIDÁTICO:** um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília. Ano 16, n. 69, 1996.

MATTOS, Patrícia. **O Conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil.** XV Brasileiro de Sociologia. UFSJ. 2011.

MEAD, Margaret. **SEXO Y TEMPERAMENTO EM LAS SOCIEDADES PRIMITIVAS.** Barcelona. Editora Laia, S. A., 1973

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Construção da identidade negra no contexto da globalização.** In: Vozes (além) da África : tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas[Sl: sn], 2006.

MUNANGA, Kabengele (org.) – **Superando o Racismo na Escola**, 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Revista Perspectiva*. Florianópolis: UFSC. v. 21, n. 2, jul./dez. 2003, p. 371-389.

OLIVEIRA, Juliana B. F. Cadernos de Educação, v.13, n. 26, jan.jun.2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.n26p57-72>

_____. A celebração do outro na constituição da identidade. Organon, n. 35, p. 201 – 220.203b

_____. Problemas de Gênero: Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. 8a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. Conexão - Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul - v. 18, n. 35, jan./jun. 2019, p. 99-11. DOI: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao> DOI 10.18226 / 21782687.v18.n35.05

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: Estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002 (original de 1983).

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi; Loreço Chacon J. Filho; Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, p, 162. 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 112 p. (Feminismos Plurais/ Coordenação de Djamila Ribeiro)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na intimidade. In: *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*[S.l: s.n.], 1998.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Tadeu T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tadeu T. (org.). Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

IDENTIDADE e diferença. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.