

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

CAMILA FERREIRA DA SILVA

**AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E DA MEMÓRIA VIVIDA NAS
IMAGENS DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO
CAMPESTRE DO BRASIL E DA COLÔMBIA: UM OLHAR ATRAVÉS DOS
ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DO FEMINISMO NEGRO LATINO-AMERICANO**

Recife

2018

CAMILA FERREIRA DA SILVA

**AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E DA MEMÓRIA VIVIDA NAS
IMAGENS DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO
CAMPESTRE DO BRASIL E DA COLÔMBIA: UM OLHAR ATRAVÉS DOS
ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DO FEMINISMO NEGRO LATINO-AMERICANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria Botelho

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586m	Silva, Camila Ferreira da. As marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos estudos pós-coloniais e do feminismo negro latino-americano / Camila Ferreira da Silva. ã Recife, 2018. 253 f. : il. ; 30 cm. Orientador: Janssen Felipe da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. Inclui Referências e Anexos. 1. Negras - Educação. 2. Livros didáticos. 3. Educação do campo. 4. Educação ã Brasil e Colômbia. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Janssen Felipe. II. Título. 305 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-37)
-------	---

CAMILA FERREIRA DA SILVA

**AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E DA MEMÓRIA VIVIDA NAS
IMAGENS DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO
CAMPEÑO DO BRASIL E DA COLÔMBIA: UM OLHAR ATRAVÉS DOS
ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DO FEMINISMO NEGRO LATINO-AMERICANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 12 de abril de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
1º Examinador/Presidente

Prof.^a Dra. Denise Maria Botelho
2ª Examinadora

Prof.^a Dra. Laêda Bezerra Machado
3ª Examinadora

Prof.^a Dra. Lilian Conceição da Silva Pessoa de Lira
4ª Examinadora

Sinto, logo posso ser livre assim como meu corpo se expande com a música, se dilatando em reação a ela, tudo aquilo que eu sinto também se dilata à experiência eroticamente satisfatória, seja dançando, construindo uma estante de livros, escrevendo um poema, examinando uma ideia. Essa auto-conexão compartilhada é um indicador do gozo que me sei capaz de sentir, um lembrete de minha capacidade de sentimento. E essa sabedoria profunda e insubstituível da minha capacidade ao gozo me põe frente à demanda de que eu viva toda a vida sabendo que essa satisfação é possível, e não precisa ser chamada de casamento, nem deus, nem vida após a morte.

Audre Lorde, escritora, mulher negra, feminista lésbica e ativista na luta pelos direitos humanos.

As Mulheres Negras que lutaram e lutam
para terem suas vozes ouvidas, seu corpo e sua identidade respeitada,
seus territórios visibilizados e suas epistemes validadas.

A memória do meu pai, Genivaldo Ferreira, com amor e saudade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

às forças divinas pela chance de recomeçar a cada dia e de continuar acreditando que esta caminhada é possível mesmo quando me fizeram crer que não era.

ao orientador, Janssen Felipe da Silva, que ainda na graduação acreditou em mim e me deu a oportunidade de trilhar os primeiros passos na pesquisa científica. Por desenvolver um trabalho de orientação que se preocupa em formar muito mais que pesquisadoras/pesquisadores, assumindo um compromisso com uma formação mais ampla e fazendo possível meu crescimento profissional e pessoal. Enfim, obrigada pelos esforços gastos comigo e espero um dia como você sempre diz “poder desenvolver as sementes ao cosmo”.

à minha coorientadora, Denise Botelho, pelo sim tão receptivo e genuíno ao me aceitar como orientanda. Pelas palavras duras quando elas precisavam ser ditas e pelo abraço caloroso e as palavras gentis que sempre me ofereceu em momentos tão difíceis; como, também, por me permitir enxergar que eu não estou sozinha, que a sororidade é possível quando nos dispomos a construir alianças com as nossas companheiras.

à minha mãe, Maria das Graças da Silva, por ter sido a primeira a acreditar nos meus sonhos e um dia chorando olhou uma garotinha de 09 anos e disse “você já sabe ler, escrever e contar... já foi mais longe que eu, mas isso é pouco, tente mais”. Mãe, estou aqui e estou tentando.

ao meu pai, Genivaldo Ferreira, uma presença ausente, que nunca esperou que suas filhas e filho pudessem ir tão longe, mas vibrou e chorou a cada vitória nossa.

à minha irmã, Simone Ferreira da Silva, e ao irmão, Thiago Ferreira da Silva, temos nos últimos quatro anos nos refeito, constantemente, como família e tudo que nos aconteceu também nos fortaleceu a cada amanhecer.

ao meu companheiro, Paulo Vítor de Assunção, por ter estado ao meu lado nessa caminhada que decidi seguir e, sobretudo, pela liberdade e respeito às individualidades um do outro que temos construído ao longo desses dez anos.

à minha amiga, Joyce Cecília de Oliveira Silva, pelos momentos felizes que compartilhamos juntas e, principalmente, por ter largado tudo para ficar ao meu lado no momento mais difícil da minha vida.

à Jaciana de Holanda Silva, ou simplesmente curriquinha, por sua força, dedicação e garra a tudo que faz, orgulho de poder te chamar de amiga.

à Aline Renata dos Santos, mulher forte e guerreira, grata pelos momentos que dividimos da iniciação científica até o mestrado.

à Denise Xavier Torres, por deixar tudo mais leve, por me dizer várias vezes “só nós sabemos onde o calo aperta, respeite seus limites e não deixe de ser quem você é pelos outros”. Diva, o “momento terapia” nas viagens Caruaru-Recife e vice-versa foram incríveis e quando tudo ficou pesado demais, mesmo distante você esteve comigo.

à Alcione Alves da Silva, pela escuta atenta e solícita, quando meu pai se foi você esteve do outro lado da linha sempre disposta a me ajudar.

à Maria Iveni de Lima Silva, pela amizade que temos construído, às vezes nos permitimos descobrir no outro lealdade e companheirismo e com você tem sido assim.

à família Assunção, Lia, Juh, Natália e Marcelo, por abrirem as portas da sua casa para me acolher, pelas conversas e pela torcida.

ao Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, pelos momentos de aprendizagem, pelas discussões e, sobretudo, pelos famosos “puxões de orelha”, eles me fortaleceram, do ponto de vista político-epistêmico, na minha trajetória pessoal e profissional.

ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades - Audre Lorde, pela receptividade calorosa e gentil, pelas discussões teóricas sempre marcadas pela experiência de vida de cada uma/um de vocês, mostrando que a teoria não comporta a prática,

mas é apenas uma parcela do conhecimento. Ademais, sou grata às pretas Gepergianas: Graça Elenice, Maria José, Elida Roberta e Missilene Costa por me ensinar a vivência da sororidade.

às Mulheres Negras militantes Gepergianas: Inglaucia Costa, Graça Elenice, Maria José, Maria Lima, Rosa Marques e Francineide Santos, por me permitirem registrar nessa dissertação uma parcela da história de vida de cada uma de vocês, minha eterna gratidão.

a todas/todos professoras/professores que contribuíram para a minha formação no decorrer do Mestrado: Clarissa Martins de Araújo, Janete Maria Lins de Azevedo, Cristiane Maria Galdino de Almeida, José Batista Neto, Maria Eliete Santiago, Paulo Henrique Martins e Sandro Guimarães.

à Laêda Machado, pelo compromisso com o ato de ensinar/orientar, pela didática impecável, a paciência, a rigurosidade e a solicitude em auxiliar a cada dúvida. Agradeço pelo cuidado, zelo e contribuições ao projeto de pesquisa desde o início das aulas até a qualificação do projeto, bem como pelo carinho com que sempre me tratou.

à professora Lilian Lira, pelo zelo e pela atenção com esta pesquisa e por me fazer sentir acolhida no GEPERGES quando estava iniciando no Grupo.

às/aos colegas da turma 34 de mestrado, especialmente a Nathaly Ramos, Elaine Lima, Marcella Lima, Caroline Cavalcanti e Laudyslaine Natali, compartilhamos momentos bons e ruins nessa caminhada que foi o mestrado.

à FACEPE pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Apresentamos aqui os resultados da pesquisa de Mestrado desenvolvida na Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica - Centro de Educação - do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Traçamos como questão de pesquisa: quais as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva expressas nas imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia? Filiamo-nos à Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais (GROSFOGUEL, 2011; MIGNOLO, 2007; QUIJANO, 2005) e ao Feminismo Negro Latino-americano (CARNEIRO, 2005a; GIACOMINI, 1988; GONZÁLEZ, 1984; RIBEIRO, 1995; WERNECK, 2010). Partimos do pressuposto de que os Livros Didáticos são textos curriculares, uma vez que este é portador de um sistema de valores que indica entre o que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, entre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido pelas/os alunas/os no decorrer da sua formação escolar (SILVA, 2011). Diante disso, adotamos a teoria curricular pós-crítica na vertente pós-colonial de currículo, focando um currículo intercultural crítico, que busca desvelar as amarras coloniais que perfazem os currículos escolares e continuam celebrando a Memória Hegemônica. Para tanto, temos como objetivo geral desta pesquisa compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva expressas nas imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia. Adotamos como procedimentos teórico-metodológicos a pesquisa documental e a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990) atrelada à Antropologia Visual (CAMPOS, 1996; RIBEIRO, 2004) por meio do *Pré-texto*, do *Texto* e do *Signo*. Os resultados indicam que as marcas da Memória Hegemônica compreendem 89% do total de Tipologias imagéticas, a Memória Viva 8% e a Entre Memória 3%. Esta porcentagem nos remete a uma perspectiva de Memória Hegemônica que não só se reconfigura para manter as estruturas de poder, mas ela se expande progressivamente, ocupando cada vez mais espaço e firmando as Heranças Coloniais desde as Tipologias imagéticas até a construção dos *Signos* sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro que continua silenciando e subalternizando os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento das Mulheres Negras.

Palavras-chave: Mulher Negra. Memória Hegemônica. Memória Viva. Livro Didático. Currículo. Educação do Campo.

ABSTRACT

We present here the results of the Master's research developed in the Line of Teacher Training and Pedagogical Practice - Education Center - of the Graduate Program in Education of the Federal University of Pernambuco, we draw as a research question: what are the Hegemonic Memory and of the Living Memory expressed in the images of the Black Woman in the Didactic Books of the Peasant Territory of Brazil and Colombia? We are bound by the Theoretical Approach to Estudos Pós-coloniais (GROSFOGUEL, 2011; MIGNOLO, 2007; QUIJANO, 2005) and the Feminismo Negro Latino-americano (CARNEIRO, 2005, GIACOMINI, 1988; GONZALES, 1984; RIBEIRO, 1995; WERNECK, 2010). We start from the assumption that textbooks are curricular texts, since it carries a value system that indicates between what should be accepted and what should be rejected, between what must be remembered and what should be forgotten by the / students during the course of their school education (SILVA, 2011). In view of this, we adopt post-critical curricular theory in the postcolonial curriculum, focusing on a critical intercultural curriculum, which seeks to unravel the colonial moorings that make up the school curricula and continue to celebrate the Hegemonic Memory. For this, we have as general objective of this research to understand the marks of Hegemonic Memory and Living Memory expressed in the images of the Black Woman in the Didactic Books of the Peasant Territory of Brazil and Colombia. We adopted as theoretical-methodological procedures documentary research and Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA 1990), linked to Antropologia Visual (CAMPOS, 1996; RIBEIRO, 2004) through *Pré-texto*, *Texto* and *Signo*. The results indicate that the brands of the Hegemonic Memory comprise 89% of the total imaginary typologies, the Memory lived 8% and the Between Memory 3%. This percentage refers to a perspective of Hegemonic Memory that not only reconfigures itself to maintain the structures of power, but it expands progressively, occupying more and more space and establishing the Colonial Heritages from the imaginary Typologies to the construction of the Signs on Memory and the Black Female Body that continues to silence and subalternate the ways of being, thinking and producing knowledge of Black Women.

Keywords: Black Woman. Hegemonic Memory. Memory Live. Textbook. Curriculum. Field Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – A IMAGEM NO CAMPO DA ANTROPOLOGIA VISUAL.....	142
FIGURA 02 – CAMINHO PERCORRIDO NA ANÁLISE DOS DADOS.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – AMOSTRA/PORCENTAGEM DAS FIGURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DO BRASIL	40
GRÁFICO 02 – AMOSTRA/PORCENTAGEM DAS FIGURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DA COLÔMBIA	41

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – QUANTITATIVO DE TRABALHOS POR GT E POR RA QUE ATENDEM AOS DESCRITORES: MULHER NEGRA E/OU NEGRA E LIVRO DIDÁTICO.....	27
QUADRO 02 – FREQUÊNCIA DAS FIGURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESSINO DO BRASIL.....	37
QUADRO 03 – FREQUÊNCIA DAS FIGURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESSINO DA COLÔMBIA.....	38
QUADRO 04 – QUANTITATIVO DAS TIPOLOGIAS IMAGÉTICAS DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESSINO DO BRASIL E DA COLÔMBIA	143
QUADRO 05 – AS MARCAS DAS MEMÓRIAS NAS IMAGENS DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESSINO DO BRASIL E DA COLÔMBIA	155
QUADRO 06 – LUGAR ESCOLA BRASIL E COLÔMBIA.....	158
QUADRO 07 – LUGAR TRABALHO BRASIL E COLÔMBIA	1661
QUADRO 08 – LUGAR COMUNIDADE BRASIL E COLÔMBIA	179
QUADRO 09 – LUGAR CULTURA BRASIL E COLÔMBIA.....	18579
QUADRO 10 – LUGAR RUA BRASIL E COLÔMBIA	196
QUADRO 11 – NÃO LUGAR BRASIL E COLÔMBIA	197

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CDR	Concentración de Desarrollo Rural
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
IAL	Instituto de Estudos da América Latina
LD	Livros Didáticos
MEC	Ministério da Educação
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
PER	Proyecto de Educación Rural
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDES	Programa do Livro Didático para o Ensino Superior
PLIDESU	Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
TC	Território Campesino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Trajetória Acadêmico-Formativa	20
1.2	Levantamento de pesquisas que se aproximam e se distanciam do objeto: um olhar Nacional (Anped) e local (PPGEdu/UFPE).....	25
1.3	Frequência da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia	35
2	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	46
2.1	Estudos Pós-coloniais: um olhar latino-americano para/com o sujeito subalternizado.....	46
2.2	Feminismo Negro Latino-americano: nossos passos vêm de longe	51
2.3	Estudos Pós-coloniais e Feminismo Negro Latino-americano: uma leitura da Memória e do Corpo Feminino Negro	59
3	TRAJETÓRIA EPISTÊMICA DO CURRÍCULO ESCOLAR	84
3.1	Currículo: quando a diferença interroga	84
3.2	O legado eficientista das Teorias Tradicionais	87
3.3	As Teorias Críticas em torno da ideologia e do poder curricular.....	89
3.4	Currículo Pós-Crítico: entre o silêncio e a diferença	94
3.5	A Memória Curricular Herdada do Livro/Texto Curricular: entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva	96
4	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NA COLÔMBIA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS	105
4.1	Educação do Campo no Brasil: uma trajetória que se inscreve entre avanços e retrocessos.....	105
4.1.1	O livro Didático no Brasil.....	114
4.2	Educação Campesina e o Programa Escuela Nueva na Colômbia	120
4.2.1	O livro Didático na Colômbia	126
5	A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	131
5.1	O estudo das imagens	136
5.2	A imagem no campo da Antropologia Visual	138
5.3	Procedimentos de análise de dados	147

5.4	A caracterização do Corpus Documental: os Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia	151
6	AS MARCAS/SIGNOS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA, DA MEMÓRIA VIVIDA E DA ENTRE MEMÓRIA NAS IMAGENS DA MULHER NEGRA	155
6.1	As Marcas da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Escola.....	157
6.1.1	Tipologias da Imagem no Lugar Escola	157
6.2	As Marcas da Memória Hegemônica e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Trabalho.....	166
6.2.1	Tipologias da Imagem no Lugar Trabalho.....	166
6.3	As Marcas da Memória Hegemônica nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Comunidade.....	178
6.3.1	Tipologias da Imagem no Lugar Comunidade	179
6.4	As Marcas da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Cultura	184
6.4.1	Tipologias da Imagem no Lugar Cultura	185
6.5	As Marcas da Memória Hegemônica e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Rua	195
6.5.1	Tipologias da Imagem no Lugar Rua	196
6.6	As Marcas da Memória Hegemônica nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Não Lugar	202
6.6.1	Tipologias da Imagem no Não Lugar	202
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	217
	ANEXOS	229
	ANEXO A – Construção dos Quadros Teóricos.....	229
	ANEXO B – Construção/organização e seleção do corpus documental	234
	ANEXO C – Lugar Escola.....	235
	ANEXO D – Lugar Trabalho	237
	ANEXO E – Lugar Comunidade	242
	ANEXO F – Lugar Cultura.....	243
	ANEXO G – Lugar Rua	246
	ANEXO H – Não Lugar	248

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e à Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica”. Nesta pesquisa, versamos sobre as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória nas imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia. Filiamo-nos às Abordagens Teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Negro Latino-americano. Adotamos como procedimentos Teórico-metodológicos a pesquisa documental e a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990) atrelada à Antropologia Visual por meio do *Pré-texto*, do *Texto* e do *Signo* (CAMPOS, 1996; RIBEIRO, 2004).

A escolha dos Livros Didáticos (LD) do Território Campesino (TC) da Colômbia ocorreu por dois fatores: institucional e epistêmico. O primeiro, institucional, se deu por duas dimensões: a) vinculação ao Instituto de Estudos da América Latina (IAL), que tem como objetivo “estimular o interesse investigativo sobre a América Latina; promover uma cultura de trocas de conhecimentos e diálogos entre os países latino-americanos” (IAL, 2016, p. 1); b) filiação ao projeto “Análise comparativa de políticas nacionais de promoção da igualdade étnico-racial” desenvolvido pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). No projeto um dos objetivos é realizar um diálogo/aproximação entre as políticas educacionais do Brasil com países latino-americanos e, em especial, com a Colômbia.

Ambas as dimensões reforçaram a necessidade de voltarmos os nossos olhares para o Território Latino Americano, realizando uma assimetria política-epistêmica invertida, uma vez que redirecionarmos o olhar para esses Territórios que foram, historicamente, marginalizados significa a possibilidade de enxergar/aproximar-se de modos de vida, experiências e produções de conhecimentos que distanciam dos postulados eurocêntricos. Diante disso e dada a natureza da referida pesquisa, realizamos um recorte epistêmico no qual focamos as imagens da Mulher Negra nos LD do TC, por considerarmos este Território como um dos que, também, carregam os marcadores tanto da Memória Hegemônica quanto da Memória Viva.

No que concerne ao segundo fator, epistêmico, realizamos um levantamento nos países que compõem a América Latina que teve como objetivo buscar uma natureza aproximativa dos LD do Brasil com os demais países que integram o bloco Latino Americano. Para tanto, quatro aspectos/critérios foram eleitos: a) políticas públicas específicas para o TC; b)

distribuição de LD específicos para o TC; c) LD direcionados para os anos iniciais do ensino fundamental e, d) LD que contenham imagens com coloração, assim como o Brasil. Desta feita, o levantamento foi realizado nos seguintes países: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

Realizada a busca, identificamos 14 (quatorze) países que não atendiam a nenhum dos critérios estabelecidos; são eles: Bolívia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Peru, República Dominicana e Venezuela. Deste total, 05 (cinco) países se aproximaram, total ou parcialmente, dos critérios estabelecidos, a saber: Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Colômbia.

A Argentina apresenta LD específicos para o TC, fornecidos pelo Proyecto Horizontes. No entanto, este material está direcionado para a educação secundária rural que corresponde no Brasil aos anos finais do ensino fundamental e, portanto, não atendia ao segundo critério estabelecido inicialmente neste levantamento.

Em relação ao Chile, identificamos o Programa Convivência Escolar direcionado para escolas do TC que disponibiliza materiais de apoio às professoras e aos professores, bem como as/os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental recebem os Cuadernos de Trabajo que correspondem aos LD. Por sua vez, realizada a leitura flutuante do material, identificamos que as imagens não continham cores, mas correspondem a formatos tracejados e/ou retilíneos de personagens na qual cabe a/o estudante colorir e, portanto, não atendendo aos critérios estabelecidos, inicialmente, no levantamento.

O Paraguai, também, dispõe de LD específicos para o TC para os anos iniciais do ensino fundamental, por meio do Programa Escuela Nueva - Escuela Activa. No entanto, este material não está disponível para download, entramos em contato, via e-mail, com o Ministério da Educación do referido país e não obtivemos retorno.

