

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDINEUSA CRISTINA SILVA

RACISMO E SEXISMO NA REPRESENTAÇÃO DE
MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

RONDONÓPOLIS – MT
2022

EDINEUSA CRISTINA SILVA

**RACISMO E SEXISMO NA REPRESENTAÇÃO DE
MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso-Campus Universitário de Rondonópolis/MT. Linha de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidades como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof. Dra. Priscila de Oliveira Xavier Scudder

RONDONÓPOLIS-MT
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S586r Silva, Edineusa Cristina.
RACISMO E SEXISMO NA REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO [recurso eletrônico] / Edineusa Cristina Silva. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 80 f., il. color., pdf). – 2022.
Orientador(a): Professora Doutora Priscila de Oliveira Xavier Scudder.
Coorientador(a): Professor Doutor Antutérpio Dias Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Representação. 2. Mulheres Negras. 3. Livro didático. 4. Educação Antirracista. I. Scudder, Professora Doutora Priscila de Oliveira Xavier, *orientador*. II. Pereira, Professor Doutor Antutérpio Dias, *coorientador*. III. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "RACISMO E SEXISMO NA REPRESENTAÇÃO DE MULHERES
NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O
ENSINO MÉDIO"**

AUTORA: MESTRANDA EDINEUSA CRISTINA SILVA

Dissertação defendida e aprovada em 31/08/2022.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Priscila de Oliveira Xavier Scudder (Presidente Banca / Orientador)

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis/UFMT

2. Doutor Aguinaldo Rodrigues Gomes (Examinador Interno)

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis/UFMT

3. Doutor Antuterpio Dias Pereira (Examinador Externo)

Instituição: SEDUC/MT

4. Doutora Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz (Examinador Externo)

Instituição: Universidade Estadual de Maringá/UEM

5. Doutor Flávio Vilas-Bôas Trovão (Examinador Suplente)

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

| | |
|---|---|
|  | Documento assinado eletronicamente por Priscila de Oliveira Xavier Scudder, Docente da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, em 05/09/2022, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015. |
|  | Documento assinado eletronicamente por Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz, Usuário Externo, em 05/09/2022, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015. |
|  | Documento assinado eletronicamente por Aguinaldo Rodrigues Gomes, Docente da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, em 12/09/2022, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015. |
|  | Documento assinado eletronicamente por ANTUTERPIO DIAS PEREIRA, Usuário Externo, em 19/09/2022, às 20:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015. |
|  | A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufrr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_confir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 0056818 e o código CRC 4CB2F1EC. |
| Referência: Processo nº 23853.007151/2022-77 | |
| SEI nº 0056818 | |

LISTA DE FIGURAS

| Número | Nome da Figura | Página |
|-----------|--|--------|
| Figura 01 | Ruptura e construção..... | 42 |
| Figura 02 | Antologia de contos..... | 43 |
| Figura 03 | Aplique o que aprendeu/quadrinho mãe..... | 52 |
| Figura 04 | Cão tihoso/Luís Bernardo Honwana..... | 56 |
| Figura 05 | Mia Couto..... | 57 |
| Figura 06 | Ondjaki | 59 |
| Figura 07 | Aplique o que aprendeu/Charge Angeli | 60 |
| Figura 08 | Câmara dos deputados..... | 63 |
| Figura 09 | Projeto/Simulado ENEM | 65 |
| Figura 10 | Feira de profissões | 67 |
| Figura 11 | Literaturas africanas | 70 |
| Figura 12 | Literatura negro-brasileira | 71 |
| Figura 13 | Escritores negros/atividades..... | 72 |
| Figura 14 | Entre textos/África-Brasil | 73 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 15 |
| 2 A MULHER NEGRA E A TRANSVERSALIDADE ENTRE RAÇA, EDUCAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO | 19 |
| 2.1 Sexualismo, racismo e a Lei 10.639/2003 | 31 |
| 3. A MULHER NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA ALÉM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 37 |
| 3.1 De olho no currículo e no livro didático “nosso” de cada dia..... | 41 |
| 3.2 A função da linguagem e da interseccionalidade na análise do livro didático..... | 50 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 75 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 78 |

DEDICATÓRIA

Às alunas que foram minha inspiração para essa pesquisa. Às mulheres negras que vieram antes de mim, e àquelas que virão depois. Em memória à Mãe Preta (Ionilda Brito), por me motivar a voltar aos estudos. Afetuosamente, a minha mãe, tias, tios, filhos, netos e a minha prima Luana Camila.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha Mãe Oxum e minhas ancestrais, por me motivarem nessa caminhada. Agradeço também a meu Pai Oxóssi e meu Pai Jobim, por estarem sempre comigo, de uma maneira ou de outra, guiando-me para o crescimento espiritual e material.

À Ana Maria Silva, minha mãe, carinhosamente. À Aurora Maria Silva Ribeiro e Maria Silva, sou grata pelo cuidado, ensinamentos e dedicação que tiveram e têm comigo, para que eu possa trilhar o caminho que escolhi.

Agradeço as minhas filhas Jéssica Regina, Beatriz Dias, Leticia Dias e ao meu filho João Horácio, por serem meus amores e parceiros de caminhada.

Aos meus netos Inácio Dias Ferreira e Francisco Dias Ferreira, por trazerem o riso e a leveza que transbordam meu coração de amor.

Agradeço ao professor Flávio Nascimento e ao Movimento Negro de Rondonópolis, pela oportunidade de adentrar a luta antirracista.

As minhas amigas Andressa Portela e Rosangela Cardoso, por me motivarem e se preocuparem comigo.

Agradeço a todas as professoras e professores do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, especialmente, àquelas/es da Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidades.

À Associação Araxá, em nome de seu Presidente Francisco Dias, por participar das lutas em defesa do povo de Umbanda e nosso povo preto.

A Antutérpio Dias Pereira, por me incentivar na busca pela realização dos meus objetivos e por sempre me motivar a acreditar na vitória.

A minha orientadora Priscila de Oliveira Xavier Scudder, por ser uma parceira e por toda a sua luta antirracista, para que possamos chegar em qualquer espaço a que nos propusermos estar e lutar pelos nossos.

Por fim, ao Terreiro de Umbanda Pai Jobim da Guiné, à Vovó Maria Conga, a Exu e as Pombo Giras que abriram meus caminhos até aqui!

Laroyê! Mojubá!

Louvação a Oxum

Salve Oxum!

Ora Yê iê, ô!

Eu vi mamãe Oxum na cachoeira
Sentada na beira do rio
Colhendo lírios, lírios ê
Colhendo lírios, lírios á
Colhendo lírios pra enfeitar nosso
Congá

Louvação a Vovó Maria Congá
Adorei As Almas!
Salve Vovó Maria Congá!
Maria Congá rezou o seu rosário
e ofereceu a meu pai Oxalá
de joelhos Maria Congá pedia
proteção para seus filhos
no reino dos Orixás!

RESUMO

A presente pesquisa pertence à linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. Seu objetivo principal é analisar a representação de mulheres negras em livros didáticos de língua portuguesa disponibilizados para alunos do terceiro ano do Ensino Médio, bem como evidenciar que a ausência de autoras e intelectuais negras nos referidos manuais corrobora essa reprodução colonial. Para tanto, essa abordagem far-se-á por meio do livro didático de Willian Roberto Cereja, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, volume 3, 1ª edição-São Paulo: Editora Saraiva, 2016 distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O eixo norteador da pesquisa será a análise da representação pensada para as mulheres negras na composição dos conteúdos e materiais avaliados no Livro Didático de Língua Portuguesa. A relevância se dá pelo fato de que isso se reflete diretamente na vida dessas mulheres, se retratadas e perpassadas pelo racismo e sexismo, além de não trazer representatividade, essa construção também não combate a reprodução da estereotipia numa acepção antirracista. É muito importante para a população negra, em especial, as mulheres, ver-se representada (s) numa perspectiva anticanônica, isto é, para além da perpetuação dos estereótipos e estigmas associados ao sujeito negro, seja nos materiais didáticos ou mesmo na literatura brasileira. Ainda, neste sentido, algumas indagações norteiam nosso caminho: Há a presença de escritoras negras nos textos literários disponibilizados no material didático de Língua Portuguesa intitulado *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Willian Roberto Cereja, 2016 Como a literatura africana e afro-brasileira e a Lei 10630/03 são apresentadas no referido manual? Apoiamo-nos em vários autores cujas reflexões nos servirão de alicerce para trilhar essa caminhada, dentre os quais podemos destacar Scudder (2019), Souza (1983), Gomes (2012, 2017), Freire (1987), Ribeiro (2017), Oliveira (2008), Carmo (2008), Carneiro (2003), Crenshaw (2002), Almeida (2019), Akotirene (2019), Nascimento (2010), Munanga (2005), Louro (1997), Gonzalez (1984), Oliveira (2013), Camargo (2013), Fanon (2008, 2010) e Moreno (2003). A pesquisa traz, ainda, uma abordagem interseccional e se desenvolve a partir de revisão bibliográfica, a qual dividir-se-á em três capítulos, sendo o primeiro, “Mulheres negras e a transversalidade entre raça, educação e discriminação”; o segundo, “A representação de mulheres negras no livro didático de Língua Portuguesa: para além das relações étnico-raciais”; o terceiro “A função da linguagem e da interseccionalidade na análise do Livro Didático de Língua Portuguesa”.

PALAVRAS-CHAVES: Representação; Mulheres Negras; Livro Didático; Educação Antirracista.

ABSTRACT

The present research belongs to the research line “Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, policies and diversity”, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis. Its main objective is to analyze the representation of black women in Portuguese-language textbooks made available to third-year high school students, as well as to show that the absence of black authors and intellectuals in those textbooks corroborates this colonial reproduction. To do so, this approach will be done through the textbook by Willian Roberto Cereja, *Contemporary Portuguese: Dialogue, Reflection and Use*, volume 3, 1st edition-São Paulo: Editora Saraiva, 2016 distributed by the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático, 2016). PNLDD). The guiding axis of the research will be the analysis of the representation thought for black women in the composition of the contents and materials evaluated in the Didactic Book of Portuguese Language. The relevance is given by the fact that this is directly reflected in the lives of these women, if portrayed and permeated by racism and sexism, in addition to not bringing representation, this construction also does not combat the reproduction of stereotypy in an anti-racist sense. It is very important for the black population, especially women, to see themselves represented in an anticanonical perspective, that is, beyond the perpetuation of stereotypes and stigmas associated with the black subject, whether in teaching materials or even in Brazilian literature. . Still, in this sense, some questions guide our way: There is the presence of black female writers in the literary texts made available in the Portuguese Language didactic material entitled *Contemporary Portuguese: Dialogue, Reflection and Use*, by Willian Roberto Cereja, 2016 How African and Afro-Brazilian Literature Brazilian law and Law 10630/03 are presented in that manual? We rely on several authors whose reflections will serve as a foundation to walk this path, among which we can highlight Scudder (2019), Souza (1983), Gomes (2012, 2017), Freire (1987), Ribeiro (2017), Oliveira (2008), Carmo (2008), Carneiro (2003), Crenshaw (2002), Almeida (2019), Akotirene (2019), Nascimento (2010), Munanga (2005), Louro (1997), Gonzalez (1984), Oliveira (2013), Camargo (2013), Fanon (2008, 2010) and Moreno (2003). The research also brings an intersectional approach and is developed from a literature review, which will be divided into three chapters, the first being “Black women and the transversality between race, education and discrimination”; the second, “The representation of black women in the Portuguese language textbook: beyond ethnic-racial relations”; the third “The function of language and intersectionality in the analysis of the Portuguese Language Textbook”.

KEYWORDS: Representation; Black Women; Textbook; Anti-racist Education.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é fruto das inquietações que atravessam o meu percurso de vida, tanto em minha trajetória pessoal quanto profissional, visto que dedico boa parte do meu tempo ao trabalho em sala de aula. À vista disso, farei um breve relato sobre como cheguei até aqui. Muitas são as indagações que alicerçam as minhas inquietações, dentre as quais: pode a mulher negra falar? Expressar seu ser e sua subjetividade sem pré-julgamentos? Existir enquanto negra na sociedade brasileira? Penso, reflito e concluo que isso depende da forma que ela é representada, porque a imagem da mulher negra empoderada aparece de forma rara, como um diamante que precisa ser exaustivamente procurado.

Essa ausência de representatividade se dá em vários meios sociais, mas aqui vou me reportar, especificamente, ao livro didático de Língua Portuguesa, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, volume 3, da autoria de Willian Roberto Cereja, objeto de análise desta dissertação. Sabemos que nossas vozes foram e, de algum modo, são silenciadas. Nossos corpos ainda são mutilados, física e psicologicamente no e pelo complexo sistema educacional brasileiro, e foi, justamente, a partir desse universo de dor, luta, mordanças, resistência e enfrentamentos que me fiz mulher, negra e umbandista.

Sou Edineusa Cristina Silva, solteira, tenho quatro filhos e 2 netos. Sou rondonopolitana de nascimento e filha de Dona Ana. Minha mãe é analfabeta, mas isso nunca a impediu de me ensinar que a Educação é transformadora na vida das pessoas, ela sempre foi doméstica e, desde há muito, lutou para que eu frequentasse a escola. Mulher de luta, foi ela que me criou e ensinou a ser forte na vida, junto de seus pais e irmãos. Nunca pude conhecer a figura paterna, a não ser pela presença de Melchior, meu avô, e do meu padrinho Nelson, pessoas essenciais para a minha formação.

Meus tios mais jovens também tiveram, depois de grandes, a oportunidade de estudar, porém minha mãe até tentou, mas as circunstâncias não deixaram que ela prosseguisse. Fui criada numa família grande que, mesmo com as dificuldades enfrentadas, sempre foi resistência diante dessa sociedade opressora em que vivemos. Durante a adolescência, quando estudava na Escola Silvestre Gomes Jardim e morava na Vila Itamaraty, fiz parte de grupos de adolescentes e de jovens na região da Vila Operária. A participação nesses grupos me apresentou Adão Idie, que veio a ser meu professor de Inglês e Educação Artística posteriormente. Ele tinha vários grupos de danças, teatros e sempre estava envolvido em eventos que entrelaçavam educação e cultura. Assim, tive a oportunidade de participar de alguns eventos organizados por Adão, no grupo de danças.

Conheci o pai dos meus filhos em bailes, onde os jovens saíam para dançar os famosos passinhos dos anos 80 e 90. Éramos muitos jovens, mas eu e Francisco tivemos de nos tornar adultos frente a chegada da primeira filha. Além de adquirir maturidade para cuidar de um bebê, logo outras experiências surgiram. A nossa mediunidade “aflorou”, como diz meu Pai Jobim da Guiné¹, então iniciei o meu desenvolvimento espiritual na Umbanda, juntamente com o pai dos meus filhos. Eu com a minha missão e ele com a dele. Após o nascimento dos filhos, as dificuldades se avolumaram, pois eu não havia terminado os estudos e não conseguia emprego.

No entanto, ficar parada não estava nos meus planos, fui trabalhar de doméstica na casa da senhora Ionilda Brito, a Mãe Preta², e foi justamente por meio deste trabalho que compreendi as reflexões que Paulo Freire traz em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987). Para o sábio pensador, é fundamental compreender a importância de uma pedagogia libertadora, que tem como foco a libertação dos oprimidos frente aos opressores, de uma pedagogia que transforma um ser passivo em um ser reflexivo, que transforma sua realidade e a de outros, a pedagogia que faz com que um ser compreenda sua importância para a humanidade. Tudo isso aconteceu comigo. Assim, com o incentivo constante de Mãe Preta, voltei a estudar pensando em melhores condições de vida para minha família e para mim.

Terminei o ensino fundamental e médio no curso de suplência, na Escola Maria Elza Ferreira Inácio e lá conheci professores/as que me incentivaram a prestar o Vestibular, pessoas que além de amigas, hoje são colegas de trabalho. Além de estudar, busquei uma melhor ocupação e passei em um seletivo na área da saúde, pela prefeitura de Rondonópolis. Ao entrar para a Universidade, num primeiro momento, o meu objetivo era ter ingressar num curso superior a fim de obter elevação de nível no cargo em que tinha tomado posse no Município. Contudo, no decorrer do curso de Letras, fui me identificando com as disciplinas. Eu amava as aulas do saudoso professor Laércio, que, de modo incrivelmente poético, mostrou-me o encantamento pelas palavras. No entanto, tive a certeza de que queria mesmo exercer a docência quando conheci o professor Flávio

¹ Pai Jobim da Guiné é o Preto Velho, guia e mentor espiritual da casa de Umbanda Pai Jobim da Guiné e Vovó Maria Conga. Pai Jobim é meu Padrinho de Batismo na Umbanda. Ele é um guia que transmite sabedoria, humildade, resiliência, respeito, caridade e amor a todos que o procuram. Pai Jobim veio escravizado de Guiné-Bissau para o Brasil.

² Mãe Preta foi a Mãe de Santo do Terreiro de Umbanda Casa de Vovó Maria Conga, onde iniciei o meu desenvolvimento na Umbanda.

Nascimento, veio dele o convite, ainda no meu terceiro ano de Letras, para ser voluntária no Cursinho Pré-Vestibular Novos Rumos.

Esse projeto me fez querer estar em sala de aula, pois aprendi que todo conhecimento deve ser compartilhado e que devemos nos ajudar nas trocas de saberes e aprendizados. Os participantes desse projeto eram, em sua maioria, estudantes da Universidade Pública, oriundos de diversas áreas, mas juntavam-se aos finais de semana voluntariamente para ensinar aos estudantes carentes, moradores das periferias de Rondonópolis, para que tivessem a oportunidade de conseguir a aprovação nos vestibulares das Instituições públicas. Além das aulas que ministrei no cursinho Novos Rumos, comecei a participar do Movimento Negro de Rondonópolis, a convite de Flávio Nascimento e da Professora Rosimeire Telles, também colega de trabalho na unidade de educação infantil que eu atuava. Sem dúvida nenhuma, o cursinho e o Movimento Negro foram responsáveis pela minha iniciação à docência e me fizeram ser a professora que sou. A arte de educar não é valorizada nesse país, sabemos. No entanto, em minha trajetória escolar, seja no ensino fundamental, médio ou superior, tive professores que me ensinaram muitas lições para além da sala de aula, lições que ficaram para a vida. Assim, sentindo-me agraciada e motivada, essa profissão foi a que escolhi – professora – e procuro desenvolvê-la com toda a responsabilidade e compromisso que ela exige.

Terminei o curso de Letras em 2007, minha colação de grau aconteceu em março de 2008. Logo em seguida, comecei a trabalhar como professora interina na Escola Professor Domingos Aparecido dos Santos, onde minhas filhas estudavam. Para elas foi o maior orgulho ver a mãe trabalhar ali. E com essa experiência obtive ainda mais aprendizado, pois conheci o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Mato Grosso (SINTEP-MT) e me tornei sindicalista, então pude fazer diversos cursos sobre a luta dos trabalhadores da educação e a necessidade de lutar sempre por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Além dos cursos realizados pelo SINTEP, iniciei uma Especialização pela Universidade Federal de Mato Grosso, em 2010. Nesse mesmo ano fiz o concurso público da rede Estadual, porém somente fui convocada em agosto de 2014, hoje sou lotada na mesma escola em que iniciei à docência. Foi mais uma conquista na minha carreira.