O Uruguai apresenta políticas públicas específicas para o TC, bem como distribui materiais de apoio para os profissionais da educação das comunidades campesinas, tais como: filmes, programas esportivos, documentários. Destarte, não identificamos nas buscas realizadas a distribuição de LD específicos para as/os estudantes do TC.

No que concerne à Colômbia identificamos que há políticas públicas específicas para o TC desenvolvidas pelo Programa Escuela Nueva que disponibiliza aos anos iniciais do ensino fundamental LD específicos para o TC, assim como as imagens apresentam coloração. Portanto, os LD do TC da Colômbia atendem a todos critérios iniciais estabelecidos no referido levantamento.

Diante disso, dado os fatores institucionais (vinculação ao IAL e à FUNDAJ/UFPE-CAA) e epistêmicos (levantamento dos LD do TC na América Latina), selecionamos os LD do TC da Colômbia. À vista disso, destacamos a importância de realizar um diálogo entre o Brasil e a Colômbia no que diz respeito aos LD para o TC, uma vez que em ambos os países há esforços na construção de uma educação voltada para a valorização dos modos de ser, de pensar, produzir conhecimento das/dos estudantes que residem no TC. Sobretudo, por considerar que o Brasil e a Colômbia compõem os países com o maior quantitativo de populações Afro da América Latina. Na Colômbia, dentro do universo da população Afrocolombiana, as Mulheres Negras correspondem a 50,3%, os homens negros representam 49,7% (COLÔMBIA, 2016). Já no Brasil as Mulheres Negras compõem 49,2% das que se autodeclararam pretas ou pardas; entre os homens negros esse universo representa 51,8% (BRASIL, 2010).

Neste ínterim, ressaltamos que a Colômbia assim como o Brasil são pioneiros no desenvolvimento de políticas afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial na América Latina. Na Colômbia se destaca a Lei 70/1993 que confere a obrigatoriedade de incluir nos diferentes níveis de ensino as Cátedras de Estudos Afrocolombianos, Afroamericanas e Africanas. No Brasil frisamos a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no sistema de ensino.

Diante do exposto, com o intuito de nos aproximarmos e refinarmos o referido objeto de pesquisa realizamos um estudo exploratório nos LD do TC do Brasil e da Colômbia. Portanto, a título de organização, na primeira subseção versamos sobre a frequência/porcentagem das figuras da Mulher Negra e demais sujeitos (mulher indígena e branca, homem indígena e branco) nos LD do TC do Brasil e da Colômbia. No segundo, situamos a trajetória acadêmico-formativa que nos levou à opção política e epistêmica pela referida temática e na terceira apresentamos o levantamento de pesquisas realizado no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE).

1.1 Trajetória Acadêmico-Formativa

As primeiras inquietações que deram origem a esta pesquisa tiveram início ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, no período de 2011 a 2015. No decorrer da trajetória acadêmico-formativa vivenciei

quatro momentos que contribuíram para a construção do aludido objeto de pesquisa, a saber: a) projeto de intervenção desenvolvido na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I; b) ingresso no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; c) desenvolvimento de duas pesquisas de Iniciação Científica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); 4) trabalho de conclusão do curso (TCC); 5) ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - GEPERGES Audre Lorde.

O primeiro momento se deu na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I na qual desenvolvemos um projeto de intervenção que tinha como objetivo identificar as formas de preconceito vivenciadas pelas crianças negras em uma instituição de ensino público. No final da intervenção, constatamos que as meninas negras e os meninos negros sofriam uma forma em comum de preconceito: o racial, mas as meninas negras sofriam uma outra forma de preconceito/discriminação, o de gênero.

O segundo momento ocorreu com o ingresso no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. A partir das leituras e discussões realizadas no Grupo, tendo como foco a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais, percebemos que o processo de Colonialismo/Colonização teceu sobre os sujeitos colonizados as marcas da Racialização e da Racionalização e, como consequência, os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento desses sujeitos passam a ser silenciados e subalternizados na historiografia oficial, no currículo escolar e nos LD.

Diante disso, compreendemos que o TC e os sujeitos que nele residem, também, sofreram/sofrem com as marcas que a Racialização e a Racionalização impôs ao Território, às culturas e às epistemologias desses povos. Por outro lado, os movimentos de resistência propositiva permanecem e tencionam, paulatinamente, as hierarquias de poder urbanocêntrica por meio de lutas pelo direito à terra, pela valorização de suas culturas e de suas epistemologias que são produzidas no TC.

A participação no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação possibilitou, também, um movimento interno de auto identificação, embora na infância tenha sido residente do TC, a marca mais latente no processo de escolarização esteve associada ao fato de ser Mulher Negra. Ou seja, a marca da Racialização e, posteriormente, os estudos sobre o Feminismo Negro resgatariam a marca do Patriarcado. Assim, as discussões/diálogos no Grupo de Estudos permitiram uma retomada das minhas memórias da infância até a idade adulta e a compreender o porquê de ter vivenciado determinadas

situações. Dito isto, percebo que a escolha do tema no projeto de intervenção na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I já anunciava o desejo latente de estudar sobre o tema.

O terceiro momento ocorreu simultâneo à participação no Grupo; tivemos aprovadas duas pesquisas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intituladas: a) Relações entre os Paradigmas da Educação e os Livros Didáticos das Escolas Localizadas na Área Rural, no ano de 2013-2014; b) Presença da Negra nos Livros Didáticos Seleccionados e Aprovados pelo PNLD Campo 2013, no ano de 2014-2015. As referidas pesquisas tiveram em comum a discussão dos Livros Didáticos como Textos Curriculares e a Abordagem Teórico-metodológica dos Estudos Pós-coloniais. Na segunda pesquisa realizamos um diálogo entre as Abordagens Teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Negro Latino-americano.

A primeira pesquisa apontou que os LD, do PNLD Campo 2013, cumprem a função de reprodução dos interesses hegemônicos na medida em que se aproximavam do Paradigma da Educação Rural Hegemônico, comprometido com a identidade do sujeito urbano como superior e o sujeito campesino como inferior (SILVA; SILVA; SANTOS, 2014). Desta feita, os LD do TC ratificam as formas de silenciamento e de subalternização dos povos que residem neste Território na medida em que as imagens referentes ao TC estavam, majoritariamente, associadas ao lugar do não desenvolvimento, do atraso e seus sujeitos retratados com vestes sujas e associadas/associados à pobreza.

A segunda pesquisa assinalou que a presença da Mulher Negra nos LD atua dentro de um papel ideológico de hierarquização social, cultural, política e epistêmica que a situa em uma condição de inferioridade em relação ao homem branco, à mulher branca e ao homem negro. Diante disso, o lugar e o papel da Mulher Negra nos LD analisados estão balizados na Herança Colonial e no Patriarcado Racial, concomitantemente. No primeiro, a Mulher Negra tem seu Corpo, seus modos de vida, suas epistemes marcadas pela Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da Natureza. No segundo, na condição de Mulher e Negra está submetida às prescrições e às normatizações do Patriarcado, que dentre outras coisas, a destitui da condição de sujeito de poder, relegando-a a um Corpo sem mente e lhe atribuindo a condição de objeto sexual.

Referente ao quarto momento, o trabalho de conclusão de curso intitulou-se “A representação da Negra nos LD do PNLD Campo 2013: um olhar a partir dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos e do Feminismo Negro Latino-americano”. Nesta pesquisa, buscamos compreender os sentidos atribuídos à Negra no referido material didático. Os resultados apontaram que os LD cumprem a função ideológica de reprodução dos interesses

hegemônicos, visto que estão balizados na Racialização, no Patriarcado e na Racionalização, comprometido com o padrão de homem branco como modelo de ser e a Negra como modelo de não ser¹. Portanto, a representação da Negra nos LD ocorre por uma única via: a Colonialidade, que acaba por silenciar e subalternizar as resistências da Mulher Negra.

Desse modo, a Raça e o Gênero compõem uma unidade que aprisiona o Corpo Feminino Negro, deslocando-o para o domínio do “não-ser”. Este Corpo torna-se a antítese do ser hegemônico: homem branco, europeu, heterossexual e cristão e a antítese do ideal feminino, a mulher branca. Além destas formas de silenciamento/subalternização, ainda, podemos reunir outras: a de Classe e de Território. Portanto, ser Mulher Negra do TC e, em sua grande maioria, pobre significa não dispor dos mesmos direitos das mulheres brancas urbanas, por exemplo. Nesse processo não só o Corpo Feminino Negro foi marcado, considerado inferior/subalterno, mas os seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento, salvo raras exceções, foram silenciados e/ou ocultados pela historiografia oficial, pelas instituições de ensino, pelo currículo escolar e pelos materiais didáticos, em especial os LD.

Diante do exposto, identificamos um distanciamento dos LD analisados com as orientações legais que tratam da Educação do Campo ao afirmar que esta modalidade educacional precisa ter “a garantia de acesso às condições de infraestrutura bem como de materiais e livros didáticos em conformidade com a realidade local e a diversidade da população do campo”; como também o “respeito aos aspectos econômicos, de **gênero**, geracional, de **raça** e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso). Ante esse distanciamento passamos a nos questionar a respeito da representação da Mulher Negra a partir dos marcadores de Raça-Gênero, Classe, Sexualidade e Território, visto que as formas de segregação/exclusão, que perfazem a Memória e o Corpo Feminino Negro, se interseccionam e dizem, sobretudo, da sua condição de *ser* e de *estar* no sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado.

Ademais, destacamos a relevância social de se pesquisar nas imagens da Mulher Negra as Marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, uma vez que as Mulheres Negras ainda sofrem com as marcas que o processo de Colonialismo/Colonização impôs sobre a sua Memória e o seu Corpo, por meio dos marcadores de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território.

¹ Ler mais sobre a construção do “não ser” em: CARNEIRO, Aparecida. Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

O quinto momento ocorreu no início do Mestrado em que passo a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade – Audre Lorde, nas reuniões do Grupo passo a conviver/dialogar com diferentes sujeitos, dentre eles Mulheres Negras pesquisadoras, mas também militantes em suas diversas vertentes (Gênero/Raça, Sexualidade, Religião, dentre outros). A partir disso, com intuito de registrar nas páginas dessa dissertação a história de militância de Mulheres Negras que no seu dia a dia lutam, continuamente, contra as marcas da Memória Hegemônica e, simultaneamente, evidenciam as marcas da Memória Vivida no início de cada seção apresentamos um breve recorte da história dessas Mulheres Negras Gepergianas.

Cabe destacar que o GEPERGES – Audre Lorde é sediado na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Departamento de Educação, foi formado em 2003, pela Prof.^a Dr^a Denise Maria Botelho, é um Grupo composto por estudantes de graduação, mestrado, doutorado e movimentos sociais. Tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas de forma interdisciplinar privilegiando a Interseccionalidade entre as categorias Raça, Gênero e Sexualidades na área educacional. Os estudos e as pesquisas estão relacionados à formação de professores e professoras buscando contemplar a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana (LDB, Artigo 26-A), como também, a necessidade de introduzir no currículo escolar ações de formação para as áreas de Gênero e Sexualidades, contribuindo para uma educação para todas e todos.

No momento o GEPERGES – Audre Lorde é composto por 44² membros, sendo 09 do gênero masculino e 35³ do gênero feminino. Deste total, 22 Mulheres se identificam como Mulher Negra e 13 integram coletivos e/ou movimentos sociais. Deste universo de 13 Mulheres que se identificam como Mulher Negra e integram Movimentos Sociais, realizamos o convite a cada uma e obtivemos o retorno de seis, sendo estas que compõem as páginas desta dissertação.

Diante do caminho percorrido, trajetória acadêmico-formativa, surgiu a necessidade de nos aproximarmos das discussões produzidas na área de educação sobre o aludido objeto. Para tanto, fizemos um levantamento das produções científicas na Anped e no PPGEdu/UFPE.

² Dados obtidos no site: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6858955999645910#identificacao>

³ Entramos em contato com essas Mulheres por meio do “GEPERGES AUDRE LORDE – ACADÊMICO” página virtual no facebook que o grupo mantém para atualização/informação e divulgação das atividades que realiza.

1.2 Levantamento de pesquisas que se aproximam e se distanciam do objeto: um olhar Nacional (Anped) e local (PPGEdu/UFPE)

Com a finalidade de nos inteirar sobre as produções de pesquisa que têm como objeto a Mulher Negra nos Livros Didáticos do TC do Brasil e da Colômbia, realizamos um levantamento em dois locais: as Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE). A escolha desses dois locais se deu pela necessidade de nos aproximarmos das produções e das discussões que circulam tanto no âmbito nacional quanto local em relação ao objeto estudado.

A realização do levantamento nos auxiliou em dois aspectos: a) situar nossas intenções iniciais de pesquisa com o intuito de construir o objeto; b) dialogar com as produções científicas na Área de Educação que, em certa medida, se aproximam e se distanciam dos objetivos pretendidos e da Abordagem Teórico-metodológica utilizada.

O marco temporal que utilizamos para o levantamento das produções compreendeu o período entre 2005 a 2015. O critério de escolha do recorte temporal, de uma década, se deu por considerarmos que este período é o tempo de amadurecimento de uma discussão. Tomamos o ano de 2005 como o início do levantamento por corresponder à realização da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Nesta Conferência destacamos as reivindicações das Mulheres Negras que exigiam o reconhecimento das especificidades de Raça/Gênero nas Políticas de Promoção da Igualdade Racial (WERNECK, 2010).

Cabe destacar que para a efetivação do levantamento das produções científicas nos locais indicados fizemos uso da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), através da Análise Temática que ocorreu por meio de três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento e inferências. A primeira fase corresponde ao período de organização do material investigado, neste caso, todos os trabalhos que se encontrassem dentro dos locais de investigação e do marco temporal estabelecido, sendo eles: Anped e PPGEdu-UFPE (2005-2015).

Concluída a coleta dos trabalhos utilizamos a regra da Exaustividade, segundo Bardin (2011). Esta regra tem o intuito de exaurir a totalidade do material coletado. Para tanto, fizemos uso da leitura flutuante de todo o material coletado, iniciamos pelos títulos, depois os resumos e as palavras-chave, porém não identificamos trabalhos que tratassem diretamente do objeto pretendido. Desta feita, reorganizamos a nossa busca, selecionando os trabalhos que atendessem aos seguintes descritores: Mulher Negra e/ou Negra e Livro Didático, buscamos

com esta reorganização identificar os trabalhos que versassem e/ou se aproximassem do objeto desta pesquisa.

Realizada a coleta e a leitura flutuante dos trabalhos fizemos uso da regra da Representatividade, nesta etapa realizamos a leitura completa das produções que atendiam aos descritores estabelecidos: Mulher Negra e/ou Negra e Livro Didático e, assim reunimos um universo de trabalhos que atendiam, em certa medida, aos objetivos e à Abordagem Teórico-metodológica da referida pesquisa. Na regra da Homogeneidade sintetizamos os trabalhos coletados que atenderam aos descritores citados anteriormente. Por fim, a regra da Pertinência se refere aos trabalhos recenseados que foram adequados para dar resposta aos objetivos da pesquisa.

Na segunda fase, exploração do material, ocorreu a exploração do *corpus* documental que constituímos com base no uso das regras citadas anteriormente para que assim pudéssemos codificar os dados brutos construindo núcleos de sentidos suscetíveis de serem analisados. Na terceira fase, tratamento e inferências, realizamos interpretações e inferências do *corpus* documental selecionado. A princípio buscando identificar as aproximações e os distanciamentos com os objetivos e a Abordagem Teórico-metodológica pretendidos nesta pesquisa. Em seguida, situamos o *corpus* documental a partir de eixos temáticos com o intuito de elencar as discussões que perpassam acerca do objeto desta pesquisa.

Convém destacar que o nosso levantamento realizado junto a Anped se deu nos trabalhos referentes às comunicações orais. O critério de escolha pelas comunicações orais se deu pelo fato desta modalidade de apresentação comportar trabalhos já concluídos.

O levantamento foi realizado em 05 Grupos de Trabalho (GT), são eles: **03 - Movimentos Sociais Sujeitos e Processos Educativos; 04 - Didática; 12 - Currículo; 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; 23 - Gênero, Sexualidade e Educação.** Esta seleção se deu por compreendermos que as produções acerca do objeto estudado podem ser localizadas nesses GT.

O levantamento realizado totalizou 787 (setecentos e oitenta e sete) trabalhos e não identificamos nenhum trabalho, no marco temporal estabelecido e nos GT selecionados, que tratassem diretamente do objeto desta pesquisa: as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva expressas nas imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia. Diante disso, reorganizamos o levantamento no intuito de mapear as produções que versassem acerca dos seguintes descritores: a) Mulher Negra e/ou Negra e; b) Livro Didático. A partir desses descritores, fizemos novamente a leitura de todos os títulos dos trabalhos, dos resumos e das palavras-chave. Assim, ao identificar os trabalhos que atendiam

aos descritores, realizamos a sua leitura completa com o objetivo de nos situarmos em relação às discussões que circulam acerca do objeto de pesquisa.

Diante disso, no Quadro 03, apresentamos o quantitativo de trabalhos por GT e por RA, como também o quantitativo de produções que atendem aos descritores estabelecidos por GT e por RA.

QUADRO 01 – QUANTITATIVO DE TRABALHOS POR GT E POR RA QUE ATENDEM AOS DESCRITORES: MULHER NEGRA E/OU NEGRA E LIVRO DIDÁTICO

GT Reunião/ Ano	GT 03			GT 04			GT 12			GT 21			GT 23		
	Total GT	Se Aproximam		Total GT	Se aproximam		Total GT	Se aproximam		Total GT	Se aproximam		Total GT	Se aproximam	
		MN e/ou N	LD		MN e/ou N	LD		MN e/ou N	LD		MN e/ou N	LD		MN e/ou N	LD
28ª -2005	20	--	--	13	--	--	18	--	02	24	--	01	13	--	--
29ª – 2006	11	--	--	13	--	--	11	--	--	11	--	01	12	--	01
30ª – 2007	09	--	--	16	--	--	15	--	--	06	--	--	16	--	--
31ª – 2008	12	--	--	18	--	--	17	--	01	11	--	--	11	--	01
32ª – 2009	07	--	--	12	--	--	17	--	--	09	--	--	12	--	--
33ª – 2010	12	--	--	13	--	--	08	--	01	13	--	01	15	01	--
34ª – 2011	17	--	--	13	--	--	29	--	--	30	02	01	15	--	--
35ª - 2012	15	--	--	21	--	02	15	--	--	22	02 / 01		17	--	--
36ª - 2013	08	--	--	09	--	--	18	--	--	18	----	01	17	--	01
37ª - 2015	21	01	--	15	--	--	27	--	01	29	--	01	26	--	01
Total	132	01	--	143	--	02	185	--	05	173	04	06	154	01	04
											Ambos 01				
Total de trabalhos que se aproximam do objeto em relação ao descritor: Mulher Negra e/ou Negra: 06; LD 18 e ambos 01.															
Total geral de trabalhos: 787															

Legenda: **verde** - descritor Mulher Negra e/ou Negra. **Azul** - descritor Livro Didático.

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da Anped, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

Iniciamos as análises pelo **GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos**. Na 37ª RA, identificamos 01 (um) trabalho que atende ao descritor: Negra. O texto analisado está intitulado “Transversalidade nos modos de socialização e individuação: uma jovem negra em movimento”, de autoria de Juliana Batista dos Reis e de Juarez Dayrell. O trabalho discute as distintas formas de socialização (na família, no trabalho, no Território de moradia e na internet) de uma jovem negra moradora da periferia.

No **GT 04 – Didática** na 35ª RA identificamos 02 (dois) trabalhos que correspondem ao descritor: Livro Didático. O primeiro está nomeado “Outras histórias possíveis ou por uma ecologia das temporalidades em livros didáticos de história” de Cinthia Monteiro de Araújo. A pesquisa se debruça sobre o processo de fixação de sentidos de tempo produzidos pelos livros didáticos e o impacto disso na construção de narrativas históricas diferentes.

O segundo trabalho, de autoria de Luciana Bagolin Zambon, está nomeado “Utilização de livros didáticos por professores de física em escolas de educação básica”. A pesquisa sinaliza que a utilização dos livros didáticos pelos professores de física está engessada e naturalizada em uma “forma” de ensinar física, como também que as experiências de formação inicial e continuada das/dos professoras/professores corroboram essa prática.