Dessa maneira, desde dois mil e quinze (2015) estou trabalhando com a juventude do ensino médio, vejo a necessidade de voltar a estudar e procurar maneiras de sempre partilhar com essa juventude o conhecimento. Foi a partir desse sentimento de vontade do saber que o Programa de Pós-Graduação em Educação me despertou interesse, em

especial a linha de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade. A possibilidade de ingressar no Mestrado veio ao encontro dos anseios de melhorar a minha prática docente e da oportunidade de compartilhar com meus alunos outras aprendizagens, a fim de que se tornem sujeitos críticos e empoderados no que diz respeito as oportunidades e a seus direitos enquanto cidadãos.

Quando aprofundo meus pensamentos em minhas lembranças da escola, mais assimilo as circunstâncias representativas identitárias daquela época. Não trago recordação de livros em que figuras de mulheres negras fossem retratadas como protagonistas, eram sempre situadas em posição subalternizadas. Essas circunstâncias e lacunas deixadas ao longo da minha formação mostraram-se profundamente instigantes para mim, tornaram-se fundamentais para que eu me debruçasse sobre a importância da representatividade no combate ao racismo, a partir do material didático usado na sala de aula.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desenvolvida se deu com base na pesquisa bibliográfica realizada por meio do livro didático de Willian Roberto Cereja, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, volume 3, 1ª edição-São Paulo: Editora Saraiva, 2016, adotado pela Escola Estadual *Professor Domingos Aparecido dos Santos*, situada no município de Rondonópolis – MT. O manual contém 384 páginas distribuídas em quatro unidades: na primeira unidade, o livro traz como tópico “Ruptura e Construção”; na segunda, “Palavra e Persuasão”; na terceira unidade “Hora e Vez da Linguagem”; na quarta e última unidade, o tópico intitula-se “Caminhos”. Este livro didático, assim como a sua coleção, será utilizado até o final do ciclo, ou seja, final do ano letivo de 2024³.

A referida escola está situada no bairro Conjunto São José II, na Rua Clementina Duarte Aquino, S/N, CEP 78.715-840. Criada em 06/12/82 pelo decreto n°. 2.147 e publicada no D.O. em 07/12/82, tendo sido autorizada com o N°. 134/89 pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso em 12/09/1989, com a denominação de Escola Estadual de I Grau *General Antônio Maria Coelho*. Posteriormente, a instituição passou à denominação de Escola Estadual de I e II Graus *Professor Domingos Aparecido*

³ No ano de 2024 acontecerá a implantação total do Novo Ensino Médio e os materiais didáticos sofrerão uma mudança radical.

dos Santos, por meio da lei nº. 4.813, de 11/12/84. Com esta autorização, funcionava o Ensino Fundamental, nível V a VIII, depois o Ensino Médio com Habilitação para o Magistério (Resolução 159/91 de 03/09/91, publicada no D.O.01/11/91), o Ensino Técnico em Contabilidade (Resolução 256/92, publicada no D.O. de 12/09/92) e o Ensino Médio não profissionalizante (Resolução 135/02, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso).

A Escola Professor Domingos Aparecido dos Santos possui, no ano de 2021, 1147 alunos matriculados nos três períodos, com 37 turmas assim subdivididas: 18 turmas no matutino, 15 no vespertino e 4 no período noturno. Esta unidade escolar oferta os três turnos, com o horário das aulas sendo: período matutino, das 7h às 12h; período vespertino, das 13h às 17h para o ensino fundamental e até as 18h para o ensino médio; período noturno, das 18:30h às 22:30h. Os profissionais do apoio administrativo começam o seu turno de trabalho com uma hora e meia a duas horas antes do início das aulas. Os técnicos administrativos que atendem na Secretaria Escolar atendem das 7h às 21h. Os demais técnicos fazem escala de serviço nos três turnos de aula, sendo que não há atendimento durante todo o horário de aula devido ao número insuficiente de técnicos.

A escola tem um quadro de aproximadamente 52 professores/as e 30 profissionais da educação. A modalidade de ensino ofertada é o médio regular e o fundamental, anos finais. Os alunos são adolescentes e jovens moradores de bairros periféricos que rodeiam a escola, bairros como Jardim Serra Dourada, Jardim Carlos Bezerra, Jardim Tropical, Jardim Liberdade, Jardim Etelvina Querubim dentre outros. Ainda, a Instituição conta com 7 turmas de terceiros anos, sendo 5 delas no matutino e 2 no período noturno.

Presente na comunidade local há 38 anos, a escola tem uma parcela grande de contribuição com o crescimento e desenvolvimento da região. E isso sempre facilitou a convivência e parceria com pais/responsáveis e os representantes de todos os setores atuantes da comunidade, como as Igrejas (católicas e evangélicas), Posto de Saúde, Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), Associação de Moradores, além dos comerciantes em geral, sempre buscando favorecer a interação entre alunos, professores e pais/responsáveis, bem como fortalecer a relação escola/comunidade.

Visando melhorar o nível de aprendizagem, ao longo do ano letivo, a equipe gestora, juntamente com os profissionais da unidade, organiza vários eventos culturais, a exemplo do “Projeto Literatura em Foco”, “Projeto de Leitura”, “Festival de Música”, “Cultura Afro-Brasileira”, “Conhecendo Mato Grosso”, “Projeto de Atletismo” e

“Projeto Meio Ambiente e Sustentabilidade”. Ainda, neste sentido, também realiza assembleias e reuniões bimestrais para a entrega de relatórios e boletins cujas datas e horários são previamente definidos no calendário escolar e divulgados aos pais/responsáveis por meio de bilhetes, mensagens ou ligações via telefone.

A princípio, essa pesquisa seria realizada com sujeitos participantes, entretanto, tendo em vista a situação pandêmica imposta pela Covid-19, optamos por uma pesquisa cuja a metodologia é a análise bibliográfica do livro didático de língua portuguesa. Fizemos um levantamento das imagens e dos textos expostos no livro didático em relação as mulheres negras, assim, observamos cada unidade disposta no material e a partir das observações de usamos uma abordagem interseccional e de cunho bibliográfico e iniciamos a análise por meio de leituras e referenciais fundamentais à discussão do assunto referido. Assim, o aporte teórico utilizado está alicerçado com base em Scudder (2019), Souza (1983), Gomes (2012, 2017), Freire (1987), Ribeiro (2017), Oliveira (2008), Carmo (2008), Carneiro (2003), Crenshaw (2002), Almeida (2019), Nascimento (2010), Munanga (2005), Louro (1997), Gonzalez (1984), Oliveira (2013), Camargo (2013), Foucault (2008) e Fanon (2008).

Essa dissertação está estruturada da seguinte forma: como sendo o primeiro capítulo, temos a Introdução bebendo na fonte das escrituras, visto que precisamos recontar as nossas próprias histórias; no capítulo dois: “*A mulher negra e transversalidade entre raça, educação e discriminação*”, apresentamos, de forma breve, alguns conceitos sobre identidade, racismo e raça, importantes para o entendimento e construção do nosso objeto de pesquisa. Neste capítulo trazemos importantes suportes teóricos como Guacira Lopes Louro (1997), a qual auxilia a compreensão dos marcadores sociais de gênero e de raça; além de Flávio Nascimento (2010), Munanga (2005), Carmo (2008) e Almeida (2019), que fundamentaram o trabalho com o conceito de identidade e racismo voltados à questão do gênero feminino.

A posteriori, no terceiro capítulo intitulado “*A Mulher negra no livro didático de Língua Portuguesa: Para além das relações étnico-raciais*”, analisamos as figuras do livro didático tendo como suporte teórico Silva (2013), Scudder (2019), Gomes (2012), Fanon (1968, 2008), Foucault (2008) e Carmo (2008). Além disso, ao tratar da “*A função da linguagem e da interseccionalidade na análise do Livro Didático de Língua Portuguesa*”, pretendemos demonstrar as desigualdades impostas às mulheres negras e como a linguagem apresentada no livro já mencionado é utilizada para a desconstrução de suas identidades.

Para encerrar, trazemos as considerações finais, tendo por base as análises feitas durante o processo de pesquisa. Desse modo, a proposta apresentada baseia-se na análise de imagens e textos verbais que serão aqui elencados, a partir do material didático já referido. Os primeiros resultados desse trabalho evidenciam imagens de mulheres negras diretamente ligadas a estereótipos, tanto em âmbitos culturais quanto intelectuais. E, em sua maioria, tais representações se refletem em suas vidas, tornando-as invisibilizadas e silenciadas.

2 A MULHER NEGRA E A TRANSVERSALIDADE ENTRE RAÇA, EDUCAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO

O criador sofre pelo educador: porque, afinal, somos sempre filhos de nossa escola (Provérbio Africano – região do Mali).

Legitimar a voz e o empoderamento das mulheres negras, seja em relação a gênero, classe social ou raça é a força motriz desse trabalho. À vista disso, nesta escrita, trazemos intelectuais negras que lutam por direitos de igualdade e valorização de suas identidades. Para Sueli Carneiro (2003, p. 128), “é em meio a esta dinâmica que o processo de emancipação, de busca de igualdade de direitos das mulheres negras ganham força, estabelecendo novos desafios”.

A escola é um espaço que possibilita às alunas e alunos construírem a própria identidade, a reconhecerem a própria história, bem como a história da sociedade na qual estão inseridas/os. Para Carmo (2008), “o entendimento de uma sociedade implica no entendimento de suas instituições, das representações de seus agentes, e o ambiente escolar por apresentar elementos de diferentes origens étnicas e sociais, constitui-se como locus profícuo para pensar a problemática racial” (CARMO, 2008, p. 6). No entanto não podemos trabalhar a problemática racial sem discutir, mesmo que de forma breve, o quesito “raça”. Nesta direção, embasamo-nos, a priori, no conceito utilizado por Almeida (2019), uma vez que, no século XX, parte da antropologia constituiu-se a partir do esforço de demonstrar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos.

Almeida (2019) ressalta que,

A constatação é a de que não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça. Os eventos da Segunda Guerra Mundial e o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista reforçaram o fato de que a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico. Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (ALMEIDA, 2019, p. 19).

Historicamente, registra-se a dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O Brasil evitou se debruçar sobre esse tema

por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam a imagem de um Brasil homogêneo, sem diferença, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. Assim,

Durante muito tempo o Brasil foi visto como um país de democracia racial, contudo a partir da década de 1960 com os Estudos da Escola Paulista de Antropologia, tal mito, ao menos dentro da literatura especializada, foi colocado em xeque. Alguns autores começaram a questionar o mito da cordialidade entre as raças e apresentar dados que demonstravam que brancos e negros não desfrutavam dos mesmos benefícios sociais, ou seja, apresentaram a real situação de discriminação e preconceito racial existente na sociedade brasileira, até então camuflada (CARMO, 2008, p. 7).

Nos debates que envolvem o ambiente escolar ainda se diz que a escola é um espaço democrático, um ambiente que propicia pensar na igualdade e diversidade, que nesse espaço não se diferencia cor, credo ou classe social. Entretanto ainda notamos que, em pleno século XXI, tudo isso é apenas mais um mito. Conforme aponta Gomes (2017),

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em uma realidade de igualdade social, racial de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato (GOMES, 2017, p. 56).

Para Gomes (2017), compreende-se o mito da democracia racial como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil,, afirmando que há entre esses dois grupos uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento. Conforme Kabengele Munanga (2005), a falta de uma educação que forme cidadãos e cidadãs preparados para enfrentar as diversidades e as manifestações de discriminação é reflexo do mito da democracia racial. Segundo este pensador,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. 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. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Embora haja uma premissa de que a escola seja democrática, como vimos nas citações acima, isso ainda é um mito, infelizmente. Alguns personagens desse cenário sofrem mais as ações discriminatórias do que outros, pois estas se originam, em sua maioria, do ventre fétido do racismo e, como é sabido, muitas pessoas na escola sofrem discriminação, mas nem todas sofrem racismo.

No dia a dia da escola, a partir do sentido do mito da democracia racial, é criado um cenário no qual são apresentados diversos textos sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde transitam personagens visíveis e invisíveis. Para Munanga (2005, p. 15), “os instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais, carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental”.

Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, alunos e mesmo da equipe de apoio escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam a violação dos direitos de alunos/as, professores/as e funcionários/as discriminados/as, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, devido ao sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas (BRASIL. 1997, p. 20).

A Constituição de 1988, em seu Artigo Quinto, preceitua que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” e, ao mesmo tempo, estabelece normas específicas para cada um dos gêneros, respeitando as suas desigualdades. Essas normas postas pela CF/88⁴ são fixadas com base em critérios que discriminem raça, etnia, gênero, idade, entre outros.

O Art. 5º- Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

Sabemos que, na prática, essa igualdade não existe, visto que a maioria da população brasileira é composta por mulheres e homens negros que lutam cotidianamente por direitos humanos, pelo direito de ter igualdade de oportunidades, seja em relação à

⁴ https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp >> Acesso em 05 de agosto de 2021.

escolaridade, ou ao mercado de trabalho. Direitos esses que ainda são negados a homens e mulheres negras por meio da prática violenta do racismo.

Para Flávio Nascimento (2010), o racismo que se pôs no Brasil, na forma do escravismo do negro, recebia a justificativa prévia através das maldições bíblicas de “Caim e de Cã”⁵, que se desdobravam em novas formulações racistas, concepções essas que se estabeleceram como matrizes culturais, principais desdobramentos do negro e da apreciação geral sobre ele. Para o autor,

o racismo brasileiro é um sistema silencioso e aparentemente invisível, porque é ocultado e negado. Para ele, o racismo é em grande parte um conjunto de ideias defasadas e nocivas que aí estão conscientes ou inconscientemente, fazendo-nos retroagir, desviando, muitas vezes, nossos anseios de liberdade, elevação material e intelectual (NASCIMENTO, 2010, p. 73).

Assim, nota-se que as mulheres negras, além de serem submetidas à violência gerada pelo racismo, o que as inviabiliza de terem os direitos iguais como rege a Constituição Federal de 1988, também sofrem com as questões referentes ao gênero, pois sabemos que essa igualdade está muito longe de ser real. Afinal, se se pensar na pirâmide social, elas ainda ocupam a base e são triplamente inferiorizadas, seja pelo homem branco, pelas mulheres brancas e mesmo pelos homens negros, que comumente as preterem em detrimento das brancas e loiras. São as mulheres negras que, de forma acentuada, sentem as diversas formas de violências, mas seguem lutando contra as estruturas racistas, patriarcais, sexistas e heteronormativas.

Para Almeida (2019), o conceito de discriminação pode ser compreendido como um processo de separação existente entre indivíduos, estabelecido pela diferença, seja por ordem social, étnico-racial, religiosa, cultural, econômica, política, linguística ou fenotípica. Infelizmente isso ainda acontece muito no espaço escolar. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados, e que tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a

⁵Flávio Antônio da Silva Nascimento (2015) ressalta que a caracterização racial na Antiguidade Clássica, de um grupo a outro, deu-se principalmente por seus diferentes traços culturais. Para os africanos, a “Maldição de Cam”, a cor da pele se destacou porque oriunda de uma desqualificação da cor negra. Cam filho de Noé (branco), gerou filhos negros, sendo amaldiçoado e punido. A maldição de Cam mostra a raça negra historicamente como uma desaprovação por ser negra, presumindo o negro a negatividade de sua cor para a cultura e a condenação à escravidão perante as raças de Se, e Jafet. Nota-se que essa história é uma interpretação de passagens de textos bíblicos extremamente religiosos.

Cf. https://issuu.com/flavioantonionascimento/docs/livro_porque_somos_racistas_-_final,2015.p.21/22
>>Acesso em 11 de outubro de 2021

possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

Segundo Pereira (2016, p. 199), “a discriminação está intrinsecamente vinculada ao conceito de racismo, que é a falsa ideologia de que diferenças (reais ou imaginárias) orgânicas e intelectuais são geneticamente transmitidas entre grupos humanos”. A discriminação racial consiste no ato de diferenciar, excluir e restringir uma pessoa com base na sua cor, raça, religião e uma atitude discriminatória resulta no comprometimento ou destruição dos direitos fundamentais dos indivíduos e perpetua as desigualdades raciais e sociais.

As desigualdades sociais e econômicas existentes entre brancos e negros no Brasil, que se traduzem em um surpreendente quadro de desigualdade racial, mostram que as mulheres negras formam o elo mais frágil desta relação. Este quadro é extremamente agravado pelo tamanho das diferenças existentes entre gêneros. Há uma necessidade gritante de ressaltarmos, por exemplo, que apenas as desigualdades de gênero não conseguem caracterizar a situação social, política e econômica das mulheres negras brasileiras. Precisamos incluir no caso das mulheres negras a dimensão racial que constitui uma variável fundamental que determina a posição social, econômica, e política que ocupam (PEREIRA, 2016, p. 200).

As mulheres negras são as que mais sofrem as desigualdades sociais e econômicas existentes entre brancos e negros no Brasil. Somos nós mulheres negras que, muitas vezes, não conseguimos entrar no mercado de trabalho por falta de escolaridade ou por não termos onde deixar nossos filhos, isso é uma consequência da desigualdade de raça e gênero que pode ser comprovada pela Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio, 2019 (PNAD)⁶.

Segundo o PNAD/2019, no item sobre a Educação, em relação às pessoas que abandonam a escola, entre 14 e 29 anos, somam o quantitativo de 50 milhões de jovens no país. Dentre os que atingem essa idade, 20,2% não completam o ensino médio, abandonam antes do término dessa etapa, seja por nunca ter frequentado a escola, ou por evasão escolar. Nesta situação, portanto, há 10,1 milhões de jovens, dentre os quais 41,7% são mulheres, 58,3% são homens, considerando cor ou raça – 27,3% são brancos e 71,7% são pretos ou pardos.

Ao serem questionados pelos pesquisadores do PNAD sobre o porquê do abandono escolar ou por que nunca frequentaram uma escola, os jovens responderam que

⁶IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. p.10

a necessidade de trabalhar foi o fator prioritário para esse abandono. Cabe destacar que 50% desses jovens são negros. Já entre as mulheres, as respostas foram 24,1% por falta de interesse em estudar, seguido de 23,8% que disseram o motivo ser gravidez, 23,8% por conta do trabalho e 11,5% por realizarem os afazeres domésticos, 38,7% do total dessas mulheres são negras e abandonam os estudos por precisarem trabalhar (PNAD, 2019, p. 11).

Conforme se pode evidenciar,

[...] a situação da mulher negra no Brasil de hoje, se faz necessário pensar também no longo percurso de escravidão vivido por essas mulheres e que parece se prolongar até os dias atuais. Em 2011 as mulheres representavam cerca de 50,2 milhões de pessoas distribuídas por todas as regiões do país, segundo o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015. Ainda assim, a mulher negra continua em último lugar na escala social e é a que vai carregar a maior parte das desvantagens de um sistema injusto e racista consolidado no país (BRASIL, 2013, p.114).

As mulheres negras brasileiras vêm, ao longo da história, passando por um processo de pobreza e marginalização que só reforça os estereótipos e preconceitos que interiorizam uma ideia de inferioridade que as anula e não lhes permite reagir contra a discriminação sofrida. Contudo, é necessário considerar que, mesmo com a violência que o racismo incide sobre as mulheres negras, muitas são as que conseguem vencer as adversidades, seja adentrando as universidades ou o mercado de trabalho, outras, entretanto, muitas vezes recorrem a terapias e mesmo a tratamento psicológicos. É bastante comum as pessoas desenvolverem táticas particulares diante de situações de discriminação.

Esta capacidade de lidar e reagir ao preconceito racial e de gênero está inteiramente ligada à construção de uma identificação positiva pelo indivíduo e às possibilidades de socialização, informação e inserção na sociedade. Entretanto notamos que para as mulheres negras essa identificação positiva e as possibilidades de inserção a sociedade se torna mais difícil, pois são marcadas pela opressão de raça, gênero e classe social.

Em relação à questão de gênero, a autora Montserrat Moreno (2003) em sua obra *Como se ensina a ser menina*, pontua que a escola protagoniza um papel de segregadora do sexismo. A autora analisa os discursos presentes nos livros didáticos e a forma como seus conteúdos são apresentados. No estudo realizado por Montserrat Moreno, notamos

que meninas e meninos são estimulados a pensar e a posicionar-se de maneiras diferentes, de modo que as meninas são conduzidas a desempenharem papéis diferentes dos meninos.

Se vivemos em uma sociedade cuja cultura dominante é a patriarcal, tendemos a aceitar isso como verdade e a compartilhar desses valores e pensamentos. Assim, o patriarcalismo idealiza o ser feminino como inferior ao masculino, ou seja, o homem exerce um papel de dominador. Assim, quando criança, a mulher pertence ao pai e aos irmãos; quando adulta, casa-se e passa a pertencer ao marido. Tendo em vista esse estado de coisas, é possível ressaltar que as mulheres negras além de travarem uma luta árdua e ininterrupta contra o racismo, ainda têm de se manter em constante situação combativa frente ao machismo e sexismo imperantes. Dessa forma, a batalha enfrentada por essas mulheres é intensificada pelas questões raciais em detrimento daquelas puramente de gênero.

Para Montserrat Moreno essa relação de dominante e dominado é originada a partir do processo de construção de uma sociedade na qual as mulheres ainda são criadas para obedecer. Isso se visibiliza nas escolas, já que nela os papéis atribuídos aos meninos são diferentes daqueles direcionados as meninas, pois são ensinadas, mesmo que de maneira velada, a serem educadas e compreensivas, a terem bons modos e serem delicadas.

Ao ingressar na escola, meninas e meninos já sabem muito bem qual é sua identidade sexual e qual o papel que, como tais, lhes corresponde, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim como o de tentos outros. A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e fará o mesmo com o menino. Não o fará, porém, sempre de maneira clara e aberta, mas na maioria das vezes de forma dissimulada ou com a certeza arrogante daquilo que, por ser tão evidente, não necessita sequer ser mencionado nem muito menos explicado. As atitudes, o que está implícito, os gestos atuam da mesma maneira que a propaganda subliminar, usada às vezes de maneira subversiva no cinema na televisão, emitindo mensagens das quais não somos conscientes, mas que são muito mais eficazes que as explicitadas e têm a vantagem de não precisar ser pensadas e nem justificadas (MORENO,2003, p. 16).

Ao refletirmos sobre a função da escola na construção da identidade de meninas e meninos, concordamos com Moreno (2003), que faz uma análise sobre como se dá a construção do sexismo e dos papéis de gênero na escola. Para a autora, essa função tem sido pautada na formação intelectual e social dos indivíduos, ou seja, seu treinamento nos próprios padrões culturais. Nesse contexto, muitos estariam transmitindo sistemas hegemônicos de pensamento e atitudes sexistas, aquelas que marginalizam a mulher e a

leva a ser considerada um elemento social de segunda categoria. A autora mostra a presença do sexismo na linguagem, nos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo escolar e na forma de apresentação desses conteúdos nos livros didáticos.

Segundo Moreno (2003, p. 22), “esta forma de ver as coisas transmitidas aos jovens por meio do que chamamos de educação, em cada momento histórico, determina os modelos de pensamento e os padrões de conduta dos novos indivíduos, ensinando-lhes o que cada um deles é”. Ainda em relação à questão de gênero, Sueli Carneiro (2011) diz que,

As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, a temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país em que as afrodescendentes compõem aproximadamente metade da população feminina (CARNEIRO, 2011, p. 112).

Há um senso comum de que a subalternidade das mulheres negras, dos jovens negros e dos indígenas, vale-ressaltar, a subalternidade que lhes foi imposta, contamina não só as propriedades dos dominadores, ao colocá-los em um patamar de ascendência, como também a estes grupos referidos, ao desqualificá-los, levando-os à adoção de padrões hegemônicos da classe dominante que são supervalorizados. Construir uma identidade positiva é um desafio enfrentado pelas jovens negras em nosso país, afinal, desde muito cedo a sociedade as ensina que para serem aceitas é preciso negar-se e/ou submeter-se a modelos adultos, ocidentais e masculinos. E assim, na maioria das vezes, elas são silenciadas.

Sueli Carneiro (2003, p. 49) ressalta que as mulheres negras, historicamente, não são reconhecidas nos discursos clássicos sobre a opressão, com isso impera uma influência qualitativa sobre o efeito que essa concepção teve e ainda tem sobre a construção da identidade das mulheres negras desde a juventude. Esta opressão, forjada pelo racismo histórico do Brasil, permite notar que a sociedade ainda insiste em colocar as mulheres negras numa posição de subalternidade e invisibilidade em relação às brancas. Cabe salientar que a sociedade distingue a posição das mulheres na sociedade mediante seu pertencimento étnico, com isso as negras batalham diariamente numa arena desigual, tanto contra o preconceito de gênero quanto aquele advindo do pertencimento étnico. Desse modo deve-se analisar a temática étnico-racial de maneira que se possa construir lugares de articulação e resistência negra, de combate ao preconceito e à

discriminação cujo objetivo é desconstruir essa imagem colonial, institucionalmente padronizada e associada às mulheres negras.

Ao processo de inferiorização dos afrodescendentes e de suas contribuições para a formação do país soma-se a crença de que vivemos em uma democracia racial, na qual não há conflitos ou abismos provocados pela distância que separa brancos e negros no que tange ao acesso aos bens públicos e oportunidades. Nesse sentido, práticas de ensino imbuídas na desconstrução de estereótipos em relação à comunidade negra, como também na descolonização dos currículos cedem lugar a discursos como “somos todos iguais” e também ao silêncio.

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, preconceito e discriminação racial nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipos entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, esse ato de silenciar pressupõe os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males (CAVALLEIRO, 2005, p. 11-12).

Para Ângela Davis (2017, p. 17), nesse contexto, “[...] devemos subir de modo a garantir que todas nossas irmãs, independentemente de classe social, assim como os nossos irmãos, subam conosco. Essa deve ser a dinâmica essencial da nossa busca por poder”. Assim, faz-se necessário enfatizar a importância de mostrar e valorizar a imagem e a voz dos atores sociais que vivem situações de desigualdade, sejam aquelas de ordem social, econômica, de gênero ou raça. Dessa maneira, oportunizar a ascensão das mulheres negras é um bem-fazer à sociedade. Para Davis (2017), além de validar a voz e empoderar a representação das mulheres negras, na luta contra a desigualdade e a opressão de gênero, é importante compreendermos que as mulheres negras foram historicamente invisibilizadas e silenciadas por mulheres e homens brancos que se beneficiavam de seus labores e negavam suas pautas, desconsiderando as demandas que as afligiam.

Com o propósito de elucidar de que maneira as mulheres brancas da classe média se beneficiaram das conquistas de suas irmãs da classe trabalhadora e das minorias étnicas, tentemos visualizar uma pirâmide simples, dividida horizontalmente de acordo com a raça e a classe social de diferentes grupos, ou seja, os homens brancos ocupam as primeiras posições, depois as mulheres brancas, em seguida os homens negros e só lá na base as mulheres negras se encontram como alicerce e sustentabilidade desta pirâmide social. As mulheres negras se mexem e todo o resto se abala, porque elas são o solo, a base que sustenta todos os outros (DAVIS, 2017). As mulheres brancas, como se evidencia, ocupam um posto mais alto – primeiro, as da burguesia, sob as quais colocamos as das classes médias e depois as da classe trabalhadora. Na parte mais baixa estão localizadas as mulheres negras e outras oprimidas racialmente, que, em sua maioria, vêm da classe trabalhadora.

No que se refere à educação, para além dos aspectos quantitativos, vale refletirmos sobre a qualidade dos conteúdos, dos saberes escolares, bem como sobre os valores, crenças e hábitos orientados para a vida democrática, onde se encontram também preconceitos raciais, de gênero, geração e classe. A juventude vivenciada no âmbito da escola e alicerçada por reflexões e pensamentos crítico-construtivos seguramente irá corroborar a conscientização, construção e/ou reconhecimento identitário e pertencimento racial, isto é, proporcionará a aquisição da consciência no processo de tornar-se negro, de assumir-se negro, orgulhando-se de sua ancestralidade, de sua cor, de seus traços, de sua gente, enfim, orgulho de ser negro.

É fundamental que a Educação se mobilize para a construção de uma prática antirracista, que a escola seja palco do combate ao racismo e toda sorte de discriminação e preconceito. Afinal, muitas vezes, no espaço da escola, discussões que deveriam ser pautas da formação não acontecem discente como deveriam, visto que são entrecortadas por ações de muitos profissionais da educação que ainda insistem em legitimar pensamentos e falas deturpados, como muito bem destacado por Djamila Ribeiro (2017):

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque aí se está confrontando o poder (RIBEIRO, 2017, p. 45).

As salas de aulas são mais do que espaços físicos, “elas constituem contextos sociais em que o discurso, entendido como uma construção social e uma ação de mundo, exerce papel central na mediação de significados ali construídos” (OLIVEIRA, 2008, p.

13). A sociedade passou por diversas transformações, sendo que grande parte disso ocorreu por meio de lutas sociais e, neste sentido, as mulheres negras protagonizaram muitos embates em prol de suas demandas, já que suas pautas sempre foram invisibilizadas e silenciadas. Apesar disso, nunca deixaram de lutar em prol da superação das desigualdades, seja no âmbito social, racial ou de gênero.

Uma personalidade que marcou muito a luta para conseguir transformações neste cenário foi Laudelina de Campos Melo⁷. Nascida em Poços de Caldas, Minas Gerais, em 1904, filha de mãe empregada doméstica e doceira na cidade. Aos 12 anos, perdeu o pai, que era lenhador, em um acidente de trabalho. Em função disso, teve de abandonar a escola ainda no primário para cuidar dos cinco irmãos mais novos e ajudar a mãe nos preparos dos doces. Antes de completar 18 anos, Laudelina teve sua primeira experiência como doméstica, a partir daí, viu cada vez aumentar sua indignação frente ao cotidiano marcado pelo comportamento racista dos patrões, além da exploração e das más condições do trabalho.

Mulheres como Laudelina de Campos deveriam constar no material didático do Ensino Fundamental e Médio, a fim de que alunos e alunas pudessem conhecer e aprender sobre a luta de uma mulher negra e pobre que, mesmo com todas as dificuldades, lutou para conquistar direitos que transformassem a sociedade e garantissem melhorias à vida das mulheres negras. Ela foi criadora do sindicato das domésticas, em Campinas, no ano de 1936 – sendo este o primeiro do Brasil. Laudelina teve uma trajetória que combinou, de forma singular, a luta pela valorização do emprego doméstico, bem como o feminismo e ativismo pela igualdade racial. A partir de sua luta em prol dos direitos no labor doméstico é que hoje se tem a *Proposta de Emenda Constitucional 66/2012, a PEC das Domésticas*, aprovada em 2013, a qual garantiu à categoria direitos fundamentais, como carteira assinada, FGTS, seguro-desemprego, férias remuneradas e adicionais noturnos. Sabemos que para a permanência desses direitos e aquisição de tantos outros, muitas Laudelinas deverão surgir e novas lutas sempre existirão.

A história de Laudelina também serve de motivação para que possamos nos conscientizar de que todos os espaços nos pertencem, sejam eles físicos ou intelectuais (tanto nas Ciências Sociais, nas Humanas, ou nas Exatas). Espaços que nos possibilitem pensar como Paulo Freire nos ensinou, que nos proporcionem reflexões críticas acerca

⁷Texto publicado pela BBC News Brasil sobre Laudelina de Campos, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54507024> >> acesso em 14 de agosto de 2021.

das práticas que nos oprimem. No prefácio de “Pedagogia do Oprimido (1987)”, o professor Ernani Maria Priore, ressalta que:

A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Quando Paulo Freire enfatiza que ninguém educa ninguém, que ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (1987) ele faz uma importante reflexão sobre a importância do diálogo para uma mudança considerável no processo de ensino-aprendizagem. Para Freire, é através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (PRIORI *apud* FREIRE, 1987, p. 44).

Freire (1987) aponta para a importância do diálogo na construção do processo de ensino-aprendizagem e questiona por quê, no material didático, uma cultura se sobrepõe à outra, ou um gênero é mais valorizado em detrimento de outro. Tais problematizações devem ser parte essencial desse diálogo, a fim de que alunas e alunos possam compreender a relevância e a necessidade de se lutar contra as injustiças sociais e variadas formas de opressões.

Apesar dos muitos problemas enfrentados pelas mulheres negras no Brasil, quando ecoaram suas vozes, quando seus gritos estremeceram as barreiras da exclusão, portas se abriram para a liberdade e resgate da humanidade que desde há muito foram retiradas de si. Além disso, introduziram o reposicionamento de concepções e posturas políticas que colaboraram para que o movimento feminista brasileiro se repensasse como protagonista na construção de uma sociedade igualitária e democrática. E é justamente essa movimentação importante, esse ato político empreendido pelas mulheres negras, que deveria estampar as páginas dos materiais didáticos, proporcionando representatividade para suas iguais e, seguramente, fugindo dos estereótipos e percepções hegemônicas historicamente vistos.

2.1 Sexualismo, racismo e a Lei 10.639/2003

Na obra “Gênero, Sexualidade e Educação” (1997), Guacira Lopes Louro faz uma importante reflexão sobre o contexto da sociedade brasileira, a respeito de questões voltadas à discussão de gênero na escola. Para tanto, a autora se vale de alguns marcadores sociais como gênero, etnia, classe e sexualidade. Louro (1987) salienta que é necessário compreender os diversos efeitos dos marcadores sociais, ressaltando o fato de que gênero é apenas um dos elementos que dimensiona as nossas vidas, já que somos indivíduos compostos por raça, classe, etnia e sexualidade diferentes. Entretanto toda essa complexidade, se impulsionada pelas relações de poder, faz-nos passar por várias formas de opressão.

Assentimos com Louro (1997) quando afirma que a escola é um lugar político importante e que deve tornar esses assuntos pertencentes ao currículo. Afinal, compreender a importância dos marcadores é uma luta política, já que seus diferentes tipos, se não compreendidos, podem nos levar a naturalizar diversas formas de subordinação e opressão. À vista disso, a escola deve considerar que todos os tipos de diferenças são significativos, contudo, a autora ressalta que este é um ambiente que pode, ao mesmo tempo, produzir e reproduzir concepções equivocadas e distorcidas da sociedade. Para ela,

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distinta. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou a separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO,1997, p. 57).

Dessa maneira é possível notar qual e como se dá o efeito de poder que a escola detém sobre os indivíduos, afinal, nela se cria ou deixa de criar identidades étnicas, de gênero e de classe. Mesmo assim, identidades estão sendo construídas neste local, atravessadas pelas relações de desigualdades, porque este ainda é um espaço em que se mantém uma divisão instaurada pela sociedade em aspectos diversos, os quais continuam imperando no âmbito escolar, já que na escola ainda persistem processos construtores e reprodutores de desigualdade.

Assim fica evidente que, desde as séries iniciais, considerando o marcador de gênero, essa separação acontece na escola, e isso pode se dar em momentos simples no dia a dia das alunas e alunos, comumente a partir da fala da/o professora/or em situações supostamente naturalizadas. Um exemplo disso é o discurso utilizado para se referir ao corpo discente, o qual é iniciado pelo artigo e substantivo masculino: “os alunos” – incluindo, aí, as meninas. Dessa forma, as meninas são incluídas de forma *natural*, sem que seja observado que o sexismo⁸ segue colocando-as em uma situação de silenciamento. Isso se avoluma quando se trata de meninas negras, em especial aquelas que possuem melanina mais acentuada, já que além do marcador de gênero, ainda sofrem com as questões relacionadas à cor da pele.

Isso é muito preocupante, considerando que o Brasil é um país que tem sua população composta predominantemente por pessoas negras (pardas + pretas). De acordo com o PNAD (2019), somos 56,2% de negros no Brasil e, em relação ao gênero, o número de mulheres no país é superior ao de homens, pois 51,8% da população são mulheres e 48,2% são homens. A pesquisa, quando se refere ao gênero, apenas traz o percentual de homens e mulheres, mas não nos auxilia com a questão da etnia, retrata as mulheres em âmbito geral. Fato é que, com a homogeneização da categoria, é impossível salientar as particularidades e dificuldades que as mulheres negras enfrentam cotidianamente.

Tendo em vista tudo isso é que a presente pesquisa pretende validar aquilo que Louro (1997) afirma sobre a transformação por meio do pedagógico e do diálogo, pois assim é possível promover a interação, a afetividade e a escuta, além de oportunizar àquelas/es silenciadas/os o direito ao exercício da própria voz. A autora mostra que a arte de abordar questões referentes ao gênero no ambiente escolar é uma Pedagogia Feminista. Assim é prudente que cada vez mais se

[...] inscrevam as pedagogias feministas na perspectiva das pedagogias emancipatórias que pretendem a “conscientização” a “libertação” ou a “transformação” dos sujeitos e da sociedade. Se algumas ideias aqui apontadas lembram as propostas de Paulo Freire isso também não é uma coincidência. Suas críticas à “educação bancária” e sua proposta de uma “educação libertadora” são conhecidas internacionalmente e frequentemente são referências destacadas nas pedagogias feministas (LOURO, 1997, p. 115).

⁸ Segundo a autora Montserrat Moreno, em sua obra **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**, sexismo vem de uma concepção androcêntrica que coloca o homem como o centro dos acontecimentos, ou seja, há uma construção histórica de que apenas o ser masculino deve ser privilegiado.

A partir de um compromisso ético e político, trazer as pautas do povo negro para a sala de aula, a partir dos materiais didáticos, é uma maneira de ele se encontrar na história, de se reconhecer como parte importante e essencial para o desenvolvimento do país, e a partir disso conquistar seu lugar no mundo moderno, desconstruindo, assim, o espaço subalterno para onde é, cotidianamente, empurrado. A transversalidade das questões étnico-raciais necessita ser posta em prática, principalmente quando há ainda uma profunda oposição, por parte dos diversos segmentos sociais, em admitir uma dívida histórica com as mulheres negras. É imprescindível, então, desconstruir o mito da democracia racial, necessariamente por meio do desarraigamento das desigualdades étnicas. Isto tudo afeta o modo como estas agem na sociedade, mostrando, por conseguinte, como é imprescindível romper com a memória escravagista, em que negras e negros eram consideradas/os apenas destinadas/os a servir, subordinadas/os às manifestações de preconceito étnico-racial.

A Lei nº. 10639/03 alterou a Lei nº. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornando obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, ampliaram as discussões, incluindo a educação das relações étnico-raciais. À vista disso, é possível analisar como se deu a educação da população negra e afrodescendente, ao longo do tempo, e como ainda hoje se estabelecem nas escolas as relações étnico-raciais. A Lei 10639/03 introduziu na LDEN a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana E Afro-Brasileira, como já foi dito, entretanto, em março de 2008, entrou em vigor a Lei 11.465/08, que novamente alterou o Art. 26-A da LDBEN, tornando igualmente obrigatório o estudo de História e Cultura Indígena, juntamente com o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

A implementação das leis referidas foi um passo importante e teve, na sequência, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pelo Conselho Nacional de Educação, corroborando a sua efetivação nas escolas. No entanto notório ainda se faz o desconhecimento dos professores em relação aos conteúdos exigidos pelas referidas leis. A escola, nessa direção, é uma das principais instituições que deve contribuir para o cumprimento da norma constitucional e para a mudança do quadro vigente, sendo de sua competência respeitar as matrizes culturais e construir identidades. Para tanto, faz-se necessário repensar conceitos hegemônicos e verdades absolutas arraigadas nos próprios

educadores. Consoante o parecer do Conselho Nacional de Educação, em suas questões introdutórias,

Procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CNE/Parecer 03/04).

Embora vivamos em um país plural e que tem suas bases fincadas na diversidade cultural, observamos que a desigualdade ainda é uma marca da nossa sociedade. Cotidianamente, somos surpreendidos com notícias relacionadas a atos e atitudes violentas e de cunho racista. Além disso, coexistimos frente a uma realidade excludente e cruel, que transcorre não só pela constatação das diferenças, mas também na desqualificação e inferiorização do negro e do seu universo afro-brasileiro. Em relação a isso, Nascimento (2010) salienta que,

Uma das estratégias mais brilhantes de dominação da elite brasileira é praticar o racismo, negá-lo, ocultá-lo e silenciar, deixando aquele que é alvo deste desnorteado, sem defesa e se situando como a maioria, talvez, na esfera da não percepção do fenômeno a que reportamos, devido ao peso da continuidade dos efeitos da Ideologia da Democracia Racial (IDR) sobre a nossa gente. Não se sabe se é negro ou não, desconfia-se que não se é branco. Acaba-se assim aceitando a mestiçagem que a IDR nos enquadra. [...]. (NASCIMENTO, 2010, p. 46).

O racismo institucional e estrutural é acobertado, enraizado em nosso cotidiano, é fruto e decorrência da fantasia de uma igualdade noticiada por muitos: no Brasil não existem distinções de cor ou raça, todos os indivíduos são iguais e as discussões relacionadas às questões raciais não são relevantes para definir o papel social e as possibilidades de cada um, bem como a escola é um espaço democrático para todas e todos. Ainda sobre a questão do racismo estrutural presentificado na escola, a pesquisadora Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz afirma que, apesar disso, esse é um espaço de possibilidades, e é justamente tendo isso em vista que se faz urgente e fundamental a inserção nas pautas educacionais as discussões aqui referidas.

A escola, enquanto instituição normativa que é, possui um discurso autoritário, dita modos de ser e de comportamentos, é um espaço de conflitos, todavia, ainda se permeia pelo viés das possibilidades. Neste sentido, há que ser estendida a todas/os, brancos, negros e quaisquer outras descendências como um espaço de acolhimento, proporcionando interações dialógicas e livrando-se das amarras dos estigmas institucionalizados; caminhar na contramão disso é tornar-se representante da hegemonia hierárquica que privilegia uns em detrimentos de outros, o que, infelizmente, tem contribuindo para o fortalecimento do mito da frágil democracia racial em nosso país (CRUZ, 2016, p. 12).

Perante esta questão, a educação escolar desempenha um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e estereótipos, ao mesmo tempo que tem a força de empoderar aqueles que sofrem com a discriminação. Por meio da educação, ainda, é possível valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, visando fomentar um pensamento crítico a partir dos debates sobre questões raciais, além de propiciar a reflexão acerca da diversidade étnico-racial do país, transformando a sala de aula em um espaço essencial ao enfrentamento desta problemática. É imprescindível que essa questão seja trabalhada desde o início da escolarização do indivíduo, possibilitando assim a conscientização e a formação de cidadãos que valorizem a diversidade.

Com o surgimento da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual acrescentou os artigos 26-A; 79-A e 79-B à Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB), tem-se a perspectiva da efetivação de uma educação que seja antirracista e que permita construir uma sociedade plural e inclusiva. No entanto, fato é que, se não houver mais investimentos na qualificação dos profissionais da educação, visando uma formação inicial e continuada combativa e antirracista, voltada aos conhecimentos sobre a diversidade étnico-racial, corre-se o risco de a temática não sair do papel, pois muito mais do que cumprir regras predeterminadas em lei, torna-se necessário que haja efetiva mudança de práticas e posturas racistas que encontram seus alicerces fincados no seio de muitos profissionais da arte de educar. Dessa forma, efetivamente, o reconhecimento das raízes africanas na História e Cultura Brasileira e a igualdade racial no Brasil consolidar-se-iam.

A Lei preconiza que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na

formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

A promulgação da Lei 10.639/2003, mesmo após 19 anos de existência, ainda encontra vários empecilhos em sua prática, atravessamentos que impedem a construção de uma educação que abarque e congregue as diferenças no dia a dia, antes promovem a conservação de uma sociedade que tem em sua base relações de poder pautadas na discriminação e no racismo. Embora tenhamos avançado em alguns aspectos desde o surgimento da referida Lei, bem como alcançado crescente consciência acerca da importância da reparação e reconhecimento da população negra – conscientização esta advinda de medidas afirmativas criadas nos últimos anos – infelizmente também são notórios grandes retrocessos a despeito destas conquistas em nosso país, sobretudo no campo educacional.

Um exemplo disso é a resistência em relação às religiões de matrizes africanas, que ainda são rechaçadas em muitos contextos educacionais, ou mesmo apresentadas de formas estigmatizadas. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino acerca das temáticas étnico-raciais na escola, ainda está distante de a educação antirracista se tornar uma realidade. Em função disso, parece fundamental indagar: qual nosso papel frente ao desafio de implementar uma educação comprometida com as ações afirmativas? Como fortalecer a luta antirracista e resistir diante de tantas dúvidas e obstáculos, sem esmorecer perante ao que parece, em muitos momentos, intransponível? Tentaremos responder a essas inquietações no capítulo a seguir.

3. A MULHER NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA ALÉM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao considerar o percurso da história do negro no Brasil, é possível notarmos que o acesso de grande parte do povo negro à educação, desde o período pós-abolição até os dias de hoje, foi um processo que aconteceu demoradamente, visto que a falta de políticas públicas garantidoras do acesso à educação para esta população, como sendo um direito de todos e não apenas de alguns, é algo que se reflete na vida escolar de jovens negros até hoje, pois a morosidade das ações de inclusão e direito à educação causam a exclusão dessa juventude ao direito à escolaridade. Por outro lado, devemos considerar que houve alguns avanços na educação nas últimas décadas, com vistas a um ensino de qualidade destinado a incluir o maior número de jovens negros, porém, ainda existe muito a ser feito para que, de fato, haja a ascensão e a promoção da igualdade de direitos e oportunidades a essa maioria minorizada na sociedade brasileira. Conforme Bastos (2015), vale destacar que,

Alguns desafios que precisam ser enfrentados dizem respeito, por exemplo, às condições de permanência da população negra nos diferentes níveis de escolaridade e às reformulações das propostas curriculares tanto das escolas básicas quanto dos cursos universitários, principalmente àqueles dedicados à formação de professores. Pois só o olhar aprendido pode desvendar o cotidiano e perceber no mais sutil comentário a atualização da história de muitos negros e negras brasileiras (BASTOS, 2015, p. 620).

Para a autora acima citada, o racismo como ideologia é mais difícil de se perceber e requer a compreensão de processos históricos como a escravidão, a segregação, a discriminação e o preconceito, assim como a compreensão das diferentes heranças culturais. Dessa maneira, fica evidente a importância do papel da escola como um espaço de práticas educativas. Para que essas práticas sejam eficazes, a escola precisa construir um currículo que valorize as diversidades existentes dentro de seu ambiente, pois trata-se de um lugar que, em sua complexidade, participa do processo de construção das identidades, seja de forma positiva ou negativa, que registra memórias, vivências e experiências naquelas e naqueles que a frequentam.

Segundo Gomes (2012), em seu texto *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, afirma que estamos vivendo um momento relevante no campo do conhecimento, destacando, assim, a importância da construção do currículo.

O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? [...] (GOMES, 2012, p. 99)

Conforme a autora, o currículo deve ser visto para além da simples aplicação de conteúdo visando passar no vestibular ou adentrar o mercado de trabalho, mas deve ser elaborado de modo que o/a docente tenha autonomia na escolha de seus conteúdos e condições de trabalho dignas, para que a diversidade e as desigualdades possam ser, de fato, trabalhadas na escola. Entretanto, o currículo ainda se apresenta como um campo privilegiado para o entendimento e atendimento da institucionalidade, que retrata a escola em sua homogeneidade e, de algum modo, torna invisível a população negra, a sua cultura e toda a contribuição para a história do país. Gomes (2012) nos faz vários questionamentos para que possamos refletir sobre quais ações e posicionamentos tomaremos.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99)

Como se pode observar, a autora traz questionamentos importantes, mas como respondê-los, se a educação que estamos praticando, e que o Estado exige que seja praticada, tem presa a sua base uma formação massacrante, conservadora e eurocêntrica, extremamente machista, homofóbica e racista, a qual é fundamentalmente utilizada para exercer o controle e o silenciamento de um povo em detrimento de outro? Nesta direção, para haver um avanço no que se refere ao currículo escolar, Nilma Lino Gomes (2012) ressalta que devemos enfrentar o desafio de o descolonizar. Para a autora,

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

A importância de descolonizar o currículo perpassa questões relevantes que avaliam diferentes perspectivas e pontos subjetivos referentes à concepção de currículo construída ao longo da história da educação. Acreditamos que passa também pela necessidade de uma análise crítica dos materiais ofertados e trabalhados com os alunos. Segundo Carmo (2008, p. 20), “[...] ao tratar da história do Brasil, os currículos e os livros didáticos limitam a contribuição do negro apenas ao período de escravidão, como se a abolição cessasse o papel do negro na sociedade brasileira”. Neste contexto, ao longo do processo escolar, muitas temáticas deixam de ser trabalhadas em sala de aula por algumas razões, seja por estarem fora do currículo, por falta de material didático que garanta o debate, ou ainda por falta de práticas pedagógicas que garantam esse aprendizado. Referente a este assunto, encontramos respaldo nas reflexões de Scudder (2019),

É certo que a maior razão para o saber construído e ensinado pelas mulheres negras ter permanecido ausente dos livros e debates escolares e acadêmicos, deve-se ao fato de que a escrita da história coube, quase que exclusivamente e durante longo tempo, aos homens brancos e de elite. Assim, o silêncio sobre o papel fundamental que exerceram (e exercem) na estrutura de um país como o Brasil, por exemplo, onde a maior parte da família é chefiada por mulheres, conforme demonstrou pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [PNAD 2001-2015], só se explica, por algo que denuncia a própria impossibilidade de neutralidade, o racismo epistêmico (SCUDDER, 2019, p. 615-616).

Ainda sobre a importância do currículo, Silva (2013) também menciona que se trata de um processo de constituição e de posicionamento, já que

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo, quais formas de conhecimento são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bem e o que é mal o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser excluídos de qualquer representação (SILVA, 2013, p. 190).

Para Oliveira (*apud* Fourquin, 1995), a seleção que é feita daquilo que deve ser ensinado reflete o que é considerado importante ou não, uma vez que há limitações, inclusive de tempo, opondo currículo real ao currículo formal. É exatamente essa seleção, segundo o autor, que demarca os aspectos culturais que devem ser ensinados, os saberes, as atitudes e, conseqüentemente, a reprodução, ou não, das ideias de dominação, por meio da modelagem de hábitos e modos de pensamento, conforme as ideias vigentes em determinado momento. Considerando esse processo de seleção curricular, fica fácil compreender o fosso educacional historicamente construído para negar a representatividade devida ao povo negro, às mulheres negras mais especificamente.

A escritora Djamilia Ribeiro (2017), em sua obra *O que é lugar de fala?*, enfatiza que a representatividade para nós, mulheres negras, deve ser compreendida a partir da luta contra o racismo e o machismo imposto a nós, por meio de uma sociedade patriarcal e sexista, bem como ressalta a importância desse reconhecimento para que possamos ocupar múltiplos espaços na sociedade. A autora ainda chama a atenção para o fato de que não basta ser negra e mulher, precisamos reconhecer os limites e reproduzir lógicas que dialoguem com pautas antirracistas, a fim de que possamos ocupar os espaços com condições de debater as agendas sobre as demandas das mulheres negras, e isso só poderá acontecer se houver efetiva representatividade, considerando a ausência de visibilidade perpetrada às mulheres negras em diversos segmentos da sociedade, e, sobretudo, no âmbito da educação.

É fato que o livro didático ainda se constitui como primordial fonte de informação para grande parte dos professores e alunos da escola brasileira – o que aumenta ainda mais a importância de se analisar como se dá a invisibilidade das mulheres negras representadas neste material e seus reflexos no espaço escolar, principalmente tendo em vista que a sociedade brasileira tem suas bases enraizadas numa cultura branca e eurocêntrica, que ainda impõe uma relação de poder determinada pela cor/etnia.

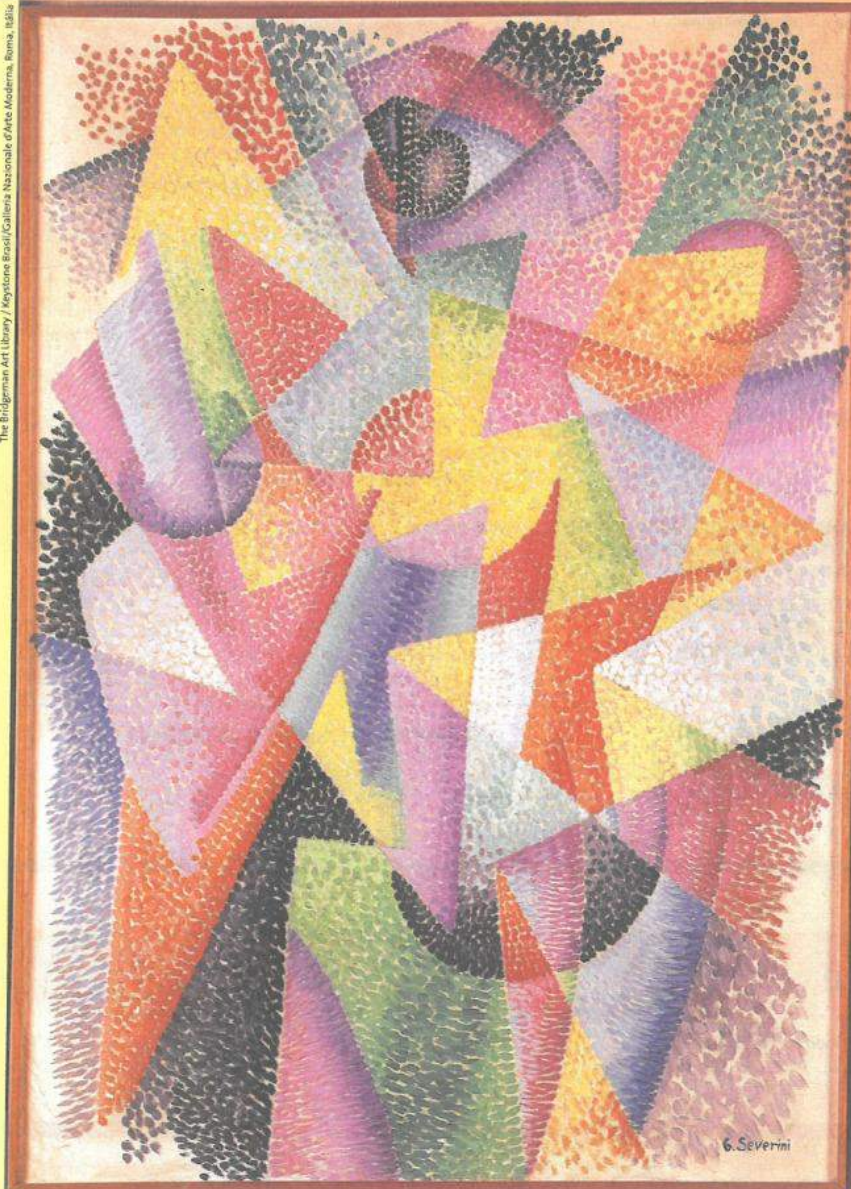
O livro didático é, indiscutivelmente, o material mais utilizado no cotidiano escolar. Uma grande porcentagem de fundos é investida na produção deste material cuja obtenção e difusão se tornam obrigatórias em todas as escolas públicas e privadas. Sendo apenas um apoio, ou mesmo utilizado como método principal para a construção de conhecimentos, o livro didático sempre se fez presente no âmbito escolar. É possível deduzir que este material, amplamente utilizado, acaba por exercer considerável influência sobre o público-leitor.

3.1 De olho no currículo e no livro didático “nosso” de cada dia

O livro didático de Willian Roberto Cereja, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, volume 3, 1ª edição-São Paulo: Editora Saraiva, de 2016, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), será nosso objeto de investigação para que possamos observar como se dá a representação pensada para as mulheres negras. Já de início, mais especificamente nas páginas 12 e 13 do livro didático, o capítulo traz o seguinte enunciado, “Ruptura e construção”, conforme podemos observar nas figuras 01 e 02 abaixo:

Ruptura e construção

The Bridgman Art Library / Keystone Book/ Galleria Nazionale d'Arte Moderna, Roma, Itália



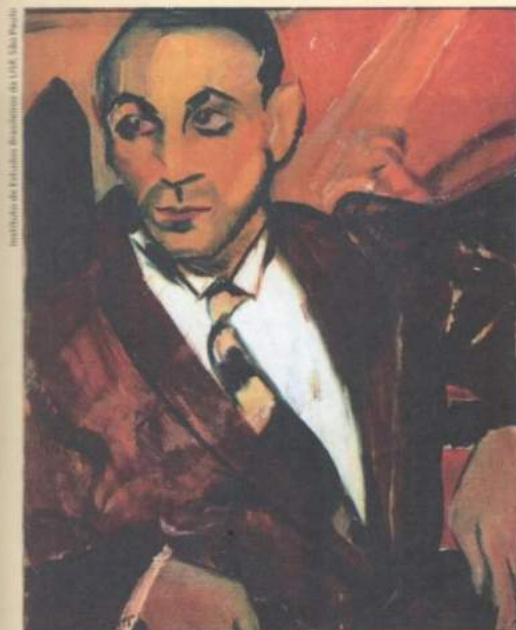
Dinamismo das formas: luz no espaço (1912), de Gino Severini, expressão do Futurismo italiano. Com influências das técnicas cubistas de Picasso, aproximando ângulos e planos circulares, a tela explora o movimento da luz, dando ideia de dinamismo, de velocidade.

Figura 02

PROJETO

ANTOLOGIA DE CONTOS, MINICONTOS E CONTOS FANTÁSTICOS MULTIMODAIS

Participe com toda a classe da organização de uma antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais (com imagens, música, voz, vídeos e movimento), que serão produzidos no decorrer da unidade.



Instituto de Estudos Brasileiros da USP, São Paulo

O modernismo, no Brasil, foi uma ruptura, foi um abandono de princípios e de técnicas consequentes, foi uma revolta contra o que era a Inteligência nacional.

(Mário de Andrade. Apud João Luiz Lafetã. *Aspectos da literatura brasileira*. 5. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1974. p. 235.)

O homem amarelo (1916), de Anita Malfatti. A obra, de inspiração expressionista, integrou uma exposição de pinturas da autora às quais o escritor e crítico de arte Monteiro Lobato fez uma crítica veemente. A polêmica que se iniciou com essa crítica uniu artistas, difundiu novas ideias e dinamizou o processo de implantação da arte moderna no Brasil.

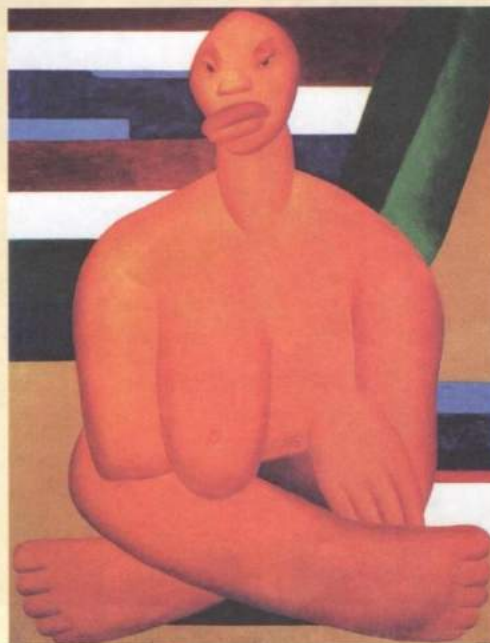
pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

(Oswald de Andrade. *Poesias reunidas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 125.)

Em verdade, será sempre conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto.

(Mário de Andrade)



Museu de Arte Contemporânea da USP, São Paulo

A negra (1923), de Tarsila do Amaral. Estudando Cubismo com o renomado pintor Fernand Léger, em Paris, Tarsila se voltou para temas nacionais, como o negro brasileiro.

Nas referidas páginas, o conteúdo abordado é o início do movimento modernista no Brasil, o material apresenta duas imagens de artistas desse período literário. A primeira imagem representada é “O Homem Amarelo (1916)”, de Anita Malfatti⁹; a segunda imagem é “A Negra (1923)”, de Tarsila do Amaral¹⁰. Tem-se aí apresentadas as obras de duas renomadas artistas brasileiras, ambas mulheres brancas. Considerando o machismo e a época em que viveram, pode-se dizer que alcançaram grande êxito em relação à questão de gênero, visto que as mulheres não eram inseridas em muitas atividades da sociedade. Não é possível desconsiderar a grandeza que estampa as obras das duas artistas, contudo a imagem representativa da negra parece carregada nos estereótipos relacionados aos traços negroides, visto que é possível visualizar a amplitude do corpo que aparece de forma desconfigurada, com mãos e pés desproporcionais, além de lábios e seios imensos, em relação ao crânio. Isso pode ser alusivo a outros estigmas que historicamente animalizaram as mulheres negras e as colocaram como sujeitos não dotados de inteligência, bestializados, animalizados e hipersexualizados¹¹.

Nesse contexto representacional, desde há muito, seja na literatura ou fora dela, a imagem das mulheres, ressalta o pesquisador Eduardo de Assis Duarte (2010), ora era associada à virgem ora ao demônio. Às brancas reservava-se a pureza, a doçura, o matrimônio, a maternidade, a família; às negras o limbo e os estigmas, isto é, ou eram associadas à subserviência ou demonizadas, geralmente na condição de prostitutas e subjugadas. Historicamente tais imagens femininas eram, de certa forma, reproduzidas por meio de representações em diversos espaços, tais como a tipografia, a literatura, pinturas (ainda que em grau menor) e por meio de instituições, fossem as educacionais ou aquelas religiosas.

O material didático nas páginas referidas (folhas 12 e 13) apresenta somente o aspecto artístico do expressionismo e cubismo, tendências artísticas europeias. Como construir uma identidade positiva das e para as mulheres negras, se temos, em grande

⁹ Anita Malfatti (1889-1964) foi uma artista plástica brasileira. A mostra expressionista da pintora realizada em São Paulo na Exposição de Pintura Moderna foi um marco para a renovação das artes plásticas no Brasil. Disponível em https://www.ebiografia.com/anita_malfatti/ acesso em 07 de Junho de 2022.

¹⁰ Tarsila do Amaral (1886-1973) foi uma pintora e desenhista brasileira. Junto com os escritores Oswald de Andrade e Raul Bopp, lançou o movimento "Antropofágico", que foi o mais radical de todos os movimentos do período Modernista. Disponível em https://www.ebiografia.com/anita_malfatti/ acesso em 07 de Junho de 2022.

¹¹ Sobre a questão da estética, religiosidade e o corpo da mulher negra pretendemos aprofundar essa análise em um futuro projeto de doutorado.

maioria, ora o silenciamento e a invisibilidade, ora somente imagéticos negativos em relação a seu padrão estético, largamente estampados nos materiais distribuídos nas escolas? Uma boa maneira de se romper com a perpetuação das representações hegemônicas nos manuais didáticos seria a inserção de autores e autoras negros/as e indígenas, protagonistas de suas próprias histórias e promovedores/as do pertencimento étnico-racial, tanto para a literatura quanto para a representatividade legítima do seu povo.

É extremamente importante falar sobre essa ausência representacional no âmbito da escola, nas discussões acadêmicas e, em especial, na formação inicial e continuada, já que isso se reflete diretamente na forma equivocada de se lidar com as questões propostas pela 10639/03, ou mesmo ignorá-las, excluindo-as dos conteúdos ministrados em sala. Grande exemplo disso é a inserção da escritora Carolina Maria de Jesus nos vestibulares. Trata-se de uma romancista e poeta negra que rompeu com as barreiras étnicas, sociais e de gênero, visto que encontrou uma maneira muito própria de expressar as vivências do povo negro e a realidade da favela. Por meio de um discurso forte e resistente, tornou-se uma escritora conhecida mundialmente e sua literatura uma forma de rasurar a máscara silenciamento¹².

Nascida em Sacramento-MG, em 14 de março de 1914, Carolina era filha de negros que migraram para a cidade no início das atividades pecuárias na região. Oriunda de família muito humilde, a autora estudou pouco. No início de 1923, foi matriculada no colégio Allan Kardec – primeira escola espírita do Brasil –, na qual crianças pobres eram mantidas por pessoas influentes da sociedade. Leitora voraz de livros e de tudo o que lhe caísse nas mãos, logo desenvolveu o gosto por escrever.

A autora teve uma vida difícil, e por ser uma mãe solo, enquanto viveu, lutou para criar e educar os seus três filhos. Quando era moradora na favela do Canindé, Carolina trabalhava coletando recicláveis, durante o dia, e, nos poucos momentos livres que tinha, aproveitava para escrever, registrando suas impressões e rabiscos poéticos. Assim iniciou sua trajetória de memorialista, passando a registrar o cotidiano do “quarto de despejo” da capital nos cadernos que recolhia do lixo, que se transformariam mais tarde nos “diários de uma favelada”. A escritora foi ‘descoberta’ pelo jornalista Audálio Dantas, na década de 1950, que publicou o primeiro exemplar de Carolina, intitulado *Quarto de Despejo*:

¹²As ausências e lacunas deixadas ao longo da minha formação como educadora, paradoxalmente, tornaram-se fundamentais para que eu buscasse aprender mais e a partilhar a importância dessa representatividade para uma educação antirracista construída a partir do material didático usado na sala de aula.

diário de uma favelada. Neste diário, ela narra as próprias agruras e mazelas, bem como a realidade a sua volta, tecendo também denúncias acerca da discriminação social que sofria, a marginalização a que eram submetidos os moradores do Canindé:

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização de nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me o pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se (JESUS, 2001, p. 9).

A escrita de Carolina Maria de Jesus foi marcada pela fome, miséria, dor e injustiças sociais que a condicionaram a um lugar subalternizado, mas isso não a impediu de, por meio de sua escrita, transmitir sua mensagem sobre questões plurais: “O que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera a fome. É preciso conhecer a fome para saber a descrevê-la” (JESUS, 2001, p. 26). A influência da obra de Carolina no processo de construção e afirmação da identidade de suas leitoras tem seu ponto forte na identificação e reconhecimento, através da reconexão com suas lutas e contestações. Mulheres negras de diferentes gerações irão se reconhecer e enxergar em Carolina retratos de suas histórias e de suas antecessoras. Tudo isso pode ser pauta dos conteúdos escolares, matéria veiculada nos livros didáticos, no entanto, só depois de muito tempo amargando o silenciamento e a invisibilidade, os escritos de Carolina passaram a estampar as páginas dos manuais didáticos no Brasil.

Mediante a invisibilidade relacionada à inserção da autoria negra nas escolas, muitas indagações se fazem presentes: será que as alunas negras se identificam com o que leem na escola, se veem representadas? Será que o conteúdo veiculado nos manuais didáticos contribuem para fortalecer o pertencimento étnico-racial e a conscientização da negritude? De que forma a arte literária difundida nas escolas, baseada numa perspectiva europeia-colonial, ajuda na construção da identidade da mulher negra?

É urgente que autores e autoras negras e indígenas adentrem o âmbito da escola, é urgente que se conheça uma outra história, uma outra narrativa contada por quem, de fato, detém o direito de falar sobre ela, porque a conhece de dentro. É urgente que se construa uma outra representação para as mulheres negras para muito além dos estigmas e estereótipos, é necessário ainda que essa mulher negra batalhadora e sempre resistente seja apresentada nas imagens que estampam os textos literários e os manuais didáticos,

de forma que as alunas negras consigam, por meio de memórias afetivas com suas avós, mães e tias, reconhecer seus valores ancestrais, culturais e suas histórias de vida.

Quando Carolina escreve nas páginas de seu diário, propicia a recordação de vivências e de experiências reais de muitas mulheres negras que, ao terem a oportunidade de lê-la, identificam-se com o narrado e se veem representadas na narrativa de uma igual. Assim a literatura caroliniana contribui para que muitas outras também busquem mudar sua história, para que se sintam inspiradas e motivadas a romper com o racismo estrutural que ainda se faz vigente.

Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa a pensar nas misérias que nos rodeia. (...). Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha visão circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela (JESUS, 2001, p. 52).

Quando temos a oportunidade de, por meio da escola e do material didático, conhecer histórias de mulheres negras como Carolina Maria de Jesus, entendemos que a identidade pode ser construída, afirmada ou negada no convívio em sociedade, por meio de experiências diversas como leituras, vivências, músicas entre outras formas de cultura e interação dentro e fora da escola. Fundamental se faz uma representação não subjugada das mulheres negras no livro didático, pois isso seguramente contribuirá para a construção da identidade das alunas negras, fortalecendo um ideal de pertencimento étnico, fazendo com que sintam orgulho de própria cor, legitimem e validem o próprio lugar de fala.

Neuza Santos Souza, no livro *Tornar-se Negro* (1983, p. 5), menciona que o preconceito racial foi implantado de forma tão cruel, violenta e eficaz no subconsciente da população negra que, até nos dias atuais, isso impede que a pessoa negra se conscientize da real concepção do que é ser uma pessoa negra. Para a autora, conquistar a autonomia individual é importante para a construção de nossa identidade. À vista disso, cabe indagar: o que é ser negra para muitas alunas do ensino médio nas escolas da periferia? E para Carolina de Jesus, forjada na miséria e na fome, o que é ser negra?

Silva (2009), ao falar sobre a identidade negra, acentua que,

Ser negro não é um processo que encarna apenas a dor de vivenciar o preconceito e a discriminação racial. Ser negro é assumir-se negro, e assim é também conhecer o prazer de encontrar referências positivas sobre sua própria história; a alegria de descobrir-se pertencente a um grupo e sentir-se por ele acolhido; a dignidade de perceber-se como um ser humano único e plural, igual

a qualquer outro na sua diferença, de forma que, se é verdade que a população negra está exposta à violência racista cotidianamente, o que torna-se um obstáculo para sua constituição identitária, também é verdade que uma parcela dessa população tem encontrado estratégias para se defender da violência por caminhos que tendem a afirmar a sua identidade étnico-racial e sua condição de ser humano (SILVA, 2009, p. 39).

É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas. Não que esse processo de constituição das identidades tenha fim, mas a escola, com suas práticas socializadoras, aparece como especial lugar de embates entre o reconhecer-se e o ser reconhecida/o nas suas diferenças. Para Bastos (2015),

A escola, como espaço de educação formal pensado e orientado a partir de valores machistas da cultura ocidental hegemônica, não valorizou outras culturas, histórias, lógicas e epistemes. Lugar de homogeneização dos corpos e não do exercício da diversidade. Desenvolvida e organizada a partir de uma visão etnocêntrica de mundo, consolidou-se postulando como universais os valores próprios de grupos sociais dominantes. O Movimento Negro e o Movimento Feminista há muito vêm tentando interferir nessa realidade, pois foi nesses espaços, longe das práticas repressoras da escola, que as identidades negra e de gênero encontraram lugar para serem positivadas. Negros e negras tiveram que se afastar dessa escola etnocêntrica para terem aceitos e aceitarem os componentes constitutivos de sua identidade, e os movimentos sociais foram os espaços muitas vezes encontrados para isto. Na escola, ignorar e reprimir o pertencimento racial do educando é obrigá-lo a construir um projeto identitário ambíguo (BASTOS, 2015, p. 624).

Conforme Oliveira (2015), a ascensão de uns grupos e a negação de outros pode ser caracterizada como uma violência simbólica, pois quando as escolhas são feitas, a violência direciona o olhar dos dominados, para que enxerguem o que o poder dominante deseja. Quando se trata de mulheres negras, a situação se agrava, já que por serem do sexo feminino ainda são sexualizadas pela sociedade patriarcal. Para a autora,

Um exemplo para analisar o conceito de violência simbólica é o uso da linguagem, uma vez que, para o senso comum, ou para os olhos do indivíduo letrado, tudo o que compõe a linguagem, como a gramática, a ortografia e o uso que fazemos dela, está relacionado à posição social de quem fala, podendo expor aquele que domina o código e aquele que não o domina, conferindo assim, a um, o status quo de dominante; e ao outro, de dominado (OLIVEIRA, 2015, p. 22).

Essa linguagem violenta e simbólica aparece nos livros didáticos quando nos deparamos com mulheres negras que sempre estão fazendo serviços domésticos e cuidando dos filhos das brancas, enfatizando a representação servil, de modo

homogeneizante. No entanto é fato que muitas pessoas desenvolvem táticas particulares diante das situações de discriminação, são diferentes capacidades de lidar e reagir ao preconceito racial e de gênero, que estão inteiramente ligadas à construção de identificação positiva pelo indivíduo e às possibilidades de socialização, informação e inserção na sociedade.

Construir uma identidade positiva é um desafio enfrentado pelas jovens negras em nosso país, já que desde muito cedo, a sociedade as ensina que, para serem aceitas, é preciso negar-se e/ou submeter-se a modelos adultos, ocidentais e masculinos. E assim, na maioria das vezes, elas são silenciadas nos mais diversos segmentos representacionais, e isso também é perceptível nos livros didáticos. Sueli Carneiro (2003, p. 49) ressalta que as mulheres negras historicamente não foram reconhecidas nos discursos clássicos sobre a opressão e, em função disso, há uma influência qualitativa ante o efeito que essa opressão teve e ainda tem sobre a construção da identidade das mulheres negras desde sua juventude.

Essa opressão forjada pelo racismo histórico do Brasil permite notar que a sociedade ainda insiste em situar as mulheres negras em uma posição inferiorizada em relação às brancas. A sociedade distingue a posição das mulheres na sociedade mediante o pertencimento étnico e, com isso, as negras e indígenas vivem uma constante batalha contra o preconceito de gênero e étnico, concepções vigentes e profundamente arraigadas no seio do país, herança da colonização. Diante dessa constatação, cabe uma reflexão: torna-se urgente que as mulheres negras se tornem autoras de suas próprias histórias, não se pode permanecer para sempre nesta posição subalterna que a elas é relegada, tanto dentro da literatura quanto fora dela, sobretudo, na própria narrativa escrita por mulheres brancas (CRUZ, 2016).

Não se pode negar que, no Brasil, já existem excelentes literaturas advindas de escritoras negras, no entanto, abrem-se, ainda, sobre elas uma espessa camada de névoa (entenda-se, nesse caso, racismo e discriminação) que impedem ou fazem tardiamente a inserção destas no cânone literário. Como exemplo destas escritoras negras, pode-se mencionar Maria Firmina dos Reis, Cristiane Sobral, Miriam Alves, Carolina Maria de Jesus, bem como a própria Conceição Evaristo entre outras (CRUZ, 2016, p. 72).

Desse modo a autora enfatiza que, apesar de representar um grande avanço em relação à produção de mulheres negras no Brasil, este ainda se constitui um campo timidamente reconhecido, prova disso é o desconhecimento da grande maioria de

autoras/es negras/os no país. Contudo, reitera, a escrita afro-literária cumpre a tarefa de retirar a/o negra/o da condição de invisibilizado, trazendo-o para o palco do protagonismo de sua própria história, seja no âmbito individual ou coletivo (CRUZ, 2016).

3.2 A função da linguagem e da interseccionalidade na análise do livro didático

À vista de todo o exposto até aqui, consideramos essencial analisar a temática étnico-racial, de maneira que seja possível construir lugares de articulação e resistência negra ao preconceito e à discriminação, contribuindo efetivamente para a construção de uma educação antirracista e, conseqüentemente, para a desconstrução de uma representação padronizada das mulheres negras. Ainda em relação à página 13 do livro aqui referido, nota-se que, ao final da figura 2, o texto “Pronominais”, de Oswald de Andrade, utiliza-se de expressões como “mulato sabido”, “bom negro” e “bom branco”. Mesmo considerando a época e o contexto de produção do poema, não se pode naturalizar expressões e determinados usos da língua. Assim, refletimos: qual terá sido o intuito do autor ao se utilizar dessas expressões? E no contexto atual, será que em sala de aula o professor consegue descontextualizar esses adjetivos? A questão da linguagem negativa em relação ao negro é tão forte que, ao analisarmos as palavras *negro*, *preto* ou *escuro* no dicionário de Língua Portuguesa, deparamo-nos com os seguintes verbetes e seus significados:

Substantivo masculino: Cor escura que se assemelha à cor do carvão: o negro do asfalto. Indivíduo com a pele escura pelo excesso de pigmentação. Adjetivo: Falta completa de cor por não ser capaz de refletir a luz; preto. Cujas colorações são escuras: quadros negros; manchas negras. Que expressa uma cor cinzenta e escura; escuro: noite negra. [Pejorativo]. Que anuncia adversidades ou infortúnios; funesto: destino negro. [Ótica] Diz-se do que recebe luz, mas é incapaz de a refletir: buraco negro. Sinônimos de Negro. Negro é sinônimo de: preto, escuro, funesto¹³.

Na história em quadrinho e nas atividades que são apresentadas nas figuras 3 e 4, como veremos abaixo, há um reforço de estereótipos negativos sobre a cor negra, além de sugerir que o sujeito mulher serve apenas para ser a matriarca, aquela que deve cuidar

¹³ RISCO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Brasil: 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 01/12/2021. Utilizamos o dicionário eletrônico porque ele é o mais usado pelos alunos atualmente.

da casa, da educação e criação dos filhos. Os itens que indicam a posição de destaque na ilustração privilegiam o personagem masculino. A ilustração também enfatiza uma distribuição de papéis de gênero ao insinuar que a mulher descoberta irá desempenhar a tarefa doméstica, cuidar e alimentar os filhos, ao passo que o homem irá descansar.

Observamos também que, como mostra o texto da página 28 (figura abaixo), além de abordar a questão de gênero, mesmo tendo sido minimamente contextualizada, deixando de ressaltar as dificuldades que as mulheres, em especial as negras, enfrentam perante as desigualdades impostas frente aos papéis que desempenham na sociedade, as atividades de interpretação servem apenas para aplicar as normas e regras gramaticais do uso adequado do emprego dos verbos impessoais. Nota-se que o material didático aborda somente a questão da linguagem como uso da modalidade padrão da língua.

Para Fanon (2008), a língua trabalha como acesso aos valores do colonizador, impressos por meio da cultura: literatura, filosofia, conhecimento científico, nos quais são sublimados os acontecimentos históricos, o desenvolvimento, as conquistas e, em geral, exemplos que demarcam a pretensa superioridade do europeu sobre os outros povos, justificando sua hegemonia perante o mundo. Tudo isso fica nítido quando se observa a padronização de uma norma dita padrão transmitida nos desenhos da figura 3.

Leia a história em quadrinhos a seguir.



1. Nos quatro primeiros quadrinhos, é contada uma história pela voz de um narrador.
 - a. Qual expressão é utilizada para marcar o tempo em que se passa essa história?
 - b. Qual expressão temporal é utilizada para marcar uma mudança no cenário inicial da história?

Da forma que se apresenta a HQ, a linguagem utilizada pode ser vista como um mecanismo de violência simbólica, mas para que isso auxilie no processo da construção identitária das mulheres negras, a partir dos conteúdos existentes no livro didático, será necessário que a/o educadora/or use a interseccionalidade. Segundo Kimberlé Crenshaw (2002), o conceito da intersecção assim se define:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a Interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Carla Akotirene (2019), ao tratar sobre a interseccionalidade, reitera que este é um conceito através do qual se pode analisar quais são as condições estruturais que permeiam

e orientam os sentidos subjetivos dos nossos corpos, visto que sofremos experiências modeladas por uma repetição do poder oriundo da estrutura colonialista.

As percepções da interseccionalidade falam das discriminações enfrentadas pelas mulheres negras e nos permitem identificar que as relações de gênero e raciais estão intrinsecamente ligadas a um processo que coloca essas mulheres em campos diferentes, tanto dos homens negros quanto das mulheres brancas, tanto na experiência e impacto das desigualdades, quanto na construção de vias de afirmação de identidade, acesso a oportunidades e fortalecimento de autoestima. A interseccionalidade nos auxilia a compreender a luta que as mulheres negras enfrentam para diminuir as desigualdades a elas impostas.

Para Ribeiro (2016), pensar a interseccionalidade é entender que não pode existir uma opressão que sobressaia a outras. Para a autora, raça, classe e gênero não podem ser pensadas como categorias separadas. A educação seria o *locus* privilegiado para a efetivação da interseccionalidade, a liberdade seria o paradigma axiológico e a condição fundamental à emancipação da própria práxis educacional. Nesse sentido, a interseccionalidade seria, então, um projeto de “desconstrução” e de “construção” epistêmica da ideia de Educação progressista e humana.

Esse conceito vem, ainda, para preencher uma lacuna apontada por Lélia Gonzalez (1984) desde há muito, mostrando que a mulher negra, na maioria das vezes, é representada realizando trabalhos domésticos, ou de baixa remuneração, ou seja, em situações inferiorizadas, especialmente naquelas que garantem a limpeza dos espaços. Assim também acontece em relação ao ambiente escolar, visto que é um lugar em que a discriminação se faz presente na vida das jovens mulheres negras, pois é nesse ambiente que, desde criança, elas passam grande parte de suas vidas, e esse local é repleto de reprodução de estereótipos.

Gonzalez, no artigo *Racismo e Sexismo na cultura brasileira* (1984)¹⁴, faz uma reflexão sobre os estereótipos que a mulher negra carrega, desde a sua juventude, ora da figura da mulata – termo usado de forma extremamente racista para sexualizar seus corpos – ora a figura da doméstica e da mãe preta. Dessa forma, Lélia Gonzalez mostra como a mulher negra é apresentada no discurso de identificação e dominação. Para a autora, isso

¹⁴ Conferir em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em 14/12/2021

se caracteriza no fenômeno do racismo e sexismo, conforme nos mostra o quadrinho da figura 3.

Segundo Gonzalez (1984), “ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulatas, doméstica e mãe preta que estavam ali, martelando-nos com sua insistência”. A autora mostra sua inquietação com a relação que os dominantes exerciam sobre as mulheres negras e como a construção da identidade e libertação desses estereótipos eram importantes. Para ela, na luta contra o racismo alguns marcadores são desconsiderados. O próprio movimento feminista desconsidera o marcador raça, ao passo que o movimento negro¹⁵ também desconsidera o marcador gênero. Assim, pensar de forma relacional os marcadores sociais da diferença: classe, raça e gênero tornam-se, antes de tudo, uma análise da sociedade brasileira, fazendo a relação entre os marcadores com maior proximidade, numa abordagem interseccional e da forma mais ampla possível.

Conforme acentua Gonzalez (1984), quando as mulheres negras conseguem superar os obstáculos da sociedade racista e machista, passando a vislumbrar uma condição social e econômica positiva, os desafios sempre são maiores do que para as brancas, pois além de serem mulheres, elas também são negras, ou seja, há dois agravantes, o fato de serem mulheres e ter de enfrentar todo o machismo da sociedade; bem como por serem negras e ter de enfrentar toda a carga negativa decorrente do racismo. A população negra no Brasil ainda não estabelece um padrão representacional que valorize seu povo e sua cultura, visto que ainda se vê submetida àquela do colonizador e isso faz com que haja um rompimento na construção da afirmação da identidade negra. Basta observar como as mulheres negras se relacionam numa sociedade impositiva da cultura branca, quais representações encontram na escola, no mercado de trabalho, nos meios midiáticos e como essas representações são responsáveis por criar mecanismos que dificultam a construção identitária do ser mulher e negra.

¹⁵ Segundo a autora Sueli Carneiro “Portanto, para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas como afirmam Linda Alcoff e Elizabeth Potter, que não “pode ser separada de outros eixos de opressão” e que não “é possível em uma única análise. Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão”. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (CARNEIRO, 2003, p. 50)”.

Para Neusa Santos Souza (1983), ser negra/o no Brasil é, acima de tudo, adquirir a consciência dessa negritude, já que essa conscientização é extremamente política e, de fato, possibilita a construção da identidade do indivíduo. Conforme a autora,

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio, ela afirma que saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetidas a exigências compelidas e expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 18).

A construção da identidade de gênero das jovens mulheres negras, a partir de diferentes concepções e expectativas relativas a etapas de sua vida escolar, mostra que ainda pouco se reflete sobre a construção identitária quando se articula a questão de gênero e raça. Desse modo, há a premissa de que práticas racistas e sexistas, vivenciadas em diferentes espaços de sociedade, reforçam os lugares de pobreza, subalternização e desconforto em relação aos próprios pertencimentos, traduzindo-se em desigualdades sociais, às quais as jovens mulheres negras são rotineiramente submetidas. Para Zanetti e Sacramento *apud* Werneck (2010),

A análise da especificidade das jovens negras faz-nos constatar a posição de intersecção em que se encontram. Entrelaçados de forma indissociável em uma complexa trama estão seus pertencimentos de raça, gênero e geração. Tais elementos mediam em diferentes espaços de socialização, a vivência, em maior ou menor medida, de violências físicas e simbólicas que afetam sua construção identitária no que se refere às percepções de si e de seu lugar na sociedade (ZANETTI e SACRAMENTO *apud* WERNECK, 2010, p. 26)

As mulheres e, em especial, as negras, iniciam extenuantes jornadas de trabalho, em grande parte, ainda crianças, o que reflete a indiferença moral demonstrada pela sociedade em relação ao destino delas. Poucas são as que alcançam efetiva escolaridade e, em muitos casos, permanecem servindo aos empregadores durante anos, numa clara reprodução dos tempos escravistas. A cultura escolar comparece como um dos elementos fundamentais para a construção das identidades sociais, do processo de humanização e da ampliação de experiências que enunciam uma inserção no mundo do trabalho, alargando expectativas de sucesso e prestígio social.

As mulheres negras, na tradição escolar brasileira, obtiveram espaço restritíssimo, contudo, é importante ressaltar que existem vários nomes de mulheres negras escritoras que deveriam estampar, desde há muito, as páginas dos livros didáticos de língua

portuguesa e literatura, tanto brasileira quanto africana. Nomes como de Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo – de uns tempos para cá já bem mais em evidência –, bem como da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, da camaronense Léonora Miano, da moçambicana Paulina Chiziane, da angolana Djamilia Pereira de Almeida dentre tantas outras. São nomes de mulheres que deveriam ter seus escritos veiculados nos livros didáticos e sua literatura muito mais difundida, mas que são, em sua maioria, ocultadas e silenciadas.

Nas figuras 04, 05 e 06 abaixo, encontramos três representações de autores africanos, no entanto, são duas representações brancas e apenas uma negra, e todas as representações são pertencentes ao gênero masculino. Embora o texto aponte para questões importantes em relação ao contexto moçambicano, o critério aqui observado é concernente à questão de gênero. Percebe-se, à vista disso, que o material didático assume uma estética padrão em relação a essa questão do marcador de gênero.

Figura 04

Cão Tinhoso: metáfora de uma nação

"Nós matamos o Cão Tinhoso" é o nome de um conto do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana. O conto foi publicado no livro de mesmo nome, na época em que Moçambique era colônia portuguesa, durante a ditadura de Salazar, em Portugal.

Quando Honwana escreveu a obra, a única que publicou, encontrava-se na prisão, por causa de seus textos de contestação ao regime e da participação na Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo). Depois que Moçambique alcançou a independência, Honwana ocupou o cargo de ministro da Cultura do país.

O conto "Nós matamos o Cão Tinhoso" conta a história de um cão já bastante idoso e debilitado que é morto a tiros de espingarda de pressão por um grupo de crianças, a mando do administrador e do veterinário do povoado. A única criança que gostava do cão e lhe dava comida e carinho era a menina Isaura. O narrador da história, Ginho, também gostava do animal, mas, pressionado pelos amigos, também decide matar o cão, porém na última hora se arrepende, sem conseguir alterar a situação.

Segundo alguns críticos, a história do cão tinhoso é uma metáfora do povo moçambicano antes da revolução, ou seja, o cão representa a condição do homem moçambicano sem consciência política, impotente, inferiorizado e subserviente.



aemo.mmo.co.mz

Mia Couto

Figura 05

Mia Couto é um dos mais importantes escritores africanos da atualidade. É autor de mais de trinta obras, em que se incluem romances, contos e poesia. Ganhou em 2013 o Prêmio Camões, o mais importante entre os prêmios literários conferidos em nossa língua. Seu romance *Terra sonâmbula* é considerado um dos dez melhores livros de literatura africana do século XX.

JULF ANDERSON/Anurimages/RF



Essas imagens mostram que as representações masculinas são mais expostas ao meio externo do que as femininas, que tendem a ser mostradas principalmente em situações e atitudes subalternas, passivas e mesmo mais afetivas, como nos foi mostrado por Lélia Gonzalez (1984). A mulher negra brasileira, historicamente, foi percebida como um indivíduo ligado a trabalhos subalternos (amas de leite, cozinheiras da casa-grande, empregadas domésticas), ou ainda com uma forte conotação sexual (mulheres negras obrigadas a satisfazer os prazeres sexuais daqueles que se auto intitulavam

senhores). A escravidão nos legou o racismo como prática social dominante, que liga ideologicamente os brancos, mantendo seus privilégios, enquanto é negada a cidadania aos negros e negras (NOGUEIRA, 2017).

Para Gomes e Madeira (2018),

Destarte, as relações étnico-raciais no Brasil foram historicamente silenciadas, ou instalara-se um verdadeiro mal-estar, posto que o grupo dominante não desejava abrir mão de seus históricos privilégios e lugares sociais. A saída foi ou o silenciamento ou o discurso que retira do campo do conflito e das contradições, em nome de uma harmonia legitimada pelo processo de miscigenação e da democracia racial, a qual afirma que negros e negras usufruíram de oportunidades e integraram-se à cultura e à comunidade nacional (GOMES, MADEIRA, 2018, p. 465).

Nessa mesma direção, no que se refere às questões de gênero, é possível observar que as mulheres estão em desvantagens quando são a elas impostas o que deveriam fazer ou não. E em se tratando das mulheres negras, desde a colonização eram impelidas a desempenhar apenas o papel de servir as famílias dos colonizadores.

No início da colonização do Brasil, a instrução feminina era coisa rara, salvo algumas exceções, aliadas ao poder aquisitivo da família que proporcionava a educação das meninas para o lar ou confinadas ao espaço privado, diferente dos meninos que eram educados para as grandes esferas públicas. A educação das meninas baseava-se, exclusivamente, na instrução apenas das prendas domésticas. Apenas uma pequena elite, mais abastada, era enviada, pelos pais, para os mosteiros de Portugal, com a finalidade de ter a instrução desejada (OLIVEIRA, 2015, p. 46-47).

É fato que vivemos em uma sociedade estruturada e enraizada em princípios e valores herdados do patriarcalismo, do machismo, o que classifica os indivíduos em níveis distintos, com base na superioridade de uns em relação a outros. Tudo isso reproduz indivíduos socialmente excluídos e marcados pelas práticas racistas e preconceituosas, as quais se refletem especialmente nas vidas e corpos das mulheres negras, considerando os marcadores de gênero e raça. Isso se revela na forma como ainda são representadas nos livros didáticos.

Figura 06

Ondjaki

Ondjaki nasceu em Luanda, Angola, em 1977. Interessa-se pela interpretação teatral e pela pintura (duas exposições individuais, em Angola e no Brasil). Participou em antologias internacionais. Escreve para cinema e correalizou um documentário sobre a cidade de Luanda (*Oxalá cresçam Pitangas*, 2006). É membro da União dos Escritores Angolanos. É licenciado em Sociologia. Recebeu no ano 2000 uma menção honrosa no prêmio António Jacinto (Angola) pelo livro de poesia *Actu Sanguíneo*. Em 2005 o seu livro de contos *E se amanhã o medo* obteve os prêmios Sagrada Esperança (Angola) e António Paulouro (Portugal).

(Disponível em: <http://www.nova.cultura.de/0708literatrip.php>. Acesso em: 24/12/2015.)



Oswaldo Reis/Esp. CB/DA, Press

Figura 07

APLIQUE O QUE APRENDEU

Leia o cartum abaixo, de Angeli, e responda às questões de 1 a 3.



Como se pode observar na imagem 07, representações de mulheres negras uniformizadas, servindo aos patrões correspondem a um tipo de estereótipo que, infelizmente, no ensino médio, muitas meninas negras presenciam e sentem na pele. Isso as desmotivam a assumir e a orgulhar-se de sua negritude, de sua identidade e ancestralidade, visto que além de serem condicionadas aos trabalhos considerados inferiorizados, também são as que têm os salários menores. Tudo isso seguido de extensa carga horária e, na maioria das vezes, esse estado de coisas as fazem desistir da escola. Como forma de discriminação, ainda, tem-se a representação de uma patroa com traços negroides, o que associado aos dizeres, reflete a ideia de que negras em ascensão social também subordinam e discriminam suas iguais, ou ainda uma forma velada de enfatizar que este lugar de patroa rica não deve ser ocupado por negras e pardas.

Nas figuras até aqui apresentadas, observamos que o material didático ainda traz as mulheres negras representadas como aquelas que limpam e servem seus patrões, e mesmo quando elas ocupam uma posição mais elevada, isso é ironizado ou desconstruído, conforme os dizeres evidenciam na ilustração acima referida. Os enunciados das atividades propostas são referentes à regência nominal e em nenhum momento se faz uma contextualização sobre a desigualdade social, ou sobre as trabalhadoras domésticas serem compostas, em grande maioria, por mulheres negras.

Desse modo, caso não haja uma preparação muito cuidadosa sobre essas temáticas, a aula será apenas sobre questões linguísticas, perdendo-se aí uma oportunidade de conversar e debater temas tão importantes e urgentes para a construção do pensamento crítico e anticolonial.

Segundo Davis

Com a chegada do século XX, um casamento ideológico sólido uniu racismo e sexismo de uma nova maneira. A supremacia branca e a supremacia masculina, que sempre se cortejaram com facilidade, estreitaram os laços e consolidaram abertamente o romance. (...) Se as pessoas de minorias étnicas – dentro e fora do país – eram retratadas como bárbaras e incompetentes, as mulheres – quer dizer, as mulheres brancas – eram rigorosamente representadas como figuras maternas, cuja **raison d'être** (razão de ser) fundamental era nutrir os machos da espécie. (DAVIS, 2016, p. 127)

Essa perspectiva, que compreende gênero, classe e raça numa perspectiva interseccional, não apenas busca mapear a forma como as desigualdades produzidas nessas ou por essas – no caso de raça e gênero – categorias se alimentam de forma mútua, mas também como gera diferenças nas demandas entre mulheres brancas e mulheres negras, por exemplo. Devemos sempre ficar atentos que as questões inerentes a esses marcadores em especial o de gênero, não se deve entender que quando se fala de mulher inclui-se todas, visto que as mulheres negras infelizmente ainda são as mais excluídas e silenciadas.

Dessa forma a interseccionalidade leva, assim, à compreensão das pluralidades envolvendo essas diferentes categorias e identidades que compõem os sujeitos, que nunca são constituídos por um único elemento de subjetivação individual e coletiva.

Sabemos que, depois de décadas de lutas, as mulheres, em linhas gerais, tiveram alguns direitos adquiridos, como o voto. Depois de várias ressalvas, em 24 de fevereiro de 1932, o Código Eleitoral passou a assegurar o voto feminino. Todavia, esse direito era concedido apenas a mulheres casadas, com autorização expressa dos maridos, e para

viúvas com renda própria. Essas limitações deixaram de existir somente em 1934, quando o voto feminino passou a ser previsto pela Constituição Federal, dentre outras conquistas. Mesmo depois de muitos avanços rumo aos direitos das mulheres, as questões interseccionais se fazem presentes e com anseios de muitas lutas a serem ainda vencidas (FAUSTO, 2006).

Para Oliveira (2015), uma das lutas importantes das mulheres se deu em relação ao direito ao trabalho feminino, visto que na Constituição de 1934 ficou estabelecido que, sem distinção de sexo, a todo trabalho de igual valor devia corresponder salário igual, mas não se podia trabalhar das 22 às 5 horas da manhã, bem como ficaria proibido que grávidas trabalhassem, durante e antes, num período próximo do parto. Para muitas mulheres, esse foi o início e a chance de poder sair de casa e trabalhar fora. Isso para as mulheres brancas, pois as negras sequer tiveram, algum dia, o direito a ter ou a permanecer em casa. Sempre trabalharam fora e jamais foram impedidas de desenvolver trabalhos pesados, duros e/ou usufruíram de alguma regalia por serem mulheres.

Vale destacar que essas relações de poder continuam a acontecer, pois passamos por lutas pela emancipação, igualdade, pelo direito ao trabalho e oportunidades iguais, com condições e remuneração dignas. Fato é que a luta pela emancipação feminina continua, tanto por vivermos numa sociedade estruturada e organizada com base em valores patriarcais, quanto pelo fato de as relações de gênero serem institucionalizadas pela sociedade, mas fato é também que as pautas das mulheres negras seguem invisibilizadas nas mais diversas instituições, dentre elas, a escola. Quem luta com afinco por elas somos nós mesmos e as nossas iguais que, de algum modo, conseguiram uma ou outra forma de ascensão, ou seja, nós temos de lutar em prol de nossas demandas, que seguem negligenciadas pelo poder público.

O necessário rompimento dessas barreiras sociais precisa necessariamente passar pelos diálogos sociais nestas mesmas instituições que condicionam o pensamento machista que produz sujeitos excluídos. Assim, é papel da família, da igreja e, para o nosso trabalho em especial, da escola e dos materiais ideológicos veiculados por ela, proporcionar uma reflexão sobre estes valores e sobre participação das mulheres em esferas públicas de empoderamento (OLIVEIRA, 2015, p. 49).

Oliveira (2015) retoma aquilo para o qual Lélia Gonzalez (1984) chamava a atenção na década de 1980 e que se perpetua até hoje: as mulheres estão em um movimento intenso de luta contra o patriarcalismo, o machismo, o elitismo, contudo, as demandas das mulheres negras não eram, na década de 1980, e não são hoje as mesmas

das mulheres brancas. Estas quase sempre conseguem concluir os estudos e desfrutam de muitas oportunidades, já as negras quase sempre enfrentam dificuldades e se veem em situação de desvantagem no acesso ao mercado de trabalho, situação que é fruto da desigualdade social imposta sobre suas vidas. Fato é que, seja por isso ou quaisquer outras agruras e mazelas, grande parte delas não consegue concluir os estudos, o que dificulta muito sua entrada ou permanência no mercado de trabalho, na Academia, na escola ou afins.

Na figura 08, o autor apresenta uma proposta de produção de texto a partir da leitura da transcrição de um trecho do projeto de Lei sobre o Estatuto da família, em uma reunião deliberativa na Câmara dos Deputados, em Brasília. Observa-se que na imagem existem vários homens e algumas mulheres, mesmo nessas raras exceções, o que se tem são mulheres brancas, que conseguiram chegar a uma vaga na Câmara dos Deputados. Como podemos observar, há uma presença esmagadora do gênero masculino, e isso passa também pela questão da consciência (ou seria da ausência dela?) de uma sociedade cujas bases são fortemente arraigadas no androcentrismo.



Apesar dos avanços na luta por igualdade de direitos, para as mulheres o cenário que se desenha ainda é desigual e se reflete nos espaços de poder, onde os homens ainda ocupam a maioria absoluta dos cargos. Segundo o Tribunal Superior Eleitoral elas representam quase 53% de todo o eleitorado brasileiro, mas ainda assim são a minoria nos cargos eletivos. A legislação eleitoral¹⁶ e a jurisprudência dos tribunais têm contribuído para mudar esse cenário, ainda que lentamente. Neste sentido, alterações legislativas foram necessárias para deixar explícito aos partidos que é obrigatório o preenchimento mínimo de 30% e o máximo de 70% de candidatas considerando o sexo. Antes, a regra era tida apenas como uma orientação, e, dessa forma, os partidos não se empenhavam para preencher as vagas com candidatas mulheres. É por meio das representações e das identificações que as jovens estudantes negras, em especial as do ensino médio, percebem-se como parte deste espaço social específico, além disso, o modo com que são tratadas pelos outros significativos as fazem adquirir uma identificação, que moldará de forma negativa ou positiva sua imagem. E como poderá ser vista de modo positivo, se ora a imagem da mulher negra aparece apenas para trabalhos domésticos, ora para uso sexualizado, isto é, um corpo apto a ser explorado sexualmente?

Por meio do trabalho, é sabido, os sujeitos alcançam a renda para sua sustentação e inserção social. Dessa maneira, é imaginável supor que as oportunidades profissionais existentes deveriam ser iguais para todas as pessoas e pensadas de forma coletiva. Entretanto a sociedade não é igualitária, pois privilegia apenas determinada somatória de indivíduos; mesmo sendo composta por um coletivo com múltiplos fatores históricos, econômicos, psicológicos entre outros que influenciam na sua formação, comportamento e características. O preço pago pela mão de obra e as oportunidades concedidas deveriam ser as mesmas para qualquer trabalhador ou trabalhadora com os mesmos atributos, ou seja, deveriam ser observados requisitos como igualdade de remuneração e oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, independentemente de gênero, raça, religião, etnia ou qualquer outro atributo que não pura e simplesmente a capacidade técnica para exercer determinada função. Ainda, é possível observar que o número de mulheres negras que

¹⁶ <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2020/Fevereiro/dia-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil-e-comemorado-nesta-segunda-24-1> acesso em 08 de julho de 2022.

ocupam cargos políticos, cargos públicos, ou que chegam ao poder é muito inferior se comparado à mulher branca.

Nas figuras 09,10 e11, numa seção que tem como objetivo trabalhar projetos, a exemplo da preparação para ENEM, ou para o Mercado de trabalho, nota-se que a representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da sua identidade, visto que o indivíduo ou grupo pode perceber-se a partir desse real e interiorizá-lo. Quando imagens de pessoas negras aparecem no material didático, notamos a desigualdade de gênero, pois as representações na maioria das vezes são de homens e mulheres brancas, homens negros e a mulher negra minimamente aparece.

O autor Kabengele Munanga (2004) ressalta a importância de se ter um Livro Didático que desvincule o negro de estereótipos e que o apresente como agente de sua própria história, o que é fator fundamental para a formação de estudantes de modo geral, não apenas negras e negros. A associação da categoria raça à de gênero é importante, dentre outros aspectos, às motivações históricas de movimentos feministas que demandaram a criação desse termo.



Como nada pode ser naturalizado e despidido de reflexão crítica, a imagem acima pode ser pensada como um reflexo dessa predileção pela manutenção do *status quo*, basta

observar as questões de gênero e raciais evidenciadas nas três gravuras. Na primeira, tem-se um contingente masculino muito superior ao feminino, mesmo se comparando em relação à etnia, o homem branco é majoritariamente representado em detrimento do negro. Observando pela vertente do gênero, além de os homens serem maioria, as duas únicas imagens femininas trazem a representação de mulheres brancas. As negras sequer aparecem na primeira gravura.

A segunda imagem da página traz apenas protagonistas brancos na condição de estudantes/acadêmicos. Nesta gravura, tanto homens quanto mulheres negras foram nitidamente excluídos/as, o que explicitamente revela a identidade da sociedade brasileira, que ainda considera a educação como uma forma de ascensão, com raça, classe e cor definida. Essa invisibilidade, mais tarde, vai se refletir na negação da intelectualidade negra. A terceira e última gravura da página mostra, de um total de nove participantes representados, dois meninos pardos e uma jovem negra de melanina um pouco mais acentuada. Todos os demais, inclusive o educador, são brancos. Nesta imagem tem-se uma quantidade igualitária, considerando o fator gênero.

Figura 10

PROJETO 

Feira de profissões – Você no mercado de trabalho

Como encerramento da unidade, você e seus colegas realizarão uma *feira de profissões*, na qual serão divulgados e expostos verbetes sobre profissões, projetos de pesquisa, cartas de apresentação e vídeos com entrevistas de emprego simuladas.

1. Organizando, preparando e divulgando o evento



Brend Hyllock/Dumedia

Contrapondo-se ao exposto acima, a figura 10, intitulada “feira de profissões”, traz a representação majoritária de sujeitos negros, apenas uma integrante é branca. Então refletimos: por que o sujeito negro está diretamente associado ao labor? Essa representação nada traz de ingênua ou sem pretensões. O que se lê no silêncio destas imagens é que, ao passo que o sujeito branco é pensado para o exercício da intelectualidade, o ser negro está diretamente associado à força do trabalho, resquícios da herança colonial. O racismo à brasileira se camufla nas “boas intenções”. Nesta imagem 10 tem-se uma quantidade majoritária da representação feminina, e a maioria é negra.

Não é segredo, sabemos, que existe um sistema de ideias amarrado nas relações sociais considerando o sexo, calcado na inferiorização de um em detrimento do outro, que acompanha um método de adequação contínuo, ao longo do aumento do capitalismo, que reafirma as desigualdades de classe, bem como as de sexo e raça. A coisificação das mulheres e, em especial, das negras, ressaltada durante a escravidão, segue seu curso, não mais negociada abertamente entre dominadores, mas vendendo a força de trabalho.

A autora Kimberlé Crenshaw (2002, p. 180) explica que, “quando o Estado (com uma economia subdesenvolvida e emergente) corta recursos relativos aos cuidados com os jovens, doentes e idosos, as necessidades não supridas recaem, em grande parte, sobre os ombros das mulheres, a quem tradicionalmente se atribuíram essas responsabilidades”. Além disso, as adicionais estruturas de classe determinam quais mulheres executarão fisicamente esse trabalho e quais pagarão outras economicamente desfavorecidas, a fim de que lhes prestem esse serviço.

Para Crenshaw,

“mulheres pobres acabam tendo de carregar o peso do cuidado da família dos outros, além da própria. As consequências do ajuste estrutural – especialmente onde a desvalorização da moeda reduziu os salários – colocam tais mulheres em uma posição econômica que as forçam a assumir ainda mais trabalho, geralmente marcado pelo gênero, que as mulheres da elite podem assegurar através do mercado” (CRENSHAW, 2002, p. 180).

Nesse sentido, Oliveira (2005) acentua que as mulheres negras pobres são submetidas ao maior sofrimento imposto pela sociedade, visto que, mesmo havendo um novo panorama de mudanças no país, ainda se constituem como sendo a grande maioria que desempenha trabalhos domésticos e seus direitos são assegurados apenas no papel, em linhas gerais.

O que se observa no livro didático de Willian Roberto Cereja, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, volume 3, 1ª edição-São Paulo: Editora Saraiva, 2016, nas páginas 299 a 309¹⁷ é que apenas dez páginas são destinadas ao cumprimento da Lei 10.639/2003, que é a Lei que estabelece o reconhecimento das raízes africanas na História e na Cultura Brasileira, objetivando a promoção de uma educação antirracista e a construção de uma sociedade plural e inclusiva. Entretanto, mais uma vez, a questão da falta de representatividade e o silenciamento das mulheres negras persistem.

Uma das explicações para isso é que a sociedade, sob a égide da biopolítica, trata de controlar a população, de modo que se estabelecem mecanismos pensados para acompanhar e controlar a proporção de nascimentos e óbitos, a taxa de reprodução, de se efetuar o controle de endemias e epidemias que se abatem sobre uma dada população etc. Como se trata de “fazer viver” e, em determinados casos, “deixar morrer”, a biopolítica faz nascer sistemas de seguridade social, de previdências públicas e privadas, de

¹⁷ As dez páginas estão representadas nas figuras 11,12,13 e 14.

poupanças. Em suma, podemos dizer que a própria noção de Estado, de bem-estar social, só foi possível sob a égide do biopoder.

Embora a biopolítica seja complementar à disciplina e não antagônica a ela, sua emergência ainda no final do século XVIII levaria a uma nova forma de organização social, para além da disciplinar, que só começaria a ser delineada na segunda metade do século XX. Foucault vislumbrou a sua emergência, mas foi Deleuze (num pequeno texto escrito em 1990)¹⁸ quem a nomeou e iniciou sua análise: as sociedades de controle. Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família.

Não se deve perguntar qual o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento à setorização, os hospitais-dia, o atendimento em domicílio pôde marcar, de início, novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos (DELEUZE, 1990). Devemos entender a sociedade de controle

(...) como aquela (que se desenvolve nos limites da modernidade e se abre para a pós-modernidade) na qual mecanismos de comando se tornam cada vez mais “democráticos”, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos (...). A sociedade de controle pode, dessa forma, ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplina que animam internamente nossas práticas diárias e comuns; mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes (NEGRI e HARDT, 2001, p. 42-43).

Ora, se a disciplina opera no nível do detalhe, do corporal, do individual, por intermédio das instituições, o Biopoder opera num nível mais global, atravessando as populações, por meio do Estado. De outro lado, se a disciplina opera pela instituição da norma, a biopolítica opera pela regulamentação. A articulação norma x regulamentação fica bastante evidente em certos casos, como o da sexualidade, que a partir do século XIX se torna de importância estratégica para os mecanismos de controle. Nesse sentido, ainda, podemos afirmar que o biopoder se concentra no silêncio e na manipulação dos livros didáticos como podemos perceber na figura 11 abaixo, que vai se reportar à literatura do negro brasileiro e africano. O Livro Didático silencia a questão racial ao relacionar a

¹⁸ Sobre isso ler “Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle” disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81001/mod_resource/content/1/TC%20Post%20scriptum%20so bre%20as%20sociedades%20de%20controle.pdf acesso em 08 de junho de 2022

imagem da mulher negra por meio das atividades propostas apenas a condição difícil da mulher negra na história se dever apenas à variável classe social.

Figura 11

3

Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira
Análise linguística: polissemia e ambiguidade
Entrevista de emprego

LITERATURA

Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira

Literaturas africanas de língua portuguesa



A canção do pico (1947), de Gerard Sekoto.

literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira. Análise linguística: polissemia e ambiguidade. Entrevista de emprego **CAPÍTULO 3**

299

No decorrer dessas dez páginas sobre literatura, tivemos apenas sete a oito breves resumos sobre escritores negros e afro-brasileiros, todos homens, seus poemas e poesias são apresentados, ocultando, silenciando e invisibilizando as escritoras negras e suas obras. A intelectualidade negra pensada para o livro didático é masculina, conforme podemos ver nas figuras 11, 12, 13 e 14 abaixo.

A literatura negro-brasileira

Há, na cultura brasileira, um grupo significativo de escritores negros e mestiços que produzem uma literatura identificada com suas raízes históricas e culturais, normalmente chamada de *afro-brasileira* ou *afrodescendente*. Essas raízes evidentemente remetem à sua origem africana e ao processo histórico de escravização e discriminação que os negros sofreram e sofrem no Brasil.

Essa denominação, entretanto, é questionada por alguns negros por várias razões. Primeiramente porque nem todo país africano é negro. Em segundo lugar, porque, mesmo nos países africanos de língua portuguesa, há escritores brancos – como é o caso de Mia Couto, Luandino, Antônio Jacinto, Pepetela, Nadine Gordimer, entre outros – que não têm como prioridade, em seu projeto literário, a luta contra o preconceito racial.

É por essa razão que alguns militantes da causa negra preferem o uso da expressão *literatura negro-brasileira* para identificar a produção que tem na negritude um de seus pilares centrais. Cuti, escritor brasileiro, por exemplo, explica a diferença:



[...] a palavra “negro” nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. Remete-nos, porém, ao continente pela via das manifestações culturais. Como literatura é cultura, então a palavra estaria mais apropriada a servir como selo.

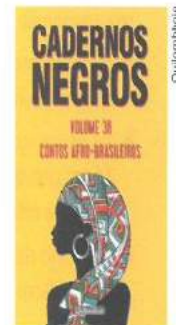
(Cuti. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010, p. 40)



A literatura negro-brasileira – isto é, a literatura que reflete um posicionamento de um sujeito etnicamente negro – teve suas primeiras manifestações na obra de Luiz Gama (1830-1882), Cruz e Sousa (1861-1898) e Lima Barreto (1881-1922), que atuaram de forma isolada.

No século XX, surgem várias associações negras que se interessam pela produção literária, formando um grupo de produtores e leitores de literatura negro-brasileira. Entre os escritores que surgiram desses grupos estão Abdias Nascimento, Solano Trindade, Eduardo de Oliveira, Carlos de Assumpção, Oswaldo de Camargo e Oliveira Silveira.

Em 1978, foram fundados os *Cadernos negros*, que até hoje servem como meio de agregação e de divulgação da produção literária negro-brasileira. Em 1980, foi fundado o grupo Quilombhoje, formado pelos escritores Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina e Abelardo Rodrigues com o objetivo de promover eventos culturais de literatura negro-brasileira. Além do grupo Quilombhoje, que continua muito ativo, tem destaque o grupo GENS (Grupo de escritores negros de Salvador) e o Negricia – Poesia e Arte de Crioulo, na cidade do Rio de Janeiro.



Conheça os escritores e as ações do grupo Quilombhoje, acessando o site <http://www.quilombhoje.com.br>.

Figura 13

1. No poema “Para um negro”, o eu lírico sugere o que representa a cor da pele para um negro por meio de duas metáforas.
 - a. Quais são as metáforas?
 - b. Interprete as metáforas e responda: O que a cor da pele representa para um negro?
 - c. Essas metáforas sugerem o ponto de vista de alguém. Quem é o agente de ações como desferir o soco ou a facada?
2. O título do poema é ambíguo. Comente os sentidos que ele apresenta.
3. O poema “Nossa gente” descreve os negros brasileiros.
 - a. O eu lírico se inclui entre o grupo designado pela expressão *Nossa gente*? Por quê?
 - b. Segundo o poema, quais são as qualidades do povo negro do Brasil? Justifique sua resposta com palavras e expressões do texto.
 - c. Explique o sentido da palavra *inconsciente* nestes versos:

.....
“mas às vezes essa gente
passa, inconsciente

sofre, mas não se mexe
ri, mas não se gosta

nossa gente inconsciente
sofrendo, fica fraca”
.....



Adão Ventura

Adão Ventura (1946-2004) nasceu em Santo Antônio do Itambé, Minas Gerais.

Formou-se em Direito, foi professor de literatura contemporânea na Universidade do Novo México, nos EUA, diretor da Fundação Palmares durante muitos anos.

Publicou vários livros de poesia, entre eles *Abrir-se um abutre ou mesmo depois de deduzir dele o azul* (1970), *As musculaturas do Arco do Triunfo* (1976) e *A cor da pele* (1980).



Audena Gêscorn

4. Compare o poema de Adão Ventura e o de Márcio Barbosa. Que semelhanças e diferenças apresentam quanto ao tratamento do tema?

ARQUIVO

- As literaturas africanas de língua portuguesa, em sua maioria, começam a ter registros escritos a partir da década de 1940 e estiveram, durante muito tempo, atreladas aos modelos da literatura portuguesa.
- Aos poucos, essa produção deixa a postura indiferente em relação à condição do negro colonizado e passa a incorporar elementos da paisagem e da vida africana. Revela, então, a consciência de ser colonizado e empreende um discurso de contestação e revolta contra o colonizador.
- A Revolução dos Cravos (1974), em Portugal, acelera o processo de independência das colônias. Durante as guerras de libertação, surge uma literatura engajada e social. Após a independência, os textos se voltam para a exaltação da liberdade, do povo e da cultura africana.
- No Brasil, surge no século XIX uma produção literária de escritores negros que se estende até os nossos dias. Nessa produção, há os que defendem uma identidade negro-brasileira, isto é, voltada para a valorização da negritude e para o combate ao preconceito.

Márcio Barbosa

Márcio Barbosa nasceu em São Paulo em 1959. Formado em Filosofia pela USP, atua no movimento negro desde 1976 e atualmente é um dos diretores do Quilombhoje e um dos responsáveis pelos *Cadernos negros*. Profissionalmente, atua no meio editorial.



Arquivo pessoal

Figura 14

ENTRE TEXTOS

Mesmo estando a uma distância de milhares de quilômetros, escritores do Brasil e da África muitas vezes estabelecem um diálogo entre si, já que vivem ou viveram experiências semelhantes.

A seguir, você vai ler dois poemas: o primeiro é do poeta angolano Agostinho Neto (1922-1979). O segundo é de Cuti, pseudônimo de Luís Silva (1951), poeta da atualidade e militante da causa negra.

Texto 1

Velho negro

Vendido
e transportado nas galeras
vergastado pelos homens
linchado nas grandes cidades
esbulhado até ao último tostão
humilhado até ao pó
sempre sempre vencido

É forçado a obedecer
a Deus e aos homens
perdeu-se

Perdeu a pátria
e a noção de ser

Reduzido a farrapo
macaquearam seus gestos e a sua alma
diferente

Velho farrapo
Negro
perdido no tempo
e dividido no espaço!

Ao passar de tanga
com o espírito bem escondido
no silencio das frases côncavas
murmuram eles:
pobre negro!

E os poetas dizem que são seus irmãos.

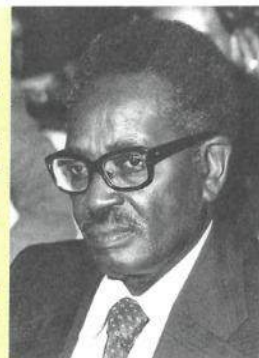
(Agostinho Neto. *Sagrada esperança*. São Paulo: Ática, 1985.
Disponível em: <http://www.escritas.org/pt/t/13234/velho-negro>.
Acesso em: 20/3/2016.)

Agostinho Neto

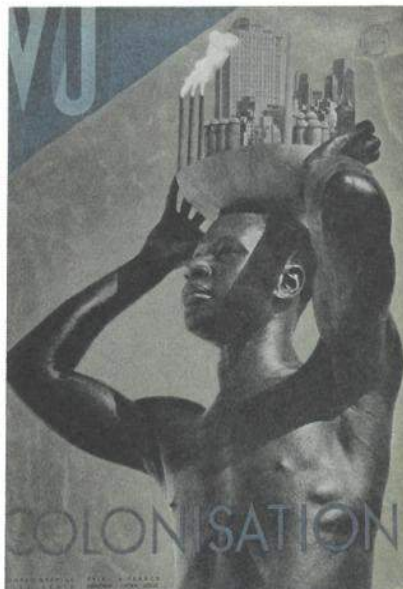
Antônio Agostinho Neto (1922-1979) foi um médico angolano, formado nas Universidades de Coimbra e de Lisboa.

Foi presidente do Movimento de Libertação de Angola e, em 1975, tornou-se o primeiro presidente do país. Em 1975-1976, recebeu o Prêmio Lenine da Paz.

Entre suas obras de poesia e de política estão *Poemas* (1961), *Sagrada esperança* (1974) e *A renúncia impossível* (1982).



Mohamed Amin & Duncan Willeits/Alamy/Corbis
Africa Twenty-Four Media/ATF



The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Bibliothèque Nationale, Paris, França

esbulhado: privado de alguma coisa a que tinha direito; roubado.
galera: antiga embarcação longa e de baixo bordo, movida a vela ou a remos.
vergastado: açoitado.

Percebe-se que há uma naturalização do branqueamento¹⁹, mesmo que exista uma Lei que mostra a importância das raízes de um povo e com isso, a mulher negra tem um papel fundamental a ela é negada a sua participação na construção dessa sociedade. Mudar essa situação requer uma mudança de consciência, ou seja, a conscientização de experiências de uma educação alienante, que é resquício da época colonial. A conscientização racial a partir da escola e por meio do material didático disponibilizado aos jovens do ensino médio, assim como toda a educação básica, é uma condição primordial para que negras e negros e todos os outros reflitam sobre seus lugares, desde o espaço escolar a diferentes posições na sociedade.

As representações e as imagens que aparecem no manual didático continuam alimentando o imaginário da sociedade de forma negativa em relação às pessoas negras, em especial às mulheres. Essa forma negativa de mostrá-las sempre atribuídas a condições inferiores, ou até mesmo de invisibilidade, é repleta de racismo, é um ato perverso, e faz com que as mulheres negras não se vejam representadas e nem se reconheçam enquanto negras. Nota-se, com isso, que alunas e alunos negros acabam por serem impedidas/os de terem uma formação adequada e de se tornarem indivíduos completos, com plenos direitos de cidadania, já que elas e eles não usufruem da escola de forma que sejam protagonistas ou que se vejam por meio de representações que lhes possibilitem ter esse anseio.

Paulo Freire (1987) já nos alertava sobre a influência negativa que a educação tradicional exerceria sobre os indivíduos e como isso traria prejuízos incalculáveis para a vida deles, o autor fala da necessidade de uma educação emancipatória, a fim de que se possa romper com o silenciamento e a invisibilidade de muitos indivíduos. Consoante o autor, ao refletir sobre a realidade da educação no âmbito da sociedade, é urgente problematizar a aprendizagem numa sociedade de classes marcada pelo racismo. Por exemplo, se os garotos negros não aprendem inglês, a culpa é deles, de sua incompetência “genética” e não da inferiorização a que são submetidos, à discriminação de raça e de classe, ou mesmo do elitismo autoritário que pretende impor o “padrão culto”, desconsiderando a história de vida e a realidade a que são cotidianamente submetidos.

¹⁹ Para o Pós Doutor Flávio Antônio da Silva Nascimento no livro O BEABÁ do Racismo Contra o Negro Brasileiro (2010), “Um dos elementos que mais tem peso para que o racismo vigore e continue vigorando, para além do que já dissemos é o Branqueamento que se deu e continua existindo em nossa formação social. Ele é um dos condicionantes principais não apenas para que o fenômeno seja forte, mas para que a dominação racista seja satisfatória para o racista; para que o racista possa viver bem nessa sociedade em que se gera a desigualdade racial; e que viva sem sobressalto. (NASCIMENTO,2010, p. 177)

Nessa mesma direção, a discriminação se amplia no cotidiano escolar e para a vida: qual menina quer ser negra numa sociedade que oculta e silencia as mulheres, em especial as negras? Qual jovem quer ocupar empregos subalternos e se ver cotidianamente reduzida a eles? Qual garota imagina que terá de abandonar os estudos por questão de sobrevivência? Qual jovem quer ser vista apenas como produto relacionado à sexualidade? Quem quer ser sempre o alvo de várias violências?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletirmos sobre como a imagem das mulheres negras é problematizada em relação aos marcadores de raça e gênero no material didático de língua portuguesa para alunas e alunos do terceiro ano do ensino médio é indispensável. Partirmos sempre de indagações críticas e construtivas também: que papel as mulheres negras desempenham? Qual o lugar de fala que as mulheres negras ocupam? Notamos que no espaço escolar ainda não tem essa abertura de maneira que seja satisfatória para que de fato o respeito as Mulheres Negras aconteçam.

Sabemos que o Livro Didático é uma ferramenta de trabalho que, na maioria das vezes, também pode ser o único material de apoio às práticas pedagógicas disponibilizados para a educação básica e dispensado ao trabalho docente, ele é um material aliado na construção das identidades de nossas alunas e alunos. Identidades compostas a partir dos grupos e dos estabelecimentos com os quais se relacionam, por exemplo, professores, colegas da escola e de cursinhos e academias, com os pais e com outros membros da família. O direito à educação e à formação intelectual desses jovens faz parte da construção de suas identidades.

É importante que na escolha do livro Didático levemos em consideração o quanto ele vai influenciar e determinar, positiva ou negativamente a construção identitária de meninos e meninas, especialmente, negros e negras. Não se pode negligenciar o fato de que as narrativas e representações contidas no material didático vão exercer uma atuação direta na forma como irão pensar o mundo e a própria vida, afinal, nesse processo de aquisição do conhecimento é que se constrói ou refuta a imagem de determinados grupos.

Essa pesquisa verificou como o material didático pode contribuir para a superação da discriminação racial e de gênero, respeitando a posição que as mulheres negras ocupam na construção da sociedade, valorizando a ancestralidade e conscientizando-se acerca da

negritude e ressignificando a própria identidade. Visibilizou, ainda, a urgência de se incentivar estudos que possam identificar os impactos das relações de discriminação no cotidiano escolar e seus efeitos na produção e reprodução das desigualdades educacionais.

É de suma importância que nós, professoras e professores, consigamos nos apropriar da literatura e de práticas pedagógicas que possam retratar a discriminação que as mulheres negras sofrem, no intuito de problematizar as representações estigmatizadas de seus corpos, ainda dispostas nos materiais didáticos e no processo de ensino aprendizagem das alunas e alunos. É fundamental, ainda, que, no espaço escolar, todos os segmentos compreendam que o livro didático tem o objetivo de desenvolver temas que caminhem ao encontro da construção da ética, cidadania, identidade e valores culturais e históricos, sem distinção de raça, classe ou gênero. Devemos nos manter alertas para as representações das mulheres negras no livro didático, visando construção do alicerce de uma sociedade nova, justa e igualitária.

As imagens analisadas nessa pesquisa reafirmam o que as mulheres estudiosas feministas enfatizam: a escola é um espaço de propagação do discurso de dominação do homem sobre a mulher, e as mulheres negras continuam sendo silenciadas e inviabilizadas. O ambiente escolar e os conteúdos que são apresentadas ao corpo discente devem oportunizar a aquisição de conhecimentos diversos e não apenas a reprodução dos velhos e carcomidos preconceitos, estereótipos, sexismo e racismo. Nessa direção, cabe reiterar, é urgente que se tenham olhares e contribuições de intelectuais negras na confecção dos manuais didáticos. Sem dúvidas, isso aumentaria a autonomia das alunas negras, que se veriam representadas, ao invés de reduzidas a posições subalternizadas como aquelas comumente veiculada nos materiais didáticos.

Uma educação antirracista e que prime pela equidade de raça e gênero exige que professoras/es questionem e desconstruam as representações naturalizadas de raça e de gênero, ainda que sejam capazes de compartilhar com suas alunas e alunos práticas pedagógicas que questionem estereótipos e preconceitos, possibilitando a construção de sentidos e significados positivos sobre as diferenças, valorizando as características que nos constituem enquanto sujeitos de uma sociedade diversa.

Por fim, consideramos que o material didático e seus conteúdos são fundamentais para o processo de emancipação das mulheres negras, já que por meio das imagens veiculadas, dos espaços de falas e papéis de protagonismos, é possível contribuir de forma relevante e decisiva para a construção da identidade e para a conquista de espaços de poder para essas mulheres. Propiciar o direito ao empoderamento das estudantes negras

é oportunizar a elas o caminho para alcançar visibilidade e participação na sociedade em todas as esferas, seja política, cultural, econômica ou de gênero. É dar oportunidade de mostrarem que estão presentes e podem participar da maneira que quiserem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**, 1.ed. São Paulo: Jandaíra, 2019. 152p.

ALMEIDA, S. L de. **Racismo estrutural**. 1.ed. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BASTOS, P. da. C. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista eletrônica de educação**, v.9.n.2, p. 615-636, 2015. Disponível em <http://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1117/425> >> acesso dia 25/07/2021

BBC NEWS BRASIL. **Quem foi Laudelina de Campos Melo, pioneira na luta por direitos de trabalhadores doméstico no Brasil**. 2020. Disponível em: <http://bbc.com/portuguese/geral-54507024> >> acesso dia 14/08/2021.

BERNARDES, C. R. O. **Racismo de Estado: uma reflexão a partir da crítica da razão governamental de Michel Foucault**. 1.ed. Curitiba: Juruá, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf >> acesso dia 05/08/2021

_____. **Ministério da Educação. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf >> acesso dia 03/08/2021

_____, **Tribunal Superior Eleitoral**. <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2020/Fevereiro/dia-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil-e-comemorado-nesta-segunda-24-1>>> acesso em 08 de julho de 2022.

_____. **Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm >> acesso dia 06/08/2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >> acesso dia 06/08/2021

_____. **Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.** 114 p.: il. Disponível em: https://oig.cepal.org/sites/default/files/brasil_2013_pnpm.pdf >> acesso dia 25/07/2021.

CANDIOTTO, C; D'ESPÍNDULA, T.S. **Biopoder e racismo político: uma análise a partir de Michel Foucault.** Revista Interthesis, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 20-38, jul-dez 2012.

CARMO, N. do. **Por uma Educação multirracial e pluricultural: uma análise das discussões propostas nos livros da série pensamento Negro em Educação.** Campinas, SP: [s.n], 2008.

CARNEIRO, S. **Mulheres em movimento: estudos avançados**, São Paulo, nº49. 2003, p.126. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948> >> acesso dia 10/11/2021.

_____. **"Enegrecer o feminismo"** in *Racismos Contemporâneos*, Rio de Janeiro, Ashoka-Empreendedores Sociais / Takano Cidadania, 2003

_____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**-Sueli Carneiro- São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate-Coordenadora Vera Lucia Benedito).

CASTELO BRANCO, G. O racismo no presente histórico: A análise de Michel Foucault. Kalagatos, [S.l.], v.1, n.1, p. 129–144, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/5628>. Acesso em: 03/07/2021

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CEREJA, Willian Roberto. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, volume 3**, 1ª edição-São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Dossiê III**, Conferencia Mundial contra o Racismo. Revista Estudos Feministas 10(1), p.171-189, jan, 2002.

CRUZ, Rosângela Aparecida Cardoso da. **Gênero e educação nas escrevivências de Conceição Evaristo: um olhar sobre *Ponciá Vicêncio* e *Becos da Memória***. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, 2016.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 230 p.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade**. In: DUARTE, Constância Lima et al. (org.). **Falas do outro: literatura, gênero, identidade**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 24-37.

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. 1.ed. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira Tomo III: O Brasil Republicano Estrutura de Poder e Economia 1889-1930**. Bertrand Brasil, 2006. Vol. 8

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no college de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980**, São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

_____. **Microfísica do poder**; 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**; 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, D.D de O; MADEIRA, Z. **Persistente desigualdade raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo**. Rev. Serv. Soc. Soc, São Paulo, nº. 133, p.463-479, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.154> >> acesso dia 25/07/2021

GOMES, N. L. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre o Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão** In: Geledes.Org.Br. 2017, pp.39-62, março. 2017. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> >> acesso dia 30/07/2021.

_____. **Cultura negra e educação**. Revista brasileira de educação (23), 2003. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006> >> Acesso dia 30/07/2021.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. >> acesso dia 30/07/2021

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. In: Currículos Sem Fronteiras, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf >> acesso 30/07/2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2000, Nº 15.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: Caderno de formação política do Círculo Palmarino n.01 Batalha de Ideias. (2011). 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acessado em 07.02.2020.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista ciências sociais hoje.

Anpocs. p. 223-244. 1984. Cf. em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf >> acesso dia 10/08/2021

HARDT, Michael. **A sociedade mundial de controle**. In: ALLIEZ, E. (Org.). Gilles

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. p.10. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf >> acesso dia 23/08/2021

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 8ª. ed. Editora Ática. 2001.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2.ed. revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, F.A. da S. **Porque somos racistas: o racismo contra o negro afro-brasileiro** – pequena introdução crítica. São Paulo. 2015. Disponível em:

https://issuu.com/flavioantonionascimento/docs/livro_porque_somos_racistas_-_final,2015.p.21/22 acesso dia 11/10/2021

NASCIMENTO, F.A. da S. **O Beabá do Racismo Contra o Povo Negro Brasileiro. Subsidio Didático para Estudantes Universitário, Educadores, Professores, Formadores de Opinião e Militantes/** Flávio Antônio da Silva Nascimento. Rondonópolis/MT: Print Editora. 2010. 616p.

NOGUEIRA, Fábio. **Governo Temer como restauração colonialista.** Le Monde Diplomatique Brasil, Rio de Janeiro, p. 4-5, 9 jan. 2017

OLIVEIRA, G. V. J. C. de. **Mulheres Negras no Livro Didático de Língua Portuguesa: uma história a ser contada.** 2015.128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Letras, 2015.

PEREIRA, Antutérpio Dias. **Educação étnico-racial, gênero e currículo:** In: SALGADO, R.G; MARIANO, C. L. S; SOUZA, L. L. de;(org.) Gênero, Sexualidade, Diversidade e Educação. Edufimt. Cuiabá. MT. 2016. p. 199-208.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017, p. 112.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Épuras do social – como podem os intelectuais trabalhar para os pobres.** São Paulo: Global, 2019.

_____. **Saber do negro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009

SCUDDER, P. de O. X. **Pedagogia da casa: memória e diálogo de saberes – primeiras notas:** In Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 04, n. 11, p. 612-625, maio/ago. 2019 <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5781/pdf>
>> acesso dia 09/07/2021

SILVA, C. M. da. **Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. 2009. 162f.: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco.

SILVA, T. T. (2013). **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In T. T. Silva (Org.). *Alienígenas na sala de aula* (p. 185-201). Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. - Rio de Janeiro: Edições Geral, 1983. Coleção Tendências v.4.

WERNECK, J. **Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Criola, 2010. [ISSUU.Comflavionascimento/docs/livro_porque_somos_racistas_final](https://www.issuu.com/flavionascimento/docs/livro_porque_somos_racistas_final)>>acesso em 20 de outubro de 2021.