Na análise do **GT 12 – Currículo** identificamos 05 (cinco) trabalhos que atendem ao descritor: Livro Didático, sendo: 02 (dois) na 28ª RA, 01 (um) na 31ª RA, 01 (um) na 33ª RA, e 01 (um) na 37ª RA. O primeiro trabalho atende ao descritor: Livro Didático, e está nomeado “Discursos do mundo do trabalho em livros didáticos do ensino médio”, de autoria de Rosanne Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu. A produção trata dos discursos sobre o mundo do trabalho nos textos dos livros didáticos e como estes discursos influem na performatividade da/do futura/futuro trabalhadora/trabalhador.

O segundo trabalho de Josefina Gomes de Abreu, nomeado “Os livros didáticos nas políticas curriculares para o ensino médio” atende ao descritor: Livro Didático. O trabalho trata dos livros didáticos da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e como seus conteúdos se apropriam das ideias de mudança presentes na política curricular.

O terceiro trabalho corresponde ao descritor: Livro Didático e está intitulado “Livros didáticos católicos: o ensino religioso e a discriminação de religiões afrodescendentes” de Maristela Gomes de Souza Guedes. O trabalho parte da regulamentação de uma Lei estadual do Rio de Janeiro que torna o ensino religioso confessional obrigatório neste Estado.

O quarto trabalho de Warley Costa atende ao descritor: Livro Didático está intitulado “Currículo de história e fixação de sentidos sobre ‘negro’: as imagens da escravidão que circulam os livros didáticos”. O estudo analisa os diferentes discursos nos textos curriculares utilizados pelas/pelos estudantes nas aulas de História que contribuem para a configuração de padrões raciais de “negros” e “não negros” na escola.

Por fim, o quinto trabalho corresponde ao descritor: Livro Didático, intitulado “A influência da pesquisa acadêmica em livros didáticos de ciência: uma contribuição para o currículo de ciências” de Maria Cristina do Amaral Moreira e Isabel Martins. Tratou-se de um estudo sobre o conhecimento que é gerado pela pesquisa e passa a ser recontextualizado nas práticas escolares, principalmente por meio do livro didático.

Em relação ao **GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais** identificamos 11 (onze) trabalhos dos quais 03 (três) atendem ao descritor: Mulher Negra, 01 (um) Negra e 07 (sete) Livro Didático. Na 28ª RA 01 (um) trabalho atende ao descritor: Livro Didático, a saber “Percepções de alunos e professores sobre a discriminação Racial em livro didático” de

Candida Soares da Costa. O trabalho analisa os conteúdos ideológicos dos materiais escolares que hierarquizam entre si os seres humanos nas relações cotidianas, apontando o livro didático como o principal percursor desta hierarquização.

Ainda em relação ao descritor Livro Didático, localizamos 01 (um) trabalho na 29ª RA de Paulo Vinicius Baptista da Silva, designado “Personagens negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa”. Nessa comunicação se buscou compreender as permanências e as mudanças nos discursos didáticos na representação de negros e de brancos nos livros didáticos.

O trabalho de Sérgio Luís do Nascimento, localizado na 33ª RA, versa sobre “Personagens negros e brancos em livros didáticos de ensino religioso” e atende ao descritor: Livro Didático. Trata-se de uma análise de livros didáticos produzidos no Brasil que busca identificar sobre qual perspectiva (confessional, interconfessional e fenomenológico) este recurso didático vem sendo produzido.

Na 34ª RA localizamos 03 (três) trabalhos. O primeiro atende ao descritor Negra, nomeado “Formação de intelectuais negros e negras: experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra” de Erivelto Santiago Souza. O texto apresenta resultados de uma pesquisa realizada com assessoras/assessores educacionais de uma Comunidade Negra de São Paulo no intuito de compreender como os processos educativos vivenciados por esses sujeitos na prática social contribuem no combate ao racismo.

O segundo trabalho corresponde ao descritor: Livro Didático, autoria de Wellington Oliveira dos Santos, denominado “Relações raciais em livros didáticos de geografia do Paraná”. O objetivo é discutir formas de hierarquização entre os grupos raciais brancos e negros que podem atuar de maneira ideológica, isto é, de modo a manter ou criar relações de dominação entre os grupos raciais.

O terceiro trabalho atende ao descritor: Mulher Negra e está intitulado “Memória, racismo e cultura urbana: um estudo sobre mulheres negras em Juiz de Fora (1950-1970)”, de autoria de Giana Elisa Sales de Almeida e Claudia Maria Costa Alvez. O trabalho reúne depoimentos de dez mulheres negras que viveram o período da infância e da juventude na cidade de Juiz de Fora entre as décadas de 1950 e 1970.

A 35ª RA totaliza 03 (três) trabalhos que atendem às nossas buscas. O primeiro corresponde a ambos os descritores: Negra e Livro Didático. No que concerne ao primeiro trabalho “Negros/as e brancos/as em livros didáticos de geografia” de Wellington Oliveira dos Santos. O objetivo da pesquisa foi apresentar a discussão sobre o espaço ocupado por

negros/as e brancos/as nos livros didáticos de Geografia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático/2010.

O segundo trabalho corresponde ao descritor: Mulher Negra, intitulado “Mulheres negras e professoras do ensino superior – as histórias de vida que as constituíram”, de autoria de Maria Clareth Gonçalves Reis. A pesquisa objetivou compreender processos de construção de identidades raciais, de gênero e de classe de professoras negras universitárias.

O terceiro trabalho atende, também, ao descritor: Mulher Negra o qual está nomeado “Mulheres negras: professoras, sim... Tias, por que não? Ensaio para um processo para além da ‘desinvisibilização’ de existências” de Maria Clareth Gonçalves Reis. A pesquisa tem por objetivo compreender os processos de constituição de subjetividades de professoras negras por meio de narrativas acerca de trajetórias escolares e práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes níveis de ensino.

Na 36ª RA localizamos 01 (um) trabalho que atende ao descritor: Livro Didático, está nomeado “Negritude e branquidade em livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física”, de autoria de Tânia Mara Pacífico e Rozana Teixeira. A pesquisa apresenta como se delineia a construção da representação social da branquidade e da negritude nos livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física, após a promulgação da Lei 10.639/03.

Na 37ª RA identificamos, também, 01 (um) trabalho que atende ao descritor: Livro Didático: “A produção acadêmica sobre imagem do negro no livro didático: um estado do conhecimento” de Érica Luciana de Souza Leite. A autora realiza um mapeamento das produções acadêmicas no Brasil sobre imagem do negro no livro didático em dissertações e teses produzidas entre os anos de 2003 e 2013 disponibilizadas nos bancos de dados de Teses da Capes.

Quanto ao **GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação** encontramos 05 (cinco) trabalhos, dos quais 04 (quatro) atendem ao descritor: Livro Didático e 01 (um) ao descritor Mulher Negra. O primeiro trabalho está localizado na 29ª RA e atende ao descritor: Livro Didático. Seu título é “Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática” de Lindamir Salete Casagrande. O objetivo é analisar como ocorre a representação de gênero nos livros didáticos de Matemática no que tange aos momentos de educação das crianças.

Na 31ª RA um trabalho atende ao descritor: Livro Didático, a saber “Livros didáticos nas décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: construções de gênero”, de autoria de Fernanda de Araújo Rocha e Adla Betsaida Martins Teixeira. Apresenta como objetivo analisar as

influências históricas das questões de gênero como estruturantes dos projetos de alfabetização e consequentemente das práticas pedagógicas orientadas pelas políticas educacionais entre as décadas de 20 a 50 no Estado de Minas Gerais.

Já na 33ª RA identificamos 01 (um) trabalho que atende ao descritor: Mulher Negra, de Cláudia Regina Pinheiro das Chagas, intitulado “As Fotografias de Mulheres Negras que não encontrei – em diferentes contextos escolhidos por um grande jornal”. Versa sobre a condição de coadjuvante de Mulheres Negras em muitos momentos históricos a qual teve sua presença sistematicamente omitida ou enfraquecida no tempo-espço-histórico.

O trabalho de Neide Cardoso de Moura, identificado na 36ª RA, atende ao descritor: Livro Didático e está nomeado “Análise de livros didáticos de língua portuguesa na perspectiva da ideologia de gênero”. A pesquisa aponta que a despeito de toda movimentação no campo da produção e do incremento da temática sexo/gênero na agenda das políticas públicas, o livro didático permanece como veículo principal da ideologia de gênero associado a uma perspectiva hegemônica.

Na 37ª RA 01 (um) trabalho atende ao descritor: Livro Didático, sendo ele “Biopolítica dos corpos saudáveis: práticas disciplinares de prevenção da AIDS em livros didáticos de ciências do ensino fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011) ” de Cristiane de Castro Ramos Abud e Gladys Mary Ramos. A pesquisa tem como objetivo analisar o conteúdo da AIDS presente em 12 livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano utilizados nas escolas municipais de Florianópolis no período de 2000 a 2011.

Os trabalhos analisados nos referidos GT foram situados nos seguintes eixos: a) Livro Didático e Prática de Ensino; b) Livro Didático e Sociedade; c) Livro Didático e Política Curricular; d) Livro Didático Pesquisa e Ensino; e) Livro Didático e Identificações; f) Livro Didático e Políticas Educacionais; g) Mulheres Negras e Formação e, h) Mulher Negra Protagonista.

No que concerne ao eixo: Livro Didático e Prática de Ensino, situamos os trabalhos que apontam que os conteúdos dos LD direcionam, predominantemente, o que será ensinado pelas/pelos professoras/professores em sala de aula. Como consequência, o uso unilateral deste material didático ocasiona, salvo raras exceções, um engessamento tanto dos conteúdos vivenciados em sala de aula, quanto das práticas de ensino das/dos professoras/professores.

O segundo eixo, Livro Didático e Sociedade, diz respeito às pesquisas que compreendem os LD como um recurso/meio que desempenha papel fundante não apenas na estruturação das atividades em sala de aula, mas extrapola esse espaço e influi diretamente nas concepções que as/os estudantes apreendem a respeito das dimensões sociais (trabalho,

Religião, escola, cultura, dentre outros). Logo, os LD ensinam ideologicamente os lugares e os papéis que cada sujeito ocupa na estrutura social, sobretudo no que se refere à população negra.

No terceiro eixo, Livro Didático e Política Curricular, convergem os trabalhos voltados para os mecanismos legais que asseguram a constituição dos LD livre de marcas de exclusão, sejam elas de cunho racial, de gênero, de classe, de geração, de etnia, de Religião, dentre outros. Estas pesquisas têm indicado que não há mudanças significativas na estrutura e no conteúdo dos LD, uma vez que a maioria permanece associada a uma perspectiva de exclusão e de silenciamento dos sujeitos que não se enquadram dentro do molde hegemônico.

No quarto eixo, Livro Didático Pesquisa e Ensino, se localizam as pesquisas que tratam do LD como um meio para a divulgação dos estudos acadêmicos nas práticas de ensino das/dos professoras/professores em sala de aula. Desta feita, os LD se apresentam como um caminho para uma possível articulação entre o que é produzido na academia e o que é ensinado nas instituições de ensino, diminuindo o fosso existente entre ensino e pesquisa.

No quinto eixo, Livro Didático e Identificações, se situam os trabalhos que compreendem os conteúdos e as imagens dos LD como um recurso para a reafirmação das identidades sociais. Nesse contexto, as pesquisas revelam que o LD tende a estabelecer uma hierarquização entre negras/negros e brancas/brancos, estando o primeiro grupo representado em uma condição de inferioridade em relação ao outro, bem como indicam que a representação em condições negativas e/ou positivas influem nos processos identitários das/dos estudantes, tendo em vista que ensinam, em sua grande maioria, quais os espaços sociais que cada sujeito deve/pode ocupar na dinâmica social.

No sexto eixo, Livro Didático e Políticas Educacionais, se localizam as produções científicas que versam sobre as políticas educacionais, especialmente, as direcionadas às questões de Gênero. Estas pesquisas evidenciam a pouca eficácia das políticas educacionais no trato com a discussão de Gênero, principalmente, no que se refere à elaboração dos LD que continuam a manter os estereótipos socialmente construídos do que é ser homem e do que é ser mulher.

No sétimo eixo, Mulheres Negras e Formação, se concentram as pesquisas que tratam dos processos formativos de professoras negras e de professores negros e como a sua formação inicial associado à sua trajetória pessoal contribuem para sua atuação em sala de aula. Sobretudo, no diz respeito às formas de silenciamento e de subalternização sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais que a comunidade negra vivencia cotidianamente.

Por fim, o oitavo eixo, Mulher Negra Protagonista, agrupa os trabalhos que tratam da Mulher Negra como sujeito protagonista da história desmistificando a equivocada “história oficial” que a retrata, majoritariamente, na condição de sujeito passivo e/ou coadjuvante. Os resultados das pesquisas apontam que há movimentos de silenciamento e de subalternização e na mesma medida há movimentos de resistência da Mulher Negra que vêm, paulatinamente, angariando espaços que outrora lhe foram negados.

A partir dos eixos apresentados podemos inferir sobre dois aspectos. Primeiro, a ausência de pesquisas, no recorte temporal e nos GT estabelecidos, a respeito da Mulher Negra nos LD, que anunciam não só a ausência desse sujeito, mas a presença da Memória Hegemônica nas produções científicas. Segundo, os trabalhos identificados embora não versem diretamente sobre o aludido objeto de pesquisa apresentam discussões em relação aos marcadores de Raça, de Gênero e de Classe que tocam, em certa medida, no objeto desta pesquisa. Portanto, o referido levantamento ao mesmo tempo que nos apontou lacunas possibilitou situarmo-nos em relação às discussões que circulam em torno do objeto desta pesquisa.

Na segunda etapa de nosso levantamento mapeamos as Dissertações e as Teses defendidas no PPGEdu – UFPE dentro do marco temporal e do recorte epistêmico estabelecido e justificado anteriormente. No PPGEdu – UFPE o levantamento foi realizado na linha de pesquisa a qual este projeto está vinculado, a saber “Formação de Professores e Prática Pedagógica”. A escolha do PPGEdu – UFPE tem como objetivo nos aproximar de produções científicas no âmbito local, tendo em vista que o levantamento junto a Anped nos oferece um panorama das produções científicas no âmbito nacional.

A coleta dos dados foi realizada no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE - BDTD⁴, sendo as Dissertações no período de 2005-2015 e as teses de 2006-2015. O recorte temporal de 09 (nove) anos nas Teses se deve ao fato de ocorrer a partir do ano de 2006 a defesa das primeiras turmas de Doutorado do PPGEdu – UFPE.

No recorte temporal estabelecido, até a realização deste levantamento, as Dissertações e as Teses na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica totalizam 157 (cento e cinquenta e sete) trabalhos, sendo 116 (cento e dezesseis) Dissertações e 41 (quarenta e uma) Teses. Deste total, assim como ocorreu no levantamento da Anped, não identificamos produções que atendessem ao objeto desta pesquisa que é “As marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva nas imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da

⁴ Disponível para acesso: <http://www.bdt.d.ufpe.br>

Colômbia”. Desta feita, retornamos ao levantamento utilizando os descritores anteriormente informados, sendo eles: Mulher Negra e/ou Negra e Livro Didático.

Redirecionada a busca nas Dissertações e Teses do PPGEdu – UFPE identificamos 02 (duas) Dissertações. A primeira atende ao descritor: Livro Didático e a segunda atende ao descritor: Negra. Quanto às Teses não identificamos trabalhos que atendessem aos descritores estabelecidos.

No ano de 2005 localizamos a seguinte Dissertação: “O negro no livro didático de história do Brasil para o Ensino fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife” da Ms. Raynette Castelo Branco orientada pelo Prof. Dr. José Batista Neto. A pesquisa analisa o contexto social em que é produzido o LD e sua trajetória de elaboração, bem como as suas implicações no que se refere à representação que é dada ao Negro nos LD de História de uma rede estadual pública de ensino no Recife.

No ano de 2009 identificamos a Dissertação “Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar” da Ms. Claudilene Maria da Silva orientada pela Prof.^a. Dr.^a. Maria Eliete Santiago. Apresenta como objetivo analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar.

A partir dos trabalhos analisados compreendemos que no aludido Programa de Pós-Graduação em Educação as Dissertações que atendem aos descritores estabelecidos tratam de dois aspectos: a) O Negro no LD e, b) construção da identidade étnico-racial de Professoras Negras. Diante disso, identificamos uma ausência de pesquisas que versem sobre o aludido objeto desta pesquisa. Por sua vez, convém destacar que o levantamento das produções científicas realizadas tanto no âmbito nacional (ANPEd) quanto local (PPGEdu/UFPE) contribuiu para a lapidação do objeto desta pesquisa, assim como possibilitou nos aproximarmos das discussões que circulam nestes locais de produção de conhecimento acerca do objeto de estudo.

Diante do exposto, a partir do levantamento e do estudo exploratório realizado passamos a nos indagar sobre: quais os sentidos atribuídos à Mulher Negra em relação aos aspectos de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território nos LD do TC do Brasil e da Colômbia? Quais as condições de representação das imagens da Mulher Negra? A Mulher Negra é retratada na condição de protagonista ou coadjuvante? De direito ou de favor? Ela alimenta uma perspectiva da Memória Hegemônica ou da Memória Viva?

A partir dessas indagações partimos do pressuposto de que os LD historicamente foram/são constituídos em um campo de lutas e de tensões, uma vez que este recurso didático é constituinte/constituído de práticas sociais, culturais, políticas e epistêmicas. Destarte, a representação da Mulher Negra, neste material, pode estar associada tanto a uma Memória Hegemônica que ratifica as formas de silenciamento e de subalternização imposta à Memória e ao Corpo Feminino Negro, quanto pode estar vinculada a uma Memória Viva que evidencia as marcas de resistência propositiva da Mulher Negra.

Por conseguinte, traçamos como questão de pesquisa: **Quais as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva expressas nas imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia?** Para atender à pergunta de pesquisa traçamos o seguinte objetivo geral: compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva expressas nas imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia. Como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil; b) identificar e caracterizar as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino da Colômbia; c) analisar as condições das marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva da Mulher Negra expressas nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil; d) analisar as condições das marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva da Mulher Negra expressas nos Livros Didáticos do Território Campesino da Colômbia.

1.3 Frequência da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia

Com o objetivo de familiarizar-se com o aludido objeto de pesquisa realizamos um estudo exploratório no qual foi realizado um levantamento da frequência da Mulher Negra, da mulher indígena e da mulher branca, do homem negro, do homem indígena e do homem branco nos LD do TC do Brasil e da Colômbia. Este estudo nos permitiu uma maior compreensão e precisão a respeito do referido objeto de pesquisa desde a construção da problematização até potenciais dificuldades em relação às imagens da Mulher Negra a serem analisadas.

Cabe destacar que para identificar a frequência da Mulher Negra, indígena e branca e do homem negro, indígena e branco fizemos uso da técnica de Análise de Conteúdo via

Análise Temática (BARDIN, 2011). Na primeira fase, pré-análise, selecionamos o material a ser explorado, neste caso os LD do TC do Brasil e da Colômbia. No que concerne ao Brasil elegemos a Coleção Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, tendo em vista que esta foi a única Coleção selecionada e aprovada por meio do Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e de Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo por dois triênios seguidos, neste caso o PNLD Campo 2013-2016 e 2016-2018. Em relação a Colômbia realizamos o levantamento nos países da América Latina, anteriormente apresentado, no qual identificamos o Programa Escuela Nueva que disponibiliza a cada triênio uma Coleção Didática para as escolas do TC, sendo esta a qual fazemos uso.

Definido o material a ser explorado selecionamos os componentes curriculares a serem analisados. No caso do Brasil: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa, Alfabetização Matemática/Matemática, Ciências, Geografia/História do 1º ao 5º ano que correspondem aos seguintes componentes curriculares da Colômbia: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Ambiental e Ciencias Sociales do 1º ao 5º grado.

Esta seleção se deu pelo fato de entendermos que as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva em relação à Mulher Negra podem apresentar variações em sua representação a depender de que componentes curriculares as imagens estão sendo vinculadas. Isto se dá por entendermos que o caráter conflitivo e assimétrico que se desdobra na constituição dos LD interferem de formas distintas nos conteúdos e principalmente nas imagens deste material didático. Assim os componentes curriculares situados, historicamente, dentro de uma hierarquia de excelência (PERRENOUD, 1999), tais como: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa, Alfabetização Matemática/Matemática e Lenguaje, Matemáticas, podem evidenciar de forma mais latente as marcas da Memória Hegemônica.

Nessa linha de pensamento, Santos (2011) aponta que os Territórios que foram/são menos afetados pela regulação moderna/colonial oferecem possibilidades maiores de rompimento com o cânone ocidental. Logo, partimos do entendimento que os componentes curriculares do LD que menos sofrem com a regulação epistêmica, Ciências, Geografia/História e Ciencias Naturales y Educación Ambiental e Ciencias Sociales, podem carregar formas outras de conhecimento que dialoguem com as Memórias Vivas da Mulher Negra que historicamente foram/são relegadas a uma condição de inferioridade pela hierarquia de excelência que reside na constituição dos LD.

Definidos os componentes curriculares realizamos leituras flutuantes no intuito de identificar a frequência das imagens da Mulher Negra, branca e indígena e do homem negro, indígena e branco nos LD do TC do Brasil e da Colômbia. A opção por identificar a

frequência dos demais sujeitos se refere ao fato de que as formas de silenciamento/subalternização e segregação/exclusão infligidas à Memória e ao Corpo Feminino Negro pelos marcadores de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território se delinearam e se delineiam de forma interseccional e em constante relação com os demais sujeitos (SILVA; SANTOS; SILVA, 2015).

Assim, as imagens da Mulher Negra nos LD dizem, também, dessa intersecção que não se delineia de forma isolada, mas em constante relação com a mulher branca e indígena e com o homem negro, indígena e branco (WERNECK; IRACI; CRUZ, 2012). Concluída esta etapa, no Quadro 01 podemos observar a frequência das figuras da Mulher Negra e demais sujeitos nos componentes curriculares dos LD do TC do Brasil. Segue:

QUADRO 02 – FREQUÊNCIA DAS FIGURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESSINO DO BRASIL

Componente Curricular	Figuras	Frequência de imagens por componente curricular	Porcentagem (%) por Componente Curricular
Ciências	Mulher Negra	22	10,89
	Mulher Indígena	02	0,99
	Mulher Branca	43	21,28
	Homem Negro	52	25,74
	Homem Indígena	06	2,97
	Homem Branco	77	38,11
História	Mulher Negra	103	13,08
	Mulher Indígena	43	5,46
	Mulher Branca	174	22,1
	Homem Negro	172	21,85
	Homem Indígena	60	7,62
	Homem Branco	235	29,86
Geografia	Mulher Negra	30	10,79
	Mulher Indígena	02	0,71
	Mulher Branca	58	20,86
	Homem Negro	48	17,26
	Homem Indígena	21	7,55
	Homem Branco	119	42,8
Letramento e Alfabetização/ Língua Portuguesa	Mulher Negra	74	13,0
	Mulher Indígena	21	3,69
	Mulher Branca	163	28,64
	Homem Negro	94	16,52
	Homem Indígena	24	4,21
	Homem Branco	193	33,91
Alfabetização Matemática/ Matemática	Mulher Negra	98	13,92
	Mulher Indígena	--	--
	Mulher Branca	190	26,98

	Homem Negro	152	21,59
	Homem Indígena	--	--
	Homem Branco	264	37,5
Total Geral: 2.540			

Fonte: Quadro construído com base das imagens dos LD da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo/Brasil.

Como podemos notar, no Quadro 01, realizamos exclusivamente a contagem das figuras da Mulher Negra, branca e indígena e do homem negro, indígena e branco. Logo, podemos notar que há uma distinção entre figura e imagem. A figura diz respeito à representação de corpos material e/ou imaterial contido na imagem; por sua vez, a imagem se refere ao conjunto da obra que contém em si as figuras (RIBEIRO, 2004). Este mesmo movimento, de contagem das figuras, foi realizado nos LD do TC da Colômbia. Vejamos no Quadro 02:

QUADRO 03 – FREQUÊNCIA DAS FIGURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESSINO DA COLÔMBIA

Componente Curricular	Figuras	Frequência de imagens por componente curricular	Porcentagem (%) por Componente Curricular
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Mulher Negra	16	4,61
	Mulher Indígena	06	1,69
	Mulher Branca	84	24,2
	Homem Negro	38	10,95
	Homem Indígena	01	0,28
	Homem Branco	202	58,1
Ciencias Sociales	Mulher Negra	98	7,44
	Mulher Indígena	53	4,02
	Mulher Branca	336	25,51
	Homem Negro	255	19,36
	Homem Indígena	80	6,07
	Homem Branco	495	37,58
Lenguaje	Mulher Negra	20	6,02
	Mulher Indígena	03	0,9
	Mulher Branca	111	33,43
	Homem Negro	40	12,4
	Homem Indígena	12	3,61
	Homem Branco	146	43,97
Matemáticas	Mulher Negra	33	10,47
	Mulher Indígena	01	0,31
	Mulher Branca	78	24,76
	Homem Negro	56	17,77
	Homem Indígena	01	0,31
	Homem Branco	146	46,34
Total Geral: 2.311			

Fonte: Quadro construído com base das imagens dos LD do Programa Escuela Nueva da Colômbia.

A frequência das figuras em ambas as Coleções, contidas nos Quadros 01 e 02, evidencia quatro aspectos. Primeiro, a distribuição por sexo: feminino e masculino têm uma representatividade maior do homem em relação à mulher. No Brasil, o percentual de figuras masculinas corresponde a 59,68% e na Colômbia a 63,76%. Já as figuras femininas representam, respectivamente, 40,32% e 36,24%. Essa disparidade demarca a presença do Patriarcado, uma vez que valoriza/naturaliza a figura masculina em detrimento da feminina e, simultaneamente, vai tecendo as marcas da Memória Hegemônica na figura da Mulher Negra.

O segundo aspecto se refere à representação das imagens por raça/etnia. No que diz respeito aos LD do Brasil, a população branca, composta por mulheres e homens, correspondem a 59,63% do total de figuras; a população negra, representada por mulheres e homens, totaliza 31,32%; a etnia indígena, mulheres e homens, compreende a 7,05%. Diante disso, notamos, mais uma vez, a frequência do sujeito branco, neste caso se tratando de mulheres e de homens, ocupando a maior frequência de figuras nos LD em questão.

Ainda em relação aos aspectos de raça/etnia, nos LD do TC do Brasil, se reunirmos a frequência das figuras da Mulher Negra e indígena e do homem negro e indígena o percentual é de 40,37%; por sua vez, as figuras das mulheres brancas e dos homens brancos é de 59,63%. Diante disso, percebemos uma classificação e hierarquização, firmados na Colonialidade do Poder, que tende a manter as estruturas de poder balizados na Memória Hegemônica.

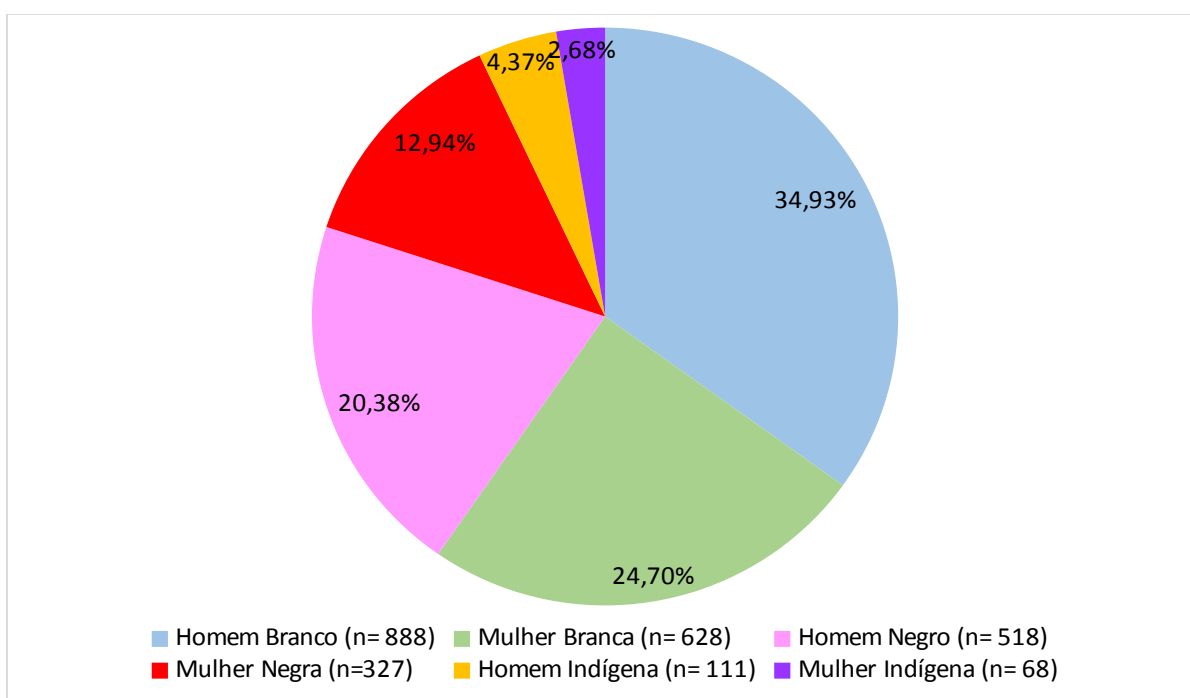
Nos LD do TC da Colômbia, a frequência das figuras por Raça/etnia apresenta uma disparidade ainda maior do que em relação ao Brasil. A população branca corresponde a 69,12%, já a população negra corresponde a 24,1% e a etnia indígena representa 6,78%. Neste caso percebemos um aumento na representação da raça branca e uma diminuição da frequência da raça negra em comparação ao do Brasil, bem como da etnia indígena. Logo, o mesmo padrão se repete: somando a frequência/porcentagem de imagens da Mulher Negra e indígena e do homem negro e indígena temos 30,88%, já mulheres e homens brancos compreendem a 69,12%.

Cabe destacar que optamos por apresentar a frequência por Raça/etnia, bem como a somatória das figuras por Raça e Gênero, por dois motivos. Primeiro, ratificar a representação do sexo masculino branco é numericamente maior, bem como a somatória da frequência da mulher e do homem branco tende a ser superior em relação ao total de imagens dos demais sujeitos (Mulher Negra, indígena, homem negro e indígena).

Tais indicadores nos encaminham ao segundo motivo: a taxa de branquidade que compõe as figuras dos LD. No Brasil a cada 4,63 figuras de brancos aparece 01 figura da Mulher Negra e na Colômbia de 9,56 figuras de brancos se tem 01 figura da Mulher Negra. Prevalece nesses dados a imagem do branco como uma construção natural, alimentando um discurso racista na constituição dos LD, visto que as figuras do homem branco e da mulher negra são frequência majoritária nas Coleções.

O terceiro aspecto nos direciona para uma distribuição mais estratificada da representação da Mulher Negra e demais sujeitos. Assim, no Gráfico 01, podemos observar o número da amostra (n) que corresponde à soma total das figuras identificadas nos componentes curriculares, disposto no Gráfico 01, e sua referida porcentagem.

GRÁFICO 01 – AMOSTRA/PORCENTAGEM DAS FIGURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DO BRASIL

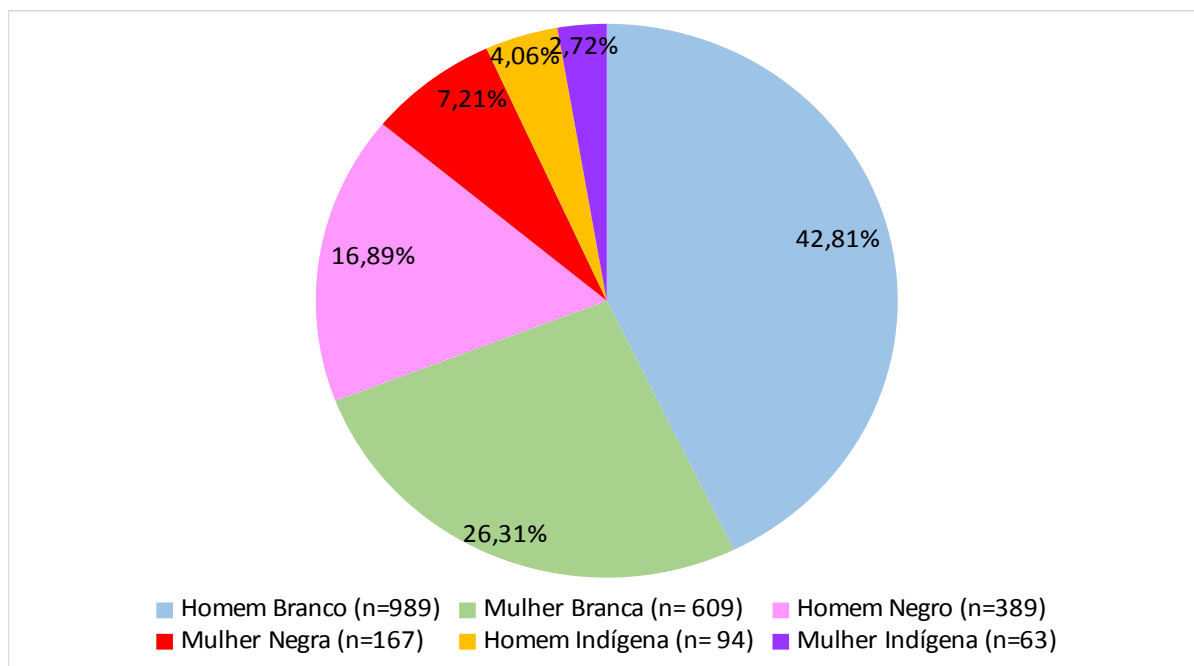


Fonte: Gráfico construído a partir da frequência das figuras nos Livros Didáticos do Brasil.

No Gráfico 01, notamos que a amostra/porcentagem das figuras tece a seguinte hierarquização: homem branco 34,93%, mulher branca 24,70%, homem negro 20,38%, Mulher Negra 12,94%, homem indígena 4,37% e mulher indígena 2,68%. No tocante aos marcadores Gênero/etnia, neste caso a mulher indígena, apresenta uma amostra/porcentagem minoritária. Por sua vez, em relação aos marcadores Raça/Gênero, a Mulher Negra tende a continuar sendo representada dentro de uma escala hierárquica minoritária em relação aos

demaís sujeitos, reafirmando os pilares de dominação da Racialização, do Patriarcado e da Racionalização, simultaneamente. Essas mesmas estruturas de poder podem ser identificadas no Gráfico 02 que diz respeito à amostra/porcentagem das figuras nos LD do TC da Colômbia, vejamos:

GRÁFICO 02 – AMOSTRA/PORCENTAGEM DAS FIGURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DA COLÔMBIA



Fonte: Gráfico construído a partir da frequência das figuras nos Livros Didáticos da Colômbia.

A amostra/porcentagem ratifica a supremacia representativa do homem branco em relação aos demais sujeitos, a saber: homem branco 42,81%, mulher branca 26,31%, homem negro 16,89%, Mulher Negra 7,21%, homem indígena 4,06% e mulher indígena 2,72%. Esta representação/classificação, nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, está associada a uma das críticas/reflexões que Russo (2009) realiza em relação aos LD na qual a constituição da nacionalidade do país é realizada a partir de um ideal do homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar. Esta constituição brancocêntrica oculta, silencia e subalterniza a participação ativa de Mulheres Negras, de homens negros, de mulheres indígenas e de homens indígenas na constituição social, cultural, política e epistêmica do país e aqui acrescentamos o encobrimento da pertença Racial dos sujeitos em relação aos dois países.

No Brasil, dentro do quadro populacional, as mulheres representam 50,79%; deste percentual, 44% são Mulheres que se autodeclararam Negras e/ou Pardas (AMNB, 2016), já na Colômbia as mulheres totalizam 51% das quais 42% se autodeclararam Negras (COLÔMBIA, 2016). Nos dois países os dados confirmam uma população, majoritariamente, feminina e, sobretudo Negra, no entanto os LD permanecem retratando um ideal brancocêntrico que tende a negar continuamente a pertença Racial da população nacional.

O quarto aspecto diz respeito à frequência da Mulher Negra nas disciplinas situadas no que Perrenoud (1999) denomina de hierarquia de excelência. Nos LD do Brasil nos componentes curriculares de Ciências, História/Geografia a porcentagem da Mulher Negra corresponde a 47,4% das figuras, nos componentes curriculares de Português e Matemática o valor percentual é de 52,59%. Na Colômbia nos componentes curriculares hierárquicos: Lenguaje e Matematicas, o percentual da Mulher Negra equivale a 31,74%; já nos componentes curriculares não hierárquicos o percentual corresponde a 68,26%.

No Brasil, a partir dos dados, percebemos que a figura da Mulher Negra nos componentes curriculares que menos sofreram/sofrem com a regulação epistêmica apresentam um percentual maior de figuras do que em relação aos componentes curriculares que, historicamente, têm apresentado maior regulação epistêmica. Na Colômbia o movimento é inverso; a frequência de figuras da Mulher Negra nos componentes curriculares hierárquicos é menor do que os componentes curriculares não hierárquicos. Diante disso, resta-nos saber se a frequência das figuras, tanto nos componentes curriculares considerados hierárquicos quanto nos considerados não hierárquicos, legitimam ou não as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva em relação às imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia.

Esta dissertação, a título de organização, se encontra estruturada em sete seções. Na primeira seção, anunciamos o caminho traçado para a construção e o refinamento do nosso objeto de pesquisa e o fazemos por três vias. Na primeira, versamos a respeito da minha trajetória acadêmico-formativa. Na segunda, realizamos o levantamento das produções científicas que se aproximam e se distanciam da temática por nós trabalhada, bem como apresentamos o problema de pesquisa, os objetivos e as escolhas realizadas. Na terceira, fazemos um estudo exploratório das figuras da Mulher e demais sujeitos nos LD do TC do Brasil e da Colômbia.

A segunda seção expõe as Abordagens Teóricas que nos filiamos, são elas: Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Negro Latino-americano. Essa seção é composta por três subseções. A primeira está intitulada: Estudos Pós-coloniais: um olhar Latino-americano

para/com o sujeito subalternizado, aqui justificamos a relevância dessa Abordagem para a aludida pesquisa, tal como discutimos os principais conceitos dessa Lente Teórica em interlocução com a Memória e o Corpo Feminino Negro. A segunda subseção: Feminismo Negro Latino-americano: nossos passos vêm de longe, realizamos um percurso histórico a respeito do desenvolvimento do Feminismo Negro Latino-americano, evidenciando os movimentos de resistência propositiva da Mulher Negra frente as amarras coloniais, tal como tratamos dos conceitos que nos auxiliaram na leitura dos dados da pesquisa. Na terceira subseção, Estudos Pós-coloniais e Feminismo Negro Latino-americano: uma leitura da Memória e do Corpo Feminino Negro, realizamos um diálogo entre ambas as Abordagens, evidenciando as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Memória.

A seção três diz respeito à discussão sobre currículo e é composta por cinco subseções, a saber: Currículo: quando a diferença interroga; o legado eficientista das Teorias Tradicionais; As Teorias Críticas em torno da ideologia e do poder curricular; Currículo Pós-Crítico: entre o silêncio e a diferença e, por fim, a Memória Curricular Herdada do Livro/Texto Curricular: entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva.

A seção quatro se refere à discussão da Educação do Campo no Brasil e na Colômbia e as políticas educacionais de produção e distribuição dos Livros Didáticos. Essa seção estruturada em quatro subseções. A primeira está titulada: Educação do Campo no Brasil: uma trajetória que se inscreve entre avanços e retrocessos. A segunda, o Livro Didático no Brasil. A terceira, nomeamos: Educação Campesina e o Programa Escuela Nueva na Colômbia e a quarta o Livro Didático da Colômbia. Nestas subseções, realizamos um percurso histórico das transformações político-sociais no TC do Brasil e da Colômbia, bem como apresentamos o PNLD/Campo e o Programa Escuela Nueva e sua política educacional de produção e distribuição dos Livros Didáticos de ambos os países.

A quinta seção traça o caminho Teórico-metodológico realizado no decorrer dessa pesquisa; aqui realizamos algumas considerações sobre o estudo das imagens, sobretudo no campo da Antropologia Visual por meio do *Pré-Texto*, do *Texto* e do *Signo*, assim como apresentamos nossas escolhas e justificativas utilizadas nessa pesquisa.

Na sexta seção, analisamos as Tipologias imagéticas da Mulher Negra nas imagens *com contexto* e *sem contexto*. Nas imagens *com contexto* identificamos os seguintes **Lugares**: **Escola, Trabalho, Comunidade, Cultura e Rua**, e nas imagens *sem contexto* localizamos o **Não Lugar**. As Tipologias imagéticas e os **Lugares** e **Não Lugar** em que a Mulher Negra é representada carregam as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre

Memória, tal como evidenciamos as assimetrias e ambivalências demarcadas, principalmente pela Racialização e pelo Patriarcado.



INGLAUCIA MARIA ALMEIDA DA COSTA

Pedagoga, 34 anos, Feminista Negra, Candomblecista no Ilê asê Ogun Ati Oyá Gba Min, filha de Ogum, Militante LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades – Audre Lorde.

2 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nessa seção, versaremos sobre as Abordagens Teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Negro Latino-americano, enfatizando o processo de constituição destas Abordagens e as reconfigurações sofridas em virtude das demandas sociais, culturais, políticas e epistêmicas dos sujeitos subjugados pela racionalidade eurocêntrica e em especial a Mulher Negra. Em seguida, realizamos um diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Negro Latino-americano com o objetivo de evidenciar as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória que perfazem o Corpo Feminino Negro e a situam em uma condição de silenciamento e de subalternização no sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado.

2.1 Estudos Pós-coloniais: um olhar latino-americano para/com o sujeito subalternizado

Uma das premissas dos Estudos Pós-coloniais é desvelar e descentrar os efeitos do Colonialismo nas culturas e, principalmente, nas sociedades periféricas nas quais as marcas do processo de Colonialismo/Colonização foram/são mais profundas e latentes. Diante disso, sendo o Brasil uma ex-colônia carrega as Heranças Coloniais desse período (racismo, sexismo, patriarcado, dependência econômica, epistêmica, dentre outras). Essas Heranças Coloniais, como destaca Mignolo (1996), foram estudadas por teóricos latino-americanos, tais como: José Mariátegui no Peru (por volta de 1924); Enrique Dussel na Argentina (desde 1970); os pensadores liberais como Leopoldo Zea (1942) e Edmundo O'gorman no México (desde 1958). Já no Brasil podemos destacar alguns intelectuais com aproximações teóricas em relação aos Estudos Pós-coloniais como: Guerreiro Ramos (1950); Sodré (1962) e Freire (1987).

Os Estudos Pós-coloniais tendem a estar vinculados às experiências sociais, culturais, políticas e epistêmicas dos países denominados de Terceiro Mundo; há assim um deslocamento no qual o lócus de enunciação se desarticula do centro e converge para as margens, modificando a origem do olhar. Neste caso, passamos a mirar as experiências não a partir “del ojo del norte” mas a partir “del ojo del sur” (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016), gerando uma fratura na Ego-política do Conhecimento e uma afirmação da Geo-política e da Corpo-política do Conhecimento do sujeito subalternizado.

A Ego-política do Conhecimento arroga para si a categoria universal de sujeito produtor de conhecimento do seu lugar geográfico, Racial e de Gênero, como também

materializa a própria exterioridade do sujeito *ego cogito*. Logo, o status de sujeito que pensa universalmente imputa a este a condição de *ego conquistus*, ou seja, “penso, logo conquisto”. Desta feita, os sujeitos que se localizam na linha abissal, fora dos Territórios geográficos, sociais, culturais, políticos e epistêmicos de referência, passam a ser controladas/controlados, vencidas/vencidos e violadas/violados pelo *ego conquistus* (MIGNOLO, 2007; DUSSEL, 1994).

Convém destacar que o sujeito do *ego conquistus* passa a ser personificado na figura do homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar; assim é constituído um padrão de superioridade por meio dos marcadores de Gênero, de Raça, de Território, de Sexualidade e de Religião que correspondem às características do sujeito colonizador. Ademais este padrão de homem é também militar, ou seja, é o sujeito que toma posse, que conquista não só o Território físico da Abya Yala, mas dos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento dos sujeitos que pertencem a este Território e, na sequência, frente ao processo de escravidão, toma posse não só da Memória, mas dos corpos negros, em especial do Corpo Feminino Negro.

Nesta linha de pensamento a condição de sujeito militar presente no *ego conquistus* é atemporal, uma vez que sobrevive por meio da Memória Hegemônica se engendrando no sistema/mundo no cenário social, cultural, político e epistêmico dos sujeitos situados na linha abissal. Na contramão deste processo a Geo-política e a Corpo-política do Conhecimento privilegiam o mito de um *Ego* não situado no qual o lugar geográfico, epistêmico, Racial, étnico e de Gênero do sujeito enunciador não está vinculado aos postulados eurocêtricos (GROSFOGUEL, 2011).

Nesta perspectiva, a Geo-política e a Corpo-política do Conhecimento, ao partir de um *Ego* não situado, o lócus de enunciação passa a convergir para os corpos geográficos Raciais, étnicos e de Gênero violados pela racionalidade eurocêntrica. Logo, o lugar Geo-Corpo Político do Conhecimento não funciona dentro de uma lógica cartesiana – universalidade, objetividade e neutralidade –, mas funciona em aproximações com o pensamento rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Na estrutura do pensamento rizomático não há uma centralidade e/ou um padrão autodefinido; o rizoma é um sistema aberto que se espalha, se move continuamente, escapando de tentativas totalizadoras, fazendo contato com outras raízes, seguindo outras direções.

Pensar dentro de uma perspectiva da Geo-Corpo Política do Conhecimento dos sujeitos que foram en-cobertos pela razão eurocêntrica tem sido um movimento empreendido por autoras e autores indianas e indianos, africanas e africanos, latino-americanas e latino-

americanos. O esforço em resgatar as experiências tecidas na linha abissal reside no fato de que essa relocação do Território Racial, de Gênero e epistêmico ajuda a pensar os sujeitos a partir do seu próprio contexto histórico e social, como, também, permite explorar as fissuras do discurso colonial, constituindo espaços outros de produção de conhecimento.

Na esteira desse pensamento podemos destacar algumas e alguns intelectuais de diferentes perspectivas dos Estudos Pós-coloniais, com o objetivo de evidenciar linhas de aproximação, especificamente no que concerne às relações assimétricas de poder estabelecidas entre colonizador e colonizada/colonizado instauradas no processo de Colonialismo/Colonização. Destacamos, assim, o poeta e político Martinica Aimé Césaire (1955), como um dos primeiros intelectuais negros a discutir sobre o sujeito colonial que foi forjado a partir da violência colonial. O negro e martinicano Frantz Fanon (2008) que coloca no sul do debate a marca Racial infligida aos corpos dos povos colonizados e, conseqüentemente, os seus efeitos nefastos no sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista colonial/patriarcal. Ainda em relação às ideias de Fanon (2008), identificamos a construção de um contra discurso que tem como objetivo evidenciar as formas de resistência e de desalienação dos sujeitos frente a razão colonial.

Cabe destacar, dentro de uma perspectiva indiana, o palestino Edward Said (1978), o indiano Homi Bhabha (2010) e a indiana Gayatri Spivak (2010), suas produções ganharam visibilidade no mundo anglófono na década de 80 e suas análises estão voltadas para o discurso colonial e sua capacidade de constituir um sujeito colonial que se torna dependente/subalterno da lógica colonial. A discussão do sujeito colonial utilizada por estas autoras e autora é perpassada também pelo discurso do feminismo, orientalismo, imperialismo, identidades, voz subalterna, dentre outros.

É na perspectiva indiana dos Estudos Pós-coloniais que a discussão em relação às formas de silenciamento e de subalternização impostas à mulher é feita com mais veemência. Nesta perspectiva, destacamos Spivak (2010) ao apontar o duplo lugar da fala subalterna vivenciado pela mulher num sistema-mundo demarcado pelo falocentrismo. Assim, a condição de subalternidade não está relacionada, unicamente, ao lugar geográfico ocupado pelo sujeito subalternizado, mas está associado às marcas Raciais, de Gênero e étnicas tecidas pelo discurso colonial.

Cabe destacar que na perspectiva indiana dos Estudos Pós-coloniais foi constituído um grupo “Estudos Subalternos Indianos”. Este grupo traz para o cerne do debate o descentramento do subalterno frente a um discurso dominante que o silencia e subalterniza,

assim como realiza um deslocamento do lócus de enunciação epistêmica, não mais sediado pelo sujeito eurocentrado, mas pelo sujeito subalternizado.

Já na América Latina, destacamos o Grupo Modernidade/Colonialidade⁵ que a partir do pensamento Pós-colonial analisa o caso específico das formas de subalternização e de silenciamento infligidas aos sujeitos localizados na linha abissal. Este grupo introduziu-se na academia constituído por intelectuais da América Latina, trazendo para o cerne do debate o rompimento com as epistemes modernas/coloniais no intuito de construir espaços de produção de conhecimentos outros, dissociados de uma perspectiva calcada na Ego-política do Conhecimento, movendo-se para uma Geo-política e Corpo-política outra (ESCOBAR, 2003).

Em relação ao Grupo Modernidade/Colonialidade, o sociólogo puertorriqueño Grosfoguel (2006a) elenca duas questões. A primeira se refere ao fato do grupo ter optado por estudos *sobre* a perspectiva subalterna e não *com* a perspectiva subalterna. Assim, a teoria permanece sediada no Norte e os sujeitos a serem estudados estão localizadas e localizados no Sul. A segunda questão está atrelada à primeira, uma vez que a teoria está sediada no Norte, os estudos continuam epistemologicamente colonizados. Ou seja, o Sul continua a ser estudado, mas a partir do conhecimento produzido do Norte, ao invés do conhecimento produzido por autoras e autores do Sul.

Salientamos, ainda, que anterior à vinculação dos Estudos Pós-coloniais na academia este emergiu dos Movimentos Sociais da América Latina/Abya Yala⁶, a saber: negro, feminista, indígena, camponês, dentre outros. Estes Movimentos realizam um deslocamento heterotópico, constituído como uma ação contínua para as margens, no qual o centro de referência advém de suas experiências, dos seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos (SANTOS, 2006).

⁵ O Grupo se constituiu em meados do século XX influenciado, inicialmente, pela Teologia da Libertação e pela Teoria da Dependência. A sua formação inicial tem como figuras centrais “el filósofo argentino/mexicano Enrique Dussel, el sociólogo peruano Aníbal Quijano y, más recientemente, el semiótico y teórico cultural argentino/estadounidense Walter Dignolo. Sin embargo, hay un creciente número de estudiosos asociados con el grupo (e.g., Edgardo Lander en Venezuela; Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola y Eduardo Restrepo en Colombia; Catherine Walsh en Quito; Zulma Palermo en Argentina; Jorge Sanjinés en Bolivia; Freya Schiwy, Fernando Coronil, Ramón Grosfogel, Jorge Saldivar, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Agustín Lao Montes, Nelson Maldonado-Torres y yo en los Estados Unidos. Más tenuemente relacionados con los miembros del grupo se encuentran Linda Alcoff y Eduardo Mendieta (asociados con Dussel); Elina Vuola (Instituto de Estudios del Desarrollo, Helsinki); Marisa Belausteguigoitia en Ciudad de México; Cristina Rojas (Canadá/Colombia). Un número de estudiantes de doctorado se encuentran ahora trabajando dentro del programa MC en varias universidades en Quito, México y Duke/UNC” (ESCOBAR, 2003).

⁶ Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra Madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América (PORTO-GONÇALVES, 2009; ALMEIDA; SILVA, 2015).

Neste caso, o padrão de projeção não está mais refletido nas experiências da matriz utópica da racionalidade eurocêntrica, mas está alçado nas experiências sociais, políticas, culturais e epistêmicas desses sujeitos outros. Cabe destacar que o deslocamento heterotópico não se constitui como um fundamentalismo invertido, no qual se alteram os termos binários da tradição hegemônica. Por exemplo, se assume que os grupos raciais e feministas não ocidentais subalternizados/subalternizados pela racionalidade eurocêntrica são superiores e os grupos dominantes são inferiores. Neste caso, o que há é uma inversão dos termos do racismo ocidental, sem, contudo, superar o problema fundamental do racismo e da heteronormatividade que constitui determinados sujeitos como inferiores e superiores (GROSFOGUEL, 2011).

Deste modo, a heterotopia não se constitui como um essencialismo eurocêntrico, isto é, de uma reprodução do eurocentrismo invertido que finda em cumplicidade com as hierarquias raciais/sexuais/étnico da supremacia branca. Pelo contrário, ela se constitui dentro de um movimento no qual os moldes de projeção advêm de lócus de enunciação, social, cultural, político e epistêmico dos sujeitos localizados na linha abissal.

Diante disso, aproximamos de uma perspectiva latino-americana por compreendermos a necessidade de trazer para o cerne do debate os mecanismos pelos quais se delinearam e se delineiam os processos de dominação/exploração/subjugação impostos pela expansão do imperialismo Português e Espanhol aos povos da Abya Yala e, posteriormente, os povos sequestrados da Diáspora Africana, em especial a Mulher Negra; como, também, por entendermos que o processo de Colonialismo/Colonização teceu na “exterioridade colonial” uma violência coercitiva e de assimilação que pré-determinou o fracasso desta no âmbito em que foi confinada (MUNANGA, 2008).

Diante disso, a Memória e o Corpo Feminino Negro, como uma das facetas da exterioridade colonial, foram violados, reprimidos e projetados a partir de um ideal Racial e heteronormativo que relegou a Mulher Negra à condição de não-sujeito e de selvagem e, portanto, de um corpo sem mente. Assim, os lugares a qual a Mulher Negra ocupou/ocupa são marcados pela desigualdade e pela exclusão, sintetizados no pretenso ideal de fracasso (WERNECK, 2010).

Intelectuais Pós-coloniais, tais como: Quijano, Escobar, Dussel e Grosfoguel, já anunciam a ausência no trato da exterioridade colonial em relação à mulher, este sujeito outro oprimida dentro de um sistema Racial e euro-heteronormativo. Diante disso, destacamos a necessidade de realizarmos um diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Negro Latino-americano, por entendermos que o processo de Colonialismo/Colonização e

Colonialidade, dentre outros aspectos, nos auxilia na leitura do “como” e do “por que” se delinearam/delineiam as formas de violência coercitiva e assimilacionista nos sujeitos colonizados. Por sua vez, o Feminismo Negro Latino-americano nos permite um olhar mais focal em relação às especificidades da Mulher Negra, considerando seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento envoltos de um movimento heterotópico que fratura a Geo-política e a Corpo-política do Conhecimento e se move em direção aos lócus de enunciação dos Corpos Femininos Racializados.

2.2 Feminismo Negro Latino-americano: nossos passos vêm de longe

Nesta subseção, discorreremos sobre a constituição do Feminismo Negro Latino-americano evidenciando as rupturas e as construções político-epistemológicas realizadas por meio dos movimentos de resistência propositiva da Mulher Negra frente à Memória Hegemônica. Para tanto, apresentamos as primeiras marcas de resistência da Mulher Negra desde o processo de Colonialismo/Colonização, por meio das Memórias Vivas e da Ancestralidade que residem na Memória e no Corpo Feminino Negro. Na sequência, tratamos dos movimentos de resistência que a Mulher Negra teceu em relação ao feminismo branco hegemônico, o feminismo latino-americano e o movimento negro e, por fim, apresentamos as ondas do feminismo e situamos as reivindicações da Mulher Negra neste cenário.

O Feminismo não surgiu das mulheres que compõem nos índices nacionais e internacionais o maior quantitativo de agressões, sejam elas físicas, mentais e espirituais. Não surgiu das mulheres que são as maiores vítimas de homicídio. Não surgiu das mulheres que têm pouca ou nenhuma escolarização. Não surgiu das mulheres que mais sofrem com o desemprego estrutural (MARCONDES et al., 2013). Essas mulheres são a maioria silenciosa e/ou silenciada que tiveram no tempo-espço-histórico suas Memórias Vivas apagadas, mas que também driblaram as duras malhas do sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado, fundado em uma Memória Hegemônica que sempre a marginalizou.

A Memória Hegemônica diz respeito a uma história particular que se universalizou a partir de um sujeito hegemônico. Assim, a Memória Hegemônica nos remete ao enredo, ou seja, à história contada pelo sujeito de poder autoautorizado. Logo, esta Memória constitui corpos dóceis, altera a corporalidade, destitui o sujeito de afetividade e retira a condição de sujeito produtor de conhecimento, tudo isso em favor de uma universalidade do sujeito branco, eurocêntrico, heterossexual, cristão e militar (MONTENEGRO, 2003). Já a Memória

Vivida inclui o que a Memória Hegemônica exclui, ela advém da Geo-política e da Corpo-política do sujeito que fala, restituindo suas histórias, sua corporalidade, sua afetividade, sua identidade e sua condição de sujeito epistêmico (GONZÁLEZ, 1984).

Diante disso, falar de Feminismo Negro é pensar a partir de um movimento político e epistêmico das Memórias Vividas da Mulher Negra, é falar de um sujeito que foi ocultado historicamente em relação aos aspectos sociais, culturais, políticos, epistêmicos e econômicos, por portar uma cor de pele e um Gênero constituídos como inferiores. Portanto, o engajamento de Mulheres Negras em prol de um bem comum significa pensar nas Memórias Vividas, reatando os laços com a sua Ancestralidade. Para González,

resistência faz parte da nossa própria essência, estávamos organizadas e resistindo em África, nos navios negreiros, nas senzalas, nos terreiros e assim permanecemos nos dias atuais nas ruas e favelas, somos mulheres que carregaram as memórias das que nos antecederam e somos mulheres que deixaremos memórias para as próximas, isso constitui nossa ancestralidade (1984, p. 03).

Assim, as Memórias Vividas da Mulher Negra estão atreladas à sua Ancestralidade concebida como uma herança coletiva das experiências das suas/seus antepassadas/antepassados aliado à tessitura de suas próprias experiências individuais e coletivas (CARNEIRO, 2005a). Por isso é comum entre Feministas Negras ouvir a frase: “nossos passos vêm de longe”. Ela reflete a longa trajetória de resistência das Mulheres Negras que teve sua gênese desde o momento em que foram sequestradas de seu local de origem para as terras da Abya Yala, para serem reduzidas a objeto sexual e forçadas ao trabalho escravo.

Convém destacar que as Mulheres Negras foram inventando, recriando e experimentando formas outras de resistências frente às imposições da Memória Hegemônica. Por exemplo, as Mulheres Negras quituteiras, por gozarem de certa liberdade de circulação, representavam um importante elo de integração, resistência e comunicação no período colonial. “Espalhadas por áreas estratégicas das cidades, percorriam ruas e vielas não só anunciando os mais variados produtos, como também propagando ideias de liberdade, marcando e definindo fugas” (SCHUMAHER; BRASIL, 2013, p. 55).

No que concerne às resistências e à participação da Mulher Negra nos quilombos, pouco se sabe: “como os registros históricos sobre essas comunidades são, em sua maioria, denúncias ou relatos de expedições punitivas, quase nada existe de testemunho dos próprios quilombolas” (SCHUMAHER; BRASIL, 2013, p. 57). Outro aspecto a ser considerado se

deve ao fato de que a historiografia oficial permaneceu/permanece branca e masculina; diante disso a história contada pelo sujeito colonizador é narrada a partir do “vitorioso”, cabendo aos subalternos o silenciamento. Contudo, ainda assim é possível localizar indícios de lideranças femininas, tais como: Teresa de Benguela no quilombo do Quaritêre, em Mato Grosso; em Pernambuco, as irmãs Francisca e Mendeça Ferreira; em Alagoas a guerreira Dandara.

Por sua vez, a Mulher Negra escravizada na casa grande também apresentava movimentos de resistência, seja fingindo esquecimento na realização de determinadas tarefas, pegando alimentos da cozinha para seu consumo, mutilando suas vaginas para impedir os estupros sexuais ou até mesmo provocando a morte de suas filhas e filhos (GIACOMINI, 1988). Embora nesse período não se possa falar de um termo Feminismo Negro, a retomada das Memórias Vividas nos permite considerar que aquelas que nos antecederam representam um importante elo ancestral de resistência que sobreviveu às imposições da Memória Hegemônica e se resignificou no tempo-espaço-histórico.

Por isso, destacamos que apesar do termo feminismo estar associado historicamente e epistemicamente a uma perspectiva hegemônica, o Feminismo Negro Latino-americano, o Movimento de Mulheres Negras, os Coletivos de Mulheres Negras, em síntese, os movimentos de resistência propositiva político-epistêmico das Mulheres Negras não se situam como uma ramificação ou desdobramento do feminismo branco hegemônico (CESTARI, 2014), dado o fato de que as Mulheres Negras apresentaram/apresentam historicamente especificidades distintas, por exemplo das mulheres brancas e das mulheres indígenas.

É diante do caráter específico dos marcadores de Raça-Gênero, Classe, Sexualidade e Território, forjados a partir de uma Memória Hegemônica como inferior/subalterno, que a Mulher Negra se desvincula do feminismo branco hegemônico, do feminismo latino-americano e do movimento negro. Assim, o Feminismo Negro Latino-americano, no intuito de afirmar sua Geo-política e Corpo-política do Conhecimento, parte de três movimentos de resistência propositiva não lineares.

O primeiro se dá com o questionamento do feminismo branco hegemônico que universalizou a categoria mulher e assim, ao resumir Gênero à dicotomia homem - mulher como únicas e iguais para todas as mulheres, acabou por manter as estruturas de poder coloniais que subjugam a Mulher Negra. Cabe destacar que a categoria Gênero é útil para a reflexão de um sujeito feminino que não está projetado no Gênero masculino, mas está submisso a ele. No entanto, o Gênero como uma identidade biológica construída, por si só, não é suficiente para discutir a categoria Raça e as imposições que a confluência entre Raça/Gênero ocasionaram sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro. Assim, o devir

Mulher Negra aglomera ambos os marcadores da Memória Hegemônica: Raça/Gênero, permitindo a crítica à universalização do Gênero - mulher como único e universal para todas.

A discussão em torno dos marcadores de Raça/Gênero tem evidenciado as dificuldades de incorporação das questões Raciais nas práticas e nas próprias reformulações do feminismo branco hegemônico. Nessa direção, o debate em torno dos marcadores de Raça/Gênero aparece em segundo plano, no qual as Mulheres Negras são vistas como cidadãs de segunda categoria, como se fossem um sujeito genérico e a questão Racial aparecesse como sendo de responsabilidade única das Mulheres Negras (RIBEIRO, 1995).

O segundo movimento acontece quando as Mulheres Negras questionam o feminismo latino-americano ao tratar as suas especificidades dentro da mesma categoria que as mulheres indígenas, por exemplo. Para o Feminismo Negro Latino-americano, inserir as suas especificidades dentro de outras significa submetê-las, mais uma vez, à lógica colonial do feminismo branco hegemônico, universalizando a categoria mulher sem tratar das especificidades sociais, políticas, epistêmicas, culturais e econômicas incutidas à Mulher Negra (RIBEIRO, 2008).

Embora o feminismo latino-americano pense e produza a partir da Geo-política e da Corpo-política do Conhecimento da mulheres latino-americanas, as especificidades da Mulher Negra passam a ser diluídas/incorporadas, também, às particularidades de luta das demais mulheres, sem considerar que as singularidades que residem nos marcadores de Raça/Gênero são distintos dos marcadores de Gênero/etnia que a mulher indígena vivencia (SARTORE; SANTOS; SILVA, 2015). O Feminismo Negro Latino-americano não se pretende guetizar, mas pretende colocar no centro do debate os seus movimentos de resistência, as suas formas de produzir conhecimento, reivindicando a sua condição de protagonista que outrora lhe foi negada.

Esse movimento está associado à afirmação de suas diferenças, à reconfiguração de suas histórias agora não contadas pelo branco-europeu, ou pela mulher branca, mas pela Mulher Negra que assume a postura de sujeito de suas próprias histórias, de protagonistas que recuperam a voz e tomam a palavra, gerando novos discursos, e em definitivo criando Novas Epistemologias (CARNEIRO, 2005b). Diante desse cenário o movimento de luta e de resistência propositiva da Mulher Negra atua, também, em enfrentamento aos estigmas e aos estereótipos dos marcadores Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território que por meio da Memória Hegemônica interseccionalizou e aprofundou as formas de submissão e segregação da Memória e do Corpo Feminino Negro no sistema mundo. Portanto, ambas as perspectivas de feminismo, feminismo hegemônico e feminismo latino-americano,

mostrava(m)-se ainda inábil para a superação das desigualdades que atingiam as mulheres, em especial as afrodescendentes. Por outro lado, o movimento negro construía, de modo contundente, discursos e ações voltadas prioritariamente para inclusão das questões raciais nas políticas públicas. Com isso, as especificidades relativas ao gênero foram compreendidas como um desafio a mais e além das suas reivindicações daquele momento (SCHUMAHER; BRASIL, 2013, p. 111).

Diante do exposto, destacamos que o terceiro movimento de resistência propositiva da Mulher Negra se dá em relação ao movimento negro, levando em consideração que a categoria Gênero passou a compor “mais um desafio” deste segmento e por vezes ficou relegado a terceiro plano. Diante disso, Munanga e Gomes apontam que a compreensão e sensibilidade para com a história específica da Mulher Negra, em sua grande maioria, não ocuparam a atenção nem dos movimentos feministas, nem do movimento negro. “Isso levou as mulheres negras a questionarem a ausência da discussão do gênero articulada com a questão Racial dentro do movimento feminista e do movimento negro e a iniciarem uma luta específica” (2006, p. 11).

Desta forma, compreendemos que ao longo da história a Mulher Negra não foi apontada como interlocutora política desses movimentos, pelo menos não da mesma forma que os homens negros e mulheres brancas. Por conseguinte, “las mujeres negras trazan nuevos caminos y amplían sus horizontes constituyendo la red de las mujeres negras en América Latina” (RIBEIRO, 2008, p. 136).

Diante do exposto, o movimento de resistência propositiva da Mulher Negra caminha na discussão política e epistêmica em prol de dois aspectos. O primeiro advém dos reclames da invisibilidade histórica incutida a estas por uma racionalidade eurocêntrica que silenciou e ocultou a historiografia das Mulheres Negras situando-a na condição de não-sujeitos. O segundo se refere à inclusão social, principalmente no mercado de trabalho, uma vez que carregar os marcadores que a Memória Hegemônica forjou - Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território - recaíram sobre a Mulher Negra os espaços profissionais de menor prestígio e de menor remuneração salarial.

Desta feita, compreendemos que os movimentos de resistência propositivo da Mulher Negra vem de longe e dizem da afirmação da sua condição de sujeito protagonista, assim

como desvela a equivocada compreensão de que a luta feminista da Mulher Negra tem sua gênese em meados da década de 70⁷, com a denominada quarta onda do feminismo,

A título de informação, a trajetória do movimento feminista está disposta em quatro ondas. A primeira se situa nos anos finais do século XVIII e durante o século XIX; nesse período ganha evidência o feminismo ilustrado, socialista, anarquista e educacional. A segunda onda decorre na primeira metade do século XX com atuação do feminismo sufragista, socialista e liberal. A terceira onda tem início por volta dos anos de 1970 com destaque no feminismo radical e de liberação das mulheres. Por fim, na quarta onda temos o feminismo institucional, liberal, socialista, da igualdade, da diferença, indígena, afrodescendente, ecofeminismo, islâmico e latino-americano (CAROSIO, 2009).

O termo feminismo tem seu início como um movimento social, as mulheres buscavam a igualdade dos direitos civis, a emancipação de direitos sociais e políticos e principalmente a liberdade. Essa época seria denominada de primeira onda do feminismo. Esses movimentos de luta e de reivindicação estavam centrados nos Estados Unidos e na Inglaterra; poucas Feministas Negras se incluíram nessas discussões, pois, quando era permitida a sua inserção, a luta por liberdade da Mulher Negra, nesse período, caminhava em outra direção.

A Mulher Negra lutava para se ver livre das amarras e/ou dos resquícios da escravidão. Desta época, destacamos Sojourner Truth nascida nos grilhões da escravidão; foi uma abolicionista e ativista do direito da Mulher Negra, se tornou a primeira Mulher Negra a ganhar um caso contra um homem branco que estava de “posse” de seu filho. Sojourner Truth em um dos seus discursos retrata a condição da Mulher Negra na denominada primeira onda do feminismo ao afirmar: “Acaso eu não sou uma mulher?”. Truth denunciava o fato das mulheres brancas lutarem por liberdade, pelo acesso à igualdade e aos direitos civis para estarem no mesmo patamar que os homens brancos, mas a Mulher Negra sequer era considerada Mulher ou gozava dos privilégios que mulher branca já possuía, para que assim pudesse se articular à luta.

A segunda onda foi marcada por uma fase de transição entre o que as feministas brancas tinham conquistado na primeira onda e a efetivação desses direitos, tais como: o sufrágio, o acesso à educação e as universidades. No entanto, o acesso a ambas as conquistas estava restrito às mulheres brancas da classe média e alta. A luta sufragista, por exemplo, em que foi garantido o direito de votar e de ser votada, não se estendeu às Mulheres Negras, pois

⁷ O que se pode afirmar é que, neste período, houve uma maior visibilidade no cenário nacional e internacional da luta específica da Mulher Negra.

não era permitido analfabetos votarem. Logo, a Mulher Negra não gozava deste direito, já que constituía a massa mais explorada, marginalizada e sem acesso à educação.

as propostas governamentais de educação e levadas adiante por algumas associações estavam mais voltadas para a melhoria da mão de obra e para “ocidentalizar” os costumes - chamados de “bárbaros” por grande parte da sociedade da época - do que propriamente para ampliar a participação cidadã dos afrodescendentes (SCHUMACHER; BRASIL 2013, p. 88).

Assim, o feminismo branco hegemônico caracterizado pela ênfase comum das mulheres desconsidera as diferenças significativas entre elas, na qual a Mulher Negra também é Mulher, mas o marcador de Raça e de Classe a impede de usufruir dos mesmos direitos que a mulher branca. De acordo com González (1984), enquanto na superfície parecia que as Mulheres Negras e brancas poderiam se unir, as brancas eram hesitantes em relação à discussão de Raça por causa da própria cumplicidade com a dominação Racial, como também as diferenças entre elas, em termos de experiências e de lugares, se tornaram fonte de conflito e divisão. É nesse cenário que as Mulheres Negras se rearticulam e tremulam uma nova bandeira de que eram Mulheres e Negras, ou melhor, que portavam um Gênero que trazia especificidades de Raça.

A terceira onda aconteceu por volta da década de 70 e a discussão em torno da diferença começou a ganhar fôlego, na perspectiva de Carosio (2009, p. 18): “Esta ola feminista se aglutina en torno a la visión de que ‘o personal es político’”. A terceira onda traz como denúncia o fato de que as relações pessoais estavam permeadas por posicionamentos políticos e, portanto, traziam o germe das relações de poder, inaugurando uma nova forma de prática política radical, um novo tipo de relação que intenciona reconciliar o fator pessoal com o público. A reconciliação entre o pessoal e o privado era compreendida como a chave política para que fosse possível converter o pessoal em um projeto coletivo. Salientamos que este feminismo era, predominantemente, constituído por mulheres de classe média instruídas, que continuaram a silenciar as desigualdades de Raça/Gênero, de Sexualidade, de Classe e de Território das Mulheres Negras.

A terceira onda traz, também, a discussão em torno da Sexualidade: “falava-se da necessidade de a mulher pensar o próprio prazer, conhecer o corpo, mas reservava-se a mulher pobre negra, em sua grande maioria, apenas em pensar na reivindicação da bica d’ água” (RIBEIRO, 1995, p. 447). Assim, enquanto as feministas brancas saíam às ruas empunhando a

bandeira de luta da liberdade sexual, as feministas negras lutavam pelo acesso às condições mínimas de subsistência.

Assim, na terceira onda, as Mulheres Negras lutavam pelo acesso a condições melhores de sobrevivência, mas lutavam, também, pela busca do prazer, mas neste caso não direcionado à Sexualidade. Audre Lorde, Feminista Negra lésbica e ativista dos direitos humanos, trazia para o cerne do debate o simples ato de uma Mulher Negra ter a possibilidade de ler um livro e de sentir prazer por este ato, possibilidade esta que tanto lhe foi/é negada.

Na denominada quarta onda, as lutas das Mulheres Negras passam a ganhar visibilidade no cenário nacional e internacional, com distintas pautas de reivindicações, tais como: de Raça/Gênero, de etnia, de Classe, de Território e de Sexualidade. Assim as ativistas e acadêmicas a partir da Geo-Política e da Corpo Política do sujeito que fala reivindicam a sua condição de sujeito epistêmico e político no sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado.

Cabe destacar que a luta das Mulheres Negras não apresenta pretensões de realizar uma hierarquização de opressão em relação às demais mulheres, muito pelo contrário. A opressão que a Mulher Negra experienciou/experencia não é mais importante que as formas de opressão que a mulher indígena, a mulher cigana, a mulher branca, dentre outras vivenciaram/vivenciam. Porém, a Mulher Negra carrega determinados marcadores que não atingem diretamente e/ou na mesma proporção as demais mulheres. Por isso, as Mulheres Negras, em meio às imposições que a Memória Hegemônica forjou, permaneceram tencionando, resistindo e reivindicando as suas Memórias Vividas, a sua condição de sujeito, social, cultural, político e epistêmico.

Em relação aos marcadores que subjazem a Memória e o Corpo Feminino Negro o mais latente foi o de Raça/Gênero que não se delineou de forma dissociada, mas imbricada por que a Negra não é oprimida unicamente pela Raça, mas, também, pelo Gênero que foi Racializado: ela é assim Mulher Negra. Portanto, ambos os marcadores Raça/Gênero perpassam pela classe social, levando em consideração que os resquícios da escravidão deixados às populações negras e em especial à Mulher Negra as relegaram a toda sorte de moradia e acesso à educação. Ainda, acrescentamos a Sexualidade na qual o Corpo Feminino Negro foi idealizado/construído por meio de uma Memória Hegemônica como um objeto sexual, um ser Hipersexualizado e, portanto, de um corpo sem mente. E por fim o Território seja residente nas periferias, nas favelas, no TC, a Mulher Negra é também discriminada pelo lugar geográfico que reside. Estes marcadores traçados a partir de uma Memória Hegemônica sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro constituíram/constituem as formas de

exclusão/segregação, silenciamento e subalternização que a Mulher Negra vivenciou/vivencia.

Nesta direção, destacamos a importância de compreender as Marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva nas imagens da Mulher Negra nos LD do TC, tendo em vista que estes marcadores perfazem a condição de *ser* e de *estar* da Mulher Negra no sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado.

2.3 Estudos Pós-coloniais e Feminismo Negro Latino-americano: uma leitura da Memória e do Corpo Feminino Negro

Nesta subseção, realizamos um diálogo entre as Abordagens Teóricas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Negro Latino-americano. No que concerne à primeira Abordagem versamos sobre os seguintes conceitos: a) Ego-política do Conhecimento; b) Geo-política do Conhecimento c) Corpo Política do Conhecimento; d) Racialização; e) Racionalização; f) Colonialidade e seus eixos: do Poder, do Ser e do Saber; g) Heranças Coloniais; h) Decolonialidade; i) Diferença Colonial; j) Pensamento de Fronteira; k) Monocultura do Saber e do Rigor; l) Racismo/Sexismo Epistêmico; m) Interculturalidade Funcional e Crítica; n) Política de Identidade e Identidade na Política; o) Desobediência Civil e Epistêmica. Na segunda, utilizamos os seguintes conceitos: a) Memória Hegemônica; b) Memória Viva; c) Entre Memória; d) Interseccionalidade; e) Patriarcado; f) Hipersexualidade; g) Epistemicídio; h) Nova Epistemologia; i) Memória de Origem; j) Ancestralidade; k) Alteridade; l) Corpo Estético Político; m) Mulher Pós-colonial.

Essa aproximação tem como intuito nos auxiliar política e epistemologicamente na compreensão das formas de silenciamento e subalternização, resistência e enfrentamento da Mulher Negra frente às amarras raciais e euro-hétero-normativas instituídas no processo de Colonialismo/Colonização e mantidas por meio do sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado.

A invasão empreendida pelo imperialismo português, no século XV, demarcou a constituição de uma linha abissal na qual se estabeleceram os Territórios, os sujeitos e as epistemes de referência. As/os que estavam localizadas e localizados no outro lado da linha abissal, a exterioridade colonial, passaram a ser consideradas e considerados como não-sujeitos, selvagens, fato este que justificou a compreensão dos Territórios da Abya Yala como espaço invisível no que concerne à referência social, cultural, política e epistêmica, uma vez

que a Memória Hegemônica do sujeito colonizador determinava o que era válido/superior e o que era inválido/inferior (FERREIRA; SILVA, 2013b).

A Memória Hegemônica no processo de Colonialismo/Colonização forjou tanto o *Ego cogito* quanto *Ego conquitus*, afirmando um *ego* epistêmico universal não-situado, neutro e objetivo. Aqui que se inaugura a Ego-política do Conhecimento na qual o sujeito de enunciação fica escondido, camuflado dentro de um contexto histórico-universal. É o que Castro-Gómez (2007) denomina de uma filosofia do “punto cero”. Esta filosofia trata de um

sujeto epistêmico que no tiene sexualidade, **género**, etnicidad, **raza**, **classe**, espiritualidade, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder y produce la verdad desde un monólogo consigo mismo sin relación con nadie fuera de sí (GROSFOGUEL, 2010, p. 86, grifo nosso).

Assim o sujeito autocriado sem localização espaço-temporal nas relações de poder mundial inaugura o mito de autoprodução da verdade moderna e eurocentrada, na qual as suas referências (sociais, culturais, políticas, epistêmicas e econômicas) passam a ser consideradas válidas e universais para explicar cientificamente a realidade. Nessa linha de pensamento, Grosfoguel (2010) aponta que o sujeito autocriado tem a sua localização Geo-política marcada por uma existência como colonizador/conquistador, na qual o *Ego conquistus* é materializado na figura do homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar. Nessa tessitura a Memória e o Corpo Feminino Negro situados no extremo desta representação passam a ocupar não só os espaços periféricos de representação, mas passam, também, a ser silenciadas/silenciados e subalternizadas/subalternizados por este *Ego conquistus*.

Nesta perspectiva, a filosofia do ponto zero é falocêntrica e Racializada e obedece a uma estratégia de domínio econômico, político e cognitivo sobre a exterioridade colonial, visto que a filosofia do ponto zero arroga para si um universalismo abstrato e igualmente hierarquizador. Convém destacar que a relação de hierarquização/superioridade do homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar sobre as nativas e os nativos da Abya Yala e as sequestradas e os sequestrados da Diáspora Africana teceu uma falsa concepção desses sujeitos como selvagens e/ou inumamos. A condição de não sujeito acabou por justificar as atrocidades (exclusão, violação, escravidão, genocídio, silenciamento, dentre outros) cometidas a Mulheres e homens Racializados, pois pela lógica colonial, nem humanos elas/eles seriam.

Desta feita, compreendemos que o processo de Colonialismo/Colonização ancorado pela Memória Hegemônica foi tecido a partir de uma relação assimétrica marcada pela desigualdade e pela exclusão de um provincianismo europeu camuflado de cosmopolitanismo universalista que foi difundido ao resto do mundo como um Desenho global/imperial/universal. Esta universalidade, por sua vez, ancorou-se nos sistemas de Racialização, Patriarcado e Racionalização que violentaram de forma coercitiva e assimilacionista as nativas e os nativos da Abya Yala e as sequestradas e os sequestrados da Diáspora africana.

Esses sistemas foram/são formulados a partir de uma pertença hierarquizada de desigualdade e de exclusão. No caso da Racialização a codificação da cor e dos traços fenotípicos foram tomados como características emblemáticas na tessitura da categoria mental da ideia de Raça. Do ponto de vista histórico isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados, uma vez que a categoria mental da ideia de Raça não só classificou os sujeitos (Negra, negro, índia, índio, branca e branco), mas também hierarquizou entre inferiores e superiores (QUIJANO, 2005).

Nessa classificação e hierarquização dos sujeitos colonizados e colonizadas a Mulher Negra está localizada na base da pirâmide social, como pessoa mais explorada e submissa. Isso por que a Racialização reconfigura a forma como a Mulher Negra experiencia o Gênero, uma vez que a constituição mental da categoria Raça está atrelada aos atributos corporais do homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar. Logo, a Mulher Negra localizada no outro extremo dessa representação social passa a ser silenciada e subjugada não apenas pela sua Raça, mas pelo seu Gênero (GIACOMINI, 1988).

Dessa forma, a marca da Racialização imposta à Mulher Negra está simultaneamente atrelada ao Patriarcado, uma vez que o Corpo e a Sexualidade da Mulher Negra passam a ser controlados pelo senhor patriarcal. Neste caso, destacamos que há uma distinção entre as relações patriarcais que se estabeleceram no período colonial em relação à senhá branca e, em seguida, em relação à Mulher Negra escravizada:

a sexualidade possível para à senhora é aquela que lhe impõem as relações familiares patriarcais, norteadas pelos rígidos preceitos religiosos e morais. A escrava escapa a essas determinações que cerceiam as mulheres da classe dominante; sua sexualidade não está a serviço da procriação e da reprodução ideológica da família branca. A sexualidade da escrava aparece para o senhor livre de entraves ou amarras de qualquer ordem, alheia à procriação, às normas morais e

da religião, desnuda de toda série de funções que são reservadas as mulheres brancas, para ser apropriada num só aspecto: objeto sexual (GIACOMINI, 1988, p. 66).

Neste caso não pesava sobre a Mulher Negra escravizada o poder patriarcal tal qual ele se manifestava na relação senhor-sinhá, legitimado pelos laços de parentesco no interior da família branca. Não seriam as relações familiares que estabeleciam o jugo patriarcal sobre a Mulher Negra escravizada, mas a sua condição de propriedade privada e de mulher na sociedade patriarcal que delineou a lógica da opressão específica da Mulher Negra escravizada.

Desta feita, a Racialização ao mesmo tempo que forjou a categoria mental da ideia de Raça coadunada com o Patriarcado, pré-existente em relação à mulher branca, o reconfigura, aprofundando a sujeição da Mulher Negra dentro do jugo Colonial/Patriarcal. Por conseguinte, o Corpo Feminino Negro passa a ser tomado como Território de conquista do homem branco para ser explorado a seu bel-prazer, ao mesmo tempo em que legitima e naturaliza a identidade/símbolo de objeto sexual da Mulher Negra.

Nesta linha de pensamento, a “exaltação sexual” da Mulher Negra escravizada e o culto à sensualidade da “mulata” tão presente na cultura branca e machista passam a cumprir uma função justificadora na qual os atributos físicos da Mulher Negra provocariam o desejo do homem branco. Logo, a naturalização da identidade/símbolo de objeto sexual provoca uma inversão total; nela, o senhor branco aparece como objeto no qual se realiza a “superexcitação genésica” tornando assim inevitável o ataque sexual.

Os estupros sexuais empreendidos contra a Mulher Negra escravizada constituem, sem dúvida, um elemento fundante na constituição das relações patriarcais. Ao mesmo tempo, essa relação do senhor patriarcal como o *Ego Conquistus* do Corpo Feminino Negro provocou uma cisão entre corpo e mente. Assim o sujeito do *Cogito* está balizado no homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar e a Mulher Negra se localiza como o não-sujeito, submisso e incapaz de produzir epistemes, uma vez que é só um corpo sem mente.

Esta cisão está ancorada na Racionalização constituída a partir de um provincialismo da epistemologia do homem branco que ao mesmo tempo gera uma invisibilidade e inferioridade das experiências outras, sobretudo, a Mulher Negra que passa a ser destituída da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos. Diante disso, notamos que a Memória Hegemônica teceu sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro dois marcadores Raciais que a silenciaram e a subalternizaram, simultaneamente.

No primeiro o seu corpo foi Hipersexualizado e no segundo não só as suas epistemes, mas a própria condição de produtor de conhecimento lhe foram negadas. Portanto, a Racialização dos povos teceu uma dissociação entre mente e corpo. Neste caso, a mente está associada à Geo-política do Conhecimento branca e masculina e o corpo está associado à feminilidade que por sua vez está a serviço do *Ego Cogito* masculino.

Nesta direção, a Racialização prende o Corpo Feminino Negro no domínio do não ser, o Patriarcado a subjuga e a Racionalização aprisiona, silencia e subalterniza as epistemes da Mulher Negra ao mesmo tempo em que legitima os conhecimentos produzidos pelos europeus, como os únicos detentores e legitimadores de epistemologias válidas. Há aqui uma fratura na concepção da filosofia do ponto zero que arroga um lócus de enunciação neutro e universal. Segundo Haraway (2004), esta filosofia está travestida por um *Ego cogito* masculino e branco e, portanto, não se pretende neutra, mas legitimadora de marcadores Raciais, Sexuais e Territoriais e, por tal, é igualmente hierarquizador e não neutro.

Desta feita, compreendemos que a Racialização, o Patriarcado e a Racionalização foram tecidos a partir de uma pertença hierarquizada do homem branco/europeu/heterossexual/cristão/militar, o qual forjou uma relação de desigualdade e de exclusão com os demais sujeitos localizados na linha abissal, em especial a Mulher Negra. Por sua vez, esta relação de desigualdade e de exclusão está ancorada em um pretenso universalismo do sujeito colonizador que recai em um essencialismo genuíno, podendo assumir, paradoxalmente, duas formas: o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças (SANTOS, 2006).

Ambos permitem a aplicação de critérios abstratos de normalizações que serve de projeção para os demais sujeitos. Por exemplo, quando feminismo hegemônico universalizou a categoria mulher e, assim, resumiu Gênero à dicotomia homem - mulher como únicas e iguais para todas as mulheres acabou por silenciar as especificidades da Mulher Negra que não se resumem, unicamente, à discussão de Gênero (RIBEIRO, 2008). Neste caso, o feminismo branco hegemônico balizado em um universalismo antidiferencialista, descaracterizou/descaracteriza as diferenças de identidade que permeiam a categoria mulher e absolutizam o que é ser mulher, sem, contudo, levar em consideração que o ser Mulher Negra, mulher indígena, mulher cigana, traz especificidades outras que a categoria mulher por si só não abarca.

No universalismo diferencialista o processo é inverso; há uma intensificação das diferenças e/ou identidades, por exemplo, quando as especificidades da Mulher Negra, da

mulher indígena, dentre outras, passam a ser “integradas” dentro do feminismo latino-americano. Nesse caso, as especificidades da Mulher Negra passam a ser inseridas dentro de um contingente de outras especificidades que tendem a absolutizar as diferenças, uma vez que perdem de vista os fluxos desiguais entre elas (RIBEIRO, 2008). Se o primeiro universalismo permite a desigualdade e a exclusão/segregação pela busca de semelhanças, o segundo permite pelo excesso, mas ambos intensificam as hierarquias de poder que a Memória Hegemônica comporta, uma vez que as diferenças passam a ser absolutizadas e/ou diluídas.

Essas perspectivas de universalismo estão ancoradas na Racialização, no Patriarcado e na Racionalização; é por isto que Santos (2006) afirma que as estruturas de poder coloniais não foram anuladas com o fim do processo de Colonialismo/Colonização, mas foram recriadas por meio de um ideário colonial, agora menos “coercitivo”, mas igualmente hierárquico e normalizador. Na mesma linha de pensamento, Quijano (2005) pontua que o ideário colonial se reestruturou ao longo dos anos, aperfeiçoando os mecanismos de opressão. Portanto, a ideia de que o término do Colonialismo/Colonização acarretaria o fim da dominação político-econômico-epistêmica e cultural não levou em consideração a plasticidade do ideário colonial que, para atender a uma nova configuração do sistema mundo, aprimorou o alcance de sua outra face, até então, oculta, a Colonialidade, que

se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (QUIJANO, 2000, p. 342).

A Colonialidade é assim um padrão de poder que não está limitado a uma relação de dependência geográfica, mas é tecida a partir do universalismo eurocêntrico que se refere às formas de trabalho, de conhecimento, de autoridade e das relações intersubjetivas que se articulam entre si no sistema mundo (MALDONADO-TORRES, 2007). Logo, a Colonialidade condiciona as relações intersubjetivas entre os sujeitos Racializados na medida em que afina seus tentáculos e aperfeiçoa os marcadores de opressão (Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território) entre os povos situados na linha abissal. Diante disso, nos questionamos se as imagens nos LD do TC do Brasil e da Colômbia afirmam ou contestam os marcadores de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território em relação à Mulher Negra, tendo em vista que o LD se constitui também como produto dessas relações intersubjetivas.

Assim a Colonialidade alimenta os mecanismos de opressão, de desigualdade e de exclusão/segregação, ao mesmo tempo em que naturaliza as formas de subalternidade através de aspectos como a homogeneização cultural, o individualismo, a meritocracia, dentre outros. Estes aspectos vêm ganhando cada vez mais espaço no sistema mundo e ampliando a distinção valorativa entre as pessoas que carregam a marca da Racialização.

Esse contexto evidencia que o Colonialismo/Colonização não atuou unicamente nas relações formais de poder, mas o ideário colonial atuou por meio da Colonialidade, penetrando nas estruturas sociais tanto na dimensão material quanto na dimensão imaterial. Como resultado a imposição universal do padrão hegemônico resultou na absorção e na submissão dos povos às crenças e aos valores da cultura branca e falocêntrica. Na concepção de Quijano (2005), o ideário colonial se reestrutura/dissemina no sistema mundo por meio dos seguintes eixos: do Poder, do Saber e do Ser.

A Colonialidade do Poder impõe a reestruturação da hierarquia identitária dos povos colonizados baseada nos critérios da Racialização e do Patriarcado. Logo, os mecanismos de opressão, de desigualdade e de exclusão/segregação tecem uma classificação social que tem como referência a Raça e o Gênero. Portanto, na medida em que a Colonialidade do Poder hierarquiza os sujeitos, simultaneamente define os lugares e os papéis que estas/estes ocupam na dinâmica social e, assim, lhes conferindo as formas de exploração imposta, por exemplo: “patriarcado - classificação-exploração de gênero; heterocentrismo - classificação-exploração sexual; etnocentrismo - classificação-exploração étnica”, dentre outros (SILVA, 2014a, p. 208).

Este eixo da Colonialidade acaba por sedimentar no sistema mundo um falso ideal cosmopolita no qual a diferença não gera desigualdade, ocultando um contrato Racial, Sexual e Classista, isto é, a conservação das relações de dominação e de subordinação. Daí as Feministas Negras (Kimberlé Crenshaw, Audre Lorde, Bell Hooks e Lélia González), cunharem o termo Interseccionalidade⁸ que emerge de uma preocupação com o impacto do Racismo, do Sexismo, do Classismo e da Sexualização sobre a Mulher Negra e assim evidenciar que a Raça não se desvincula de outros marcadores, tais como: Gênero, Classe, Sexualidade e Território.

⁸ Embora as Mulheres Negras já denunciassessem/vivenciassem as formas de opressão anterior à tessitura deste conceito, a constituição desse termo tem como intuito evidenciar que as formas de desigualdade e de exclusão em relação aos aspectos de Raça, Gênero e Classe estão inter-relacionadas e por tal não são vividos isoladamente.

Cabe destacar que a Colonialidade do Poder materializa os marcadores da Interseccionalidade, principalmente nas relações formais e informais de trabalho que a Mulher Negra ocupa. É fato que a depender do contexto ao qual está inserida, um ou outro marcador pode se tornar mais preponderante, porém estes não são vivenciados isoladamente. Desta feita, compreendemos que os lugares e os papéis que as imagens da Mulher Negra ocupa nos LD do TC do Brasil e da Colômbia anunciam as condições e as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva em que a Mulher Negra é representada.

Logo, os marcadores de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território, produto da Colonialidade e da Memória Hegemônica, se tornaram/tornam no sistema mundo um dispositivo de identificação valorativa da condição *ser* e *estar* do sujeito no mundo. Estes marcadores denotam no que concerne à Mulher Negra uma carga simbólica negativa de sua representação, levando em consideração que ocasionam um engessamento dos lugares, dos papéis e das funções que a Mulher Negra vem ocupando no tempo-espaco-histórico no sistema mundo, e em especial os LD.

Dessa maneira, a Colonialidade do Poder e a Memória Hegemônica não só definem os parâmetros da cartografia da desigualdade e da exclusão aplicada à Mulher Negra por meio dos marcadores, mas interseccionaliza tais opressões ao hierarquizar os lugares, os papéis e as funções que a Mulher Negra ocupa. Para Werneck, Iraci e Cruz (2012, p. 33),

a interseccionalidade cria um ordenamento social que coloca no topo os homens brancos, seguido pelas mulheres brancas, os homens negros e, por fim, as mulheres negras. Dentre todos, são elas que vivenciam na escala inferior da pirâmide social as piores condições de trabalho, que recebem os menores rendimentos, que mais sofrem com o desemprego e as relações informais (e sua consequente ausência de proteção social tanto presente quanto futura) e que ocupam as posições de menor prestígio na hierarquia profissional.

Diante disso, a Colonialidade do Poder e a Interseccionalidade tecem as marcas da condição de *ser* e de *estar* que cada sujeito ocupa no mundo em especial a Mulher Negra. Portanto, o lócus de enunciação não é marcado apenas pela localização geopolítica dentro do sistema mundo, mas é, também, marcada pelas hierarquias Raciais, de Gênero, de Classe, Sexuais e Territoriais que incidem sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro, determinando a lógica de sua opressão.

As marcas da opressão, tecidas pelo *Ego Conquistus*, foi utilizada historicamente como base para o extermínio das populações, uma vez que foram construídas a partir de uma

Memória Hegemônica que as situou dentro de uma escala hierárquica de inferioridade. Por sua vez, destacamos que essas marcas forjaram um movimento outro, baseado nas Memórias Vivas. Este movimento causou/causa rachaduras na ideia de sujeito universal na medida em que afirma as diferenças não como uma marca de subordinação e de silenciamento, mas de resistência e afirmação de suas identidades.

Neste caso, o movimento outro de resistência da Mulher Negra está vinculado ao que Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) denominam de Pensamento de Fronteira. O Pensamento de Fronteira não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. É, justamente, por estar na fronteira que esse pensamento está em diálogo com a modernidade, no entanto, a partir das perspectivas dos sujeitos que foram/são silenciadas/silenciados e subalternizadas/subalternizados.

Nesta linha pensamento, a exterioridade colonial situada nas fronteiras, físicas e imaginárias da modernidade, não eram e não são seres passivos, o que há nesse espaço da Diferença Colonial é a resposta epistêmica das subalternas e dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade que tende ao determinismo, ao controle e à subalternização. Em outras palavras, o Pensamento de Fronteira é a resposta epistêmica da exterioridade colonial, em especial da Mulher Negra, ao projeto eurocêntrico da modernidade calcado no determinismo, no universalismo e no controle da condição de *ser* e de *estar*. Logo o Pensamento de Fronteira caminha na contramão desse processo, uma vez que está atrelado às Memórias Vivas, às formas de resistência que a Mulher Negra teceu historicamente e tece diariamente frente às amarras coloniais.

Nesse contexto, percebemos uma coexistência e uma tensão entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva existentes não só nos movimentos de resistência propositiva da Mulher Negra, mas nas próprias imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, revelando a Entre Memória. A Entre Memória diz respeito, justamente, há uma Memória Hegemônica que não se sedimentou, mas que é constantemente tensionada pela Memória Viva, visto que coabitam o mesmo espaço. A Entre Memória é por tal o espaço da Diferença Colonial, se contrapondo a uma perspectiva de racionalidade unidimensional do pensamento moderno/hegemônico consolidado como uma epistemologia neutra e universal.

A perspectiva de racionalidade unidimensional está ancorada na Colonialidade do Saber que reforça a hierarquia epistêmica constituída entre a racionalidade eurocentrada hegemônica e as demais formas de conhecimento que estão desvinculadas dos *modus operandi* de pensar e de produzir conhecimento da racionalidade eurocêntrica. Este eixo da Colonialidade faz com que o sujeito subalternizado não possa assumir a sua condição de

sujeito epistêmico. Por sua vez, o homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar na condição de sujeito epistêmico, autodeclarado, narra a sua história, exaltando e validando seus conhecimentos em detrimento das demais formas de produção de conhecimento.

Desta feita, a branquitude do saber que vigora na construção do conhecimento se constitui como uma Monocultura do Saber e do Rigor que tende a eliminar as produções cognitivas no qual seu locus de produção não esteja filiado ao cânone da ciência ocidental. Assim, a Monocultura do Saber e do Rigor, ao negar as outras formas de se produzir conhecimento, produz o Epistemicídio, ou seja, o homicídio dos conhecimentos produzidos no Pensamento de Fronteira (SANTOS, 2006).

A Colonialidade do Saber e a Monocultura do Saber e do Rigor ocasionam o Epistemicídio, principalmente no que se refere às produções da Mulher Negra. Para Carneiro (2005a), a branquitude do saber, a profecia auto-realizadora e a hétero-autoridade da fala articulam intrinsecamente a lógica da Racialidade e do Patriarcado, gerando submissão, abandono e desprezo pela atividade intelectual e a franca percepção de que a Mulher não produz conhecimento. Esse falso ideal de não produtora de conhecimento ocorre por que não só o sujeito foi Racializado, mas as suas produções também foram ficando aprisionadas na escala local de produção de conhecimentos do senso comum, mas nunca de conhecimento científico.

Desta forma, o que se convencionou chamar de ciência moderna é, na verdade, a consolidação de formas de produção de conhecimentos alicerçados em um modelo de dominação branco-hétero-cognitiva que estabelece a produção epistêmica da ciência ocidental como verdade única e universal. É diante disso que evidenciamos uma historiografia marcada pela expressão branca e masculina, uma vez que foram estes sujeitos que narraram/narram a história a partir de sua cosmovisão. Dito isto, compreendemos que as imagens da Mulher Negra nos LD podem estar associadas tanto a uma perspectiva ocidental de conhecimento, filiada à Memória Hegemônica, quanto podem dialogar com epistemes outras que advêm da Memória Viva, assim como pode apresentar a coexistência dessas Memórias, ou seja, a Entre Memória.

Frisamos que ao longo da história foram construídos mecanismos para a legitimação do conhecimento branco-ocidental e, simultaneamente, a negação dos conhecimentos dos povos situados na linha abissal. A outra, o outro explorada/explorado, submissa/submisso, considerada/considerado incapaz de produzir conhecimento, apesar dos movimentos de resistência, da participação ativa no cenário histórico, epistêmico, social, político e econômico

tornou-se um sujeito figurante, objeto de estudo, isto é, quando retratado na historiografia oficial.

Arelada a essa discussão, Feministas Negras realizam um deslocamento político e epistêmico indo para a condição de “ser social” que não foi e não é meramente uma figurante na história, mas um sujeito protagonista e, sobretudo, sujeito de sua existência. A este deslocamento Carneiro (2005a) denomina de Nova Epistemologia, ou seja, uma forma outra de produção de conhecimento na qual a Mulher Negra violada não só fisicamente, mas intelectualmente, assume a condição de fala, de escrita, de produtora de conhecimento, de validação de seus modos de ser, de pensar e de existir no mundo. Desta feita, entendemos que as imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia podem apresentar marcas dessas Novas Epistemologias, dessas formas outras de resistência que foram sendo construídas historicamente.

A condição de possibilidade da fala, de narrar a sua história na primeira pessoa evidencia um outro modo de emancipação da Mulher Negra, uma vez que deixa de ser narrada para narrar a sua própria história; esta mesma possibilidade de fala vem fraturando os postulados da Geo-Corpo Política do Conhecimento do sujeito autocriado. As fraturas que as Feministas Negras vêm provocando na Geo-Corpo Política do Conhecimento lhes permite discutir a respeito da injustiça cognitiva causada à Mulher Negra, sobretudo, em relação à dificuldade de acesso ao conhecimento, dado o fato de que a marca da Racialização e do Patriarcado teceu, conjuntamente, uma Racionalização da produção do conhecimento ao qual a Mulher Negra não carecia, por exemplo, ocupar os bancos escolares já que sua função esteve historicamente vinculada ao trabalho duro e à exploração corporal.

Diante disso, o privilégio epistêmico branco-cêntrico está entrelaçado ao Racismo/Sexismo Epistêmico (GROSFOGUEL, 2006b) ao qual o discurso masculinizado oculta a lógica de enunciação das minorias e decide quem fala e desde que Geo-Corpo Política do Conhecimento se fala. Diante disso, compreendemos que a matriz Racial não é unicamente um mecanismo de poder pelo qual as pessoas atendem à lógica de Racialização, mas é um mecanismo de poder pelo qual as línguas, as religiões, os conhecimentos e as regiões são também Racializadas. Basta pensarmos no processo de escolarização, no currículo escolar, nos LD quantas vezes ouvimos, lemos ou ao menos soubemos da existência teórica de por exemplo: Lélia González, Maria Firmino dos Reis, Maria Nazareth Fonseca, Petronilha Beatriz Gonçalves, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Bell Hooks, Patrícia Hill Collins, Edna Roland, Deise Benedito, Margareth Menezes, Maria Inês Barbosa, Maria Beatriz Nascimento, Jurema Werneck, Fernanda Lopes, Luiza Bairros, Ilma Fátima, Conceição

Evaristo, Mãe Menininha dos Gantóis, Makota Valdina, Maria Nilza Iracy, Luiza Bairros, Matilde Ribeiro e tantas outras Dandaras, Acotirenes e Aqualtunes que produziram/produzem conhecimento em seus diferentes campos: na academia, na música, no terreiro, na comunidade, na política, nas ruas (GOMES, 2010).

Esse esquecimento/silenciamento se funda na Colonialidade do Saber que está alçada em uma tradição racista patriarcal que privilegia os pensadores e as teorias masculinas ocidentais, negando o agenciamento político e epistêmico dos sujeitos que carregam os marcadores de Raça/Gênero (Mulher Negra), Classe (pobre) e Território (não-ocidente e periferias). Logo os espaços de produção de conhecimento para atender ao privilégio epistêmico branco-cêntrico passam a alterar profundamente a corporalidade, a gestualidade, a afetividade, as formas de pensar e de produzir conhecimento dos sujeitos que por ela perpassam. Alteram uma vez que funcionam por meio de um discurso da objetividade, da neutralidade e da universalidade que tende a silenciar, ocultar e subalternizar as experiências outras de produção de conhecimento que se dissociam do molde estabelecido pela Memória Hegemônica.

Portanto, o conhecimento dito universal é igualmente normalizador, na medida em que transforma corpos diversos e conhecimentos diversos em corpo dócil e mente dócil, isso ocorre por que se cancela a memória de origem, ocasionando uma amnésia das mesmas (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016). Por conseguinte, os corpos e as memórias expostos sem defesa às normalizações do sujeito branco, eurocêntrico e acadêmico soam em um mesmo ritmo normativo e provocam no sujeito a percepção de que suas formas de produzir não são válidas e passam, até mesmo de forma coercitiva, a serem esquecidas, apagadas e subalternizadas não só pelo sujeito hegemônico, mas pelo próprio sujeito que carrega uma amnésia de origem.

Por tal, pensar na constituição de uma Nova Epistemologia é pensar a partir das Memórias Vivas, das resistências, das histórias, dos conhecimentos; é assim a possibilidade de desconstruir a amnésia de origem e reconstituir o que outrora foi esquecido e/ou silenciado, contaminando a neutralidade científica com as experiências ancestrais que delineiam os distintos tons e saberes dos sujeitos que tiveram as suas memórias apagadas pela Memória Hegemônica. Nesta direção, reescrever uma Nova Epistemologia alicerçada na Geo-Corpo Política do Conhecimento do sujeito subalternizado é evidenciar suas resistências, suas conquistas, sua condição de protagonista e resgatar os conhecimentos relegados à categoria de pré-científicos, folclorizados na historiografia oficial, no currículo escolar e nos LD e desta forma revelar a outra face da Colonialidade do Saber, ou seja, a Ancestralidade das Mulheres Negras e dos homens negros, como afirmam Werneck, Mendonça e White (2006, p. 230):

as nossas “pretas velhas”, nossas mãe-de-santo, representam uma rica fonte de ensinamento. Um conhecimento que passa pela memória, que retrata uma história excluída dos currículos escolares oficiais e que também contém inúmeras receitas medicinais, para a preservação de nossas comunidades).

Como pensar a constituição de uma Nova Epistemologia sem retomarmos as nossas Memórias Vividas, os nossos conhecimentos experienciados, os nossos conhecimentos herdados e a possibilidade de renovação através das novas gerações. Para Werneck, Mendonça e White (2006), a capacidade das Mulheres Negras em permanecerem vivas em um sistema de múltiplas exclusões só se faz e só é possível pela reconexão à sua Ancestralidade que se constitui como um compartilhamento das vivências passadas, fornecendo o estabelecimento de uma memória coletivamente partilhada. Portanto, se a Colonialidade do Saber intenta realizar um Epistemicídio das memórias de origem, a Nova Epistemologia permite a retomada das Memórias Vividas por meio da Ancestralidade.

Salientamos que a Colonialidade do Saber não traduz unicamente a produção do conhecimento branco-cêntrico como único e universal, mas seu sistema de dominação afastou/afasta a possibilidade da população negra de ter acesso à educação, em especial a Mulher Negra. Assim, o Corpo Feminino Negro, tido como inferior, não carecia de acesso à educação, no máximo o ensino elementar para ocupar o mundo do trabalho, pois o conhecimento era o lócus legítimo do homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar.

A conquista do acesso à educação às populações menos abastadas, leia-se Mulheres e homens negros, principalmente das periferias e no TC, deu-se dentro de condições precárias, realizada com o intuito de formar a mão de obra barata e fácil de ser explorada. Nesse contexto, a Colonialidade do Saber “permite” o acesso à educação com o pretenso objetivo de atender às suas necessidades econômicas e políticas. É diante disso que pesa na discussão política e epistêmica das Feministas Negras o acesso à educação, porém nos moldes que atendam às especificidades dos sujeitos diversos que ocupam os bancos escolares, uma educação que pense e se realize a partir de suas Memórias Vividas.

Desta feita, compreendemos que a Colonialidade do Saber marcou as populações negras, sobretudo pelo jugo da Racialização que foi mais latente em relação à Mulher Negra que carregava, também, o fardo dos traços patriarcais. Ambos, Racialização e Patriarcado constituídos dentro de uma sociedade classista, negaram o agenciamento da educação da Mulher Negra seja pelos seus companheiros e/ou pela própria necessidade de subsistência.

Diante disso, percebemos que a Interseccionalidade dessas opressões determinou até onde a Mulher Negra poderia ir no acesso à escolarização, como também definiu dentro de que condições ela estaria.

É diante da dificuldade de *ser* e de *estar* nos espaços de produção de conhecimento que Feministas Negras, como um movimento de resistência e de afirmação, tendem a ocupar os espaços acadêmicos, visto que a presença nestes locais e o acesso ao conhecimento nele difundido, possibilitam três condições. Primeiro, a disseminação de conhecimentos outros em um Território Geopolítico considerado de referência. Segundo, *estando* e *se fazendo* ouvir duas condições que a marca da Colonialidade do Saber extrai do Corpo Feminino Negro. Terceiro, as Mulheres Negras que ocupam este espaço preparam o terreno para as próximas Mulheres Negras e homens negros, tecendo uma corrente de sororidade epistêmica dando possibilidade a outras se enxergarem nesse Território epistêmico (GONZÁLEZ, 1984).

Dada a luta das Feministas Negras em ocupar os bancos universitários as reivindicações deste segmento têm denunciado que o modelo educacional vem favorecendo uma minoria em detrimento da maioria, bem como os conhecimentos difundidos neste espaço estão filiados ao cânone eurocêntrico. Na perspectiva de Assante (2009, p. 93),

muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística a política ou a economia africana foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus. Quer se trate de economia, quer de história, política, geografia ou arte, os africanos têm sido vistos como periféricos em relação a atividade tida como real.

Assim as formas de conhecimento que se distanciam do cânone ocidental, em especial os conhecimentos que advêm da matriz africana e afro, tendem a ser relegados a segundo plano. Esta marginalização se sobrepõe em relação à Mulher Negra tendo já que o sistema de dominação é racial, mas também patriarcal, ou seja, é um Território epistêmico que historicamente foi ocupado, majoritariamente, por homens brancos.

Nessa linha de pensamento, o Estado-Nação, a partir de uma perspectiva Intercultural Funcional, tem catalisado as reivindicações dos movimentos sociais no intuito de domesticar as reivindicações destes segmentos. Assim, a Interculturalidade Funcional coadunada com a Colonialidade do Saber tem se apropriado de forma funcional das reivindicações das Feministas Negras e do movimento negro. Isso ocorre, por exemplo, na luta destes segmentos pela exclusão de formas de discriminação de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território

nos LD; compõe os marcos legais para a aprovação dos LD, mas os conteúdos e as imagens continuam celebrando as Heranças Coloniais.

Basta retomarmos o levantamento das pesquisas realizado nesta dissertação em relação às imagens da Mulher Negra nos LD. Os resultados das pesquisas apontam que apesar de legalmente ser proibida a constituição de LD marcados pela depreciação de Raça/Gênero, Sexualidade, Território, etnia, geração etc., este material continua a representar a população negra de forma negativa. Nessas produções, evidenciamos a Interculturalidade Funcional como uma ferramenta de silenciamento das demandas epistêmicas, culturais e políticas das Feministas Negras, uma vez que suas reivindicações são garantidas em termos legais, mas a tessitura dos LD permanece reproduzindo as marcas da Memória Hegemônica e produzindo uma amnésia de origem em relação às Memórias da Mulher Negra.

A perspectiva de Interculturalidade Funcional não intenciona romper com a lógica de dominação que reside na Memória Hegemônica, mas objetiva integrar os sujeitos à ordem social vigente e tende a continuar alimentando os estereótipos geradores da desigualdade alçados na Racialização, no Patriarcado e na Racionalização. Dessa forma, a Colonialidade do Saber por meio da Interculturalidade Funcional tende a oficializar as diferenças, produzindo uma lógica assistencialista, paliativa e normalizadora dos conflitos sociais vigentes.

Em contrapartida, a perspectiva de Interculturalidade Crítica está atrelada a uma retomada das Memórias Vividas, desafiando a invisibilidade epistêmica, educacional, cultural que cerceia a Memória e o Corpo Feminino Negro. Isso ocorre por que a Interculturalidade Crítica advém da Geo-Corpo Política do Conhecimento dos sujeitos que carregam os marcadores de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território impostos pelo homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar. Esta Interculturalidade compreende, dentre outros aspectos, uma estrutura educacional que dialoga com as diferenças que compõem o cenário escolar a fim de corroborar a transformação e a criação de sociedades outras libertas das amarras coloniais. Para Walsh (2010, p. 78-79),

la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación

Diante disso, compreendemos que a Interculturalidade Crítica não objetiva a assimilação das diferenças de forma paliativa, mas intenciona mexer nas estruturas de poder colonial, sobretudo na Colonialidade do Saber que tende a realizar assepsias epistêmicas em prol de uma Monocultura do Saber e do Rigor. Assim, uma perspectiva de educação e de produção de conhecimento na perspectiva Intercultural Crítica está atrelada à Memória Viva e por sinal à enunciação das vozes, das experiências, dos saberes, das crenças e da condição de *ser* e de *estar* no mundo dos sujeitos que foram/são Racializados.

O terceiro eixo diz respeito à Colonialidade do Ser que agiu/age de forma constante, contínua e cruel sem pausa ou repouso, principalmente por que este padrão de poder está intimamente relacionado com o Patriarcado, a Colonialidade do Poder e do Saber. A Colonialidade do Ser se refere ao processo pelo qual a identidade do colonizador e os caracteres fenotípicos passam a ser desejáveis pelo sujeito subalternizado.

No caso da Mulher Negra, a Colonialidade do Ser tece uma projeção do que é ser mulher, esta projeção está ancorada no ideal de mulher branca a qual a Mulher Negra passa a acolher como sua. Logo, o Corpo Feminino Negro passa a se situar no espaço do ainda-não, do que ainda não existe concretamente, ela ainda não é o ideal de mulher branca, mas também não é mais o que era antes. A perversidade da Colonialidade do Ser modifica profundamente a Alteridade Racial e de Gênero da Mulher Negra, visto que há um acoplamento dos marcadores Raciais e Sexuais que passam a garantir a submissão da Mulher Negra.

Assim, a Colonialidade do Ser promove uma Alteridade essencialista na qual os modos de ser, de pensar, de agir e de se relacionar com o mundo não advêm da Ancestralidade da Mulher Negra, mas são impostos a partir das normatizações patriarcais do homem branco. A hétero-normatividade sobre o Corpo Feminino Negro foi internalizada por duas vias. A primeira é instituída do homem-branco-civilizado sobre a mulher-branca-civilizada e incorporada pela Mulher Negra e pelo imaginário social. Na segunda, o modelo é instituído pelo homem-branco-civilizado sobre a Mulher Negra, também, incorporado ao imaginário social. Em ambos os casos, o Patriarcado age com maestria legitimando e naturalizando um modelo de ser de mulher-branca civilizada destinada à condição de esposa e dona do lar. Porém, em relação à Mulher Negra, o Patriarcado age duplamente, uma vez que a Mulher Negra deixa de ser para imitar a mulher-branca-civilizada e conjuntamente passa a estar vinculada à identidade/símbolo de objeto sexual.

Ambos os processos de internalização da identidade hegemônica são sustentados pela hétero-normatividade. No primeiro caso, a projeção ideal de mulher deriva da mulher

branca, esposa e senhora do lar, logo a Mulher Negra ao encarar seu corpo (a tonalidade da pele, a textura dos cabelos, a robustez dos corpos, a altura e a cor dos olhos) em confronto com os estereótipos da mulher branca (cabelos loiros e lisos, nariz afilado, corpo esguio) recusa, nega e anula o fato de ser Negra, deixando de ser para no máximo imitar o ideal de mulher branca.

A Colonialidade do Ser ocasiona uma desessencialização do Corpo Feminino Negro e naturaliza performances de feminilidade, Raça e beleza derivadas da mulher branca-civilizada, consequentemente a beleza negra passa a ocupar os espaços periféricos de rejeição não só pela própria Mulher Negra, mas pelo reforço de naturalidade imposto pela Memória Hegemônica e pela Colonialidade do Ser. Esta naturalização do ideal de beleza feminina branca acaba por situar a Mulher Negra na condição de marginalidade, uma vez que seu corpo e identificações estão balizados no outro. Desse modo, a Mulher Negra não é mais o que é, mas também não é a outra, o corpo negro passa a ser um corpo deslocado. Logo, os marcadores de Raça/Gênero compõem uma unidade que aprisiona o Corpo Feminino Negro, deslocando-o para o domínio do “não-ser”. Este corpo torna-se a antítese do ser hegemônico: o homem branco, europeu, heterossexual e cristão e a antítese do ideal feminino: a mulher branca.

O segundo processo de internalização da Colonialidade do Ser, sustentado pelo padrão heteronormativo, deriva do homem-branco-civilizado para a Mulher Negra que passa a ser vista como uma animalidade exótica, um ser dotado de Hipersexualidade. Para Hooks (1982), o imaginário exótico que se impõe sobre o Corpo Feminino Negro está, intimamente, relacionado à manutenção do sistema de exploração, isto por que o estigma e o estereótipo de sujeito submisso adquirem uma função ideológica na manutenção das relações desiguais de poder e tendem a dessenciar a Mulher Negra:

seu corpo, historicamente destituído de sua condição humana, coisificado, alimentava toda sorte de perversidade sexual que tinham seus senhores. Nesta condição eram desejadas, pois satisfaziam o apetite sexual dos senhores e eram por eles repudiadas pois as viam como criaturas repulsivas e descontroladas sexualmente. Não podiam, pela condição de mercadoria, se vincularem afetivamente, apenas funcionavam como máquinas reprodutoras. Seus filhos não lhes pertenciam, quase sempre eram vendidos, o que era determinado pelo interesse do senhor. Tinham como possibilidade de exercer sua “função materna”, quase sempre enquanto amas de leite do filho do senhor. Isto é, a mulher negra é historicamente desinvestida de qualquer possibilidade que a permitisse exercer sua feminilidade (NOGUEIRA, 1999, p. 44).

Além de ser considerada Hipersexual, a hétero-normatividade também a masculinizou, “ela é compreendida como uma mulher forte, mais forte que a mulher branca, obrigada a desempenhar papéis entendidos como masculino e teria, por isso, se masculinizado” (FERNANDES, 2016, p. 697). Em linhas gerais, o trabalho historicamente destinado aos homens negros pela específica natureza da estrutura patriarcal também foi exercido pela Mulher Negra, isso por que a Colonialidade do Ser e o Patriarcado retirou dela a feminilidade e construiu um estigma de Hipersexual, masculina, promíscua e forte, potencializando uma negatividade em relação aos marcadores de Raça/Gênero e Sexualidade.

Logo, tais marcadores determinaram não só o percurso de exclusão e de segregação da Mulher Negra no sistema mundo, mas sustenta uma lógica machista de exploração e de Sexualização do Corpo Feminino Negro. Outro marcador utilizado para ratificar a suposta condição de inferioridade da Mulher Negra está associado ao Classismo que tende a reafirmar os estigmas constituídos pela Colonialidade do Ser e do Poder, por meio da estratificação social.

Diante disso, compreendemos que a Colonialidade do Ser fortalece os estigmas que os marcadores de Raça/Gênero, Sexualidade e Classe carregam em relação à Mulher Negra e ao mesmo tempo constrói, fortalece e cristaliza no imaginário social identidades pré-estabelecidas do que é ser Mulher Negra. Este eixo da Colonialidade constrói assim diferenciações e identificações do que é pertinente ao feminino e ao masculino.

O espírito foi associado aos homens, vistos como seres completos, inteligentes, produtos da criação divina. As mulheres foram vinculadas ao corpo, ao emocional, à natureza e entendidas como uma produção do homem, portanto, humana, imperfeita e incompleta. Se o homem representa a essência da humanidade e da capacidade cognitiva, a mulher representa o ser inferior, conectado ao Eros, destinado às posições secundárias da sociedade (NOGUEIRA, 1999, p. 43).

Nesta lógica, a Colonialidade do Ser e o Patriarcado fundam um rígido sistema de hierarquização dos sexos que ganha vigor por meio da Colonialidade do Poder que realiza uma hierarquização dos lugares, dos papéis e das funções que cada sujeito ocupa na dinâmica social. Por sua vez, a Colonialidade do Saber estabelece o passe de entrada para ocupar os lugares, os papéis e as funções dentro desta escala hierárquica. Esses sistemas de dominação funcionam em tal sincronia que cerceiam e esfacelam as possibilidades de a Mulher Negra angariar espaços outros fora dos padrões permitidos pela lógica colonial.

A Colonialidade do Ser na mesma medida que constrói identidades estigmatizadas em relação à Mulher Negra, igualmente constrói uma hierarquização entre os sexos, inaugurando uma distinção dicotômica entre o público e o privado. Por esta via, as mulheres são afeitas para o espaço privado, limitadas ao lar e ao cuidado com a prole; já os homens pertencem à *polis*, são sujeitos que gozam da condição de *ser* e de *estar* no mundo como ativos e independentes. Porém, a mulher mesmo estando restrita ao espaço privado responde às normatizações do macho, já que o controle da Sexualidade da mulher é também domínio do homem.

Por sua vez, salientamos que a Racialização sobre o Corpo Feminino Negro fez com que a Mulher Negra vivenciasse a dicotomia público-privado, feminino-masculino de forma diferente da mulher branca, por dois fatores. Primeiro, o Corpo Feminino Negro não goza do mesmo *status* no espaço privado que a mulher branca. Inicialmente, no período colonial a presença da Mulher Negra escravizada no espaço privado estava restrita às funções domésticas e aos estupros do senhor branco, isto devido à própria condição de sujeito masculinizado e Hipersexualizado. Segundo, a própria condição de sujeito masculinizado e forte permitia a saída da Mulher Negra para o espaço público para a realização do trabalho escravo, mas continuava demarcado pelo jugo patriarcal.

É a partir desses fatores que González (1984) aponta que as normatizações patriarcais em relação à Mulher Negra, desde o período colonial, não estiveram associadas à autoridade do pai sobre a família. O jugo Patriarcal esteve/está disseminado sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro, uma vez que a Mulher Negra escravizada fugia aos preceitos familiares, mas não fugia à hétero-normatividade do Patriarcado.

Convém destacar que a possibilidade de parceria amorosa e/ou casamento comum entre as famílias brancas é um advento novo nas famílias negras. Para a Mulher Negra e o homem negro constituir uma família, ter uma prole era algo inacessível àquelas e àqueles que não possuíam a si próprios. Portanto, os vínculos afetivos não eram oficializados, pois eles não se casavam⁹, mas se reproduziam para manter o sistema escravista vigente. Associado a isso, salientamos que a marca do Racismo e do Sexismo, tão presentes nas relações escravistas, se disseminaram no sistema mundo, regulando as preferências afetivas das

⁹ Sem adentrar no papel do homem negro na sociedade patriarcal, mas a título de informação, quando a Mulher Negra e o homem negro estabeleciam laços afetivos este, certamente, não desempenharia em relação à sua família os mesmos papéis que o homem branco desempenhava em relação à família. O poder, o papel de proteção, a sustentação econômica, a autoridade absoluta são, sem dúvida, privilégios que a sociedade patriarcal não estendeu aos homens sujeitos à escravidão, bem como um escravo não poderia queixar-se da “infidelidade”, leia-se estupros sexuais, da Mulher Negra, uma vez que amor, virtude, honra são coisas que não se admitiam em um escravo (GIACOMINI, 1988).

pessoas e ganhando materialidade no Corpo Feminino Negro que foi Racializado e Sexualizado e assim colaborando especialmente para a solidão de Mulheres Negras que não atendem ao ideal hétero-normativo (PACHECO, 2013).

Ressaltamos que as investidas assimétricas da Colonialidade do Ser sobre a identidade e o Corpo Feminino Negro não se delinearão sem resistências. A Ancestralidade das Mulheres Negras estabeleceu e estabelece um elo que tencionou e tenciona as Memórias Hegemônicas, realizando uma retomada de sua identidade e do seu Corpo como um Território estético-político. É estético por que recusa seja o modelo de mulher-branca europeia ou de mulher Hipersexualizada, e é político pelo movimento de resistência e luta travado historicamente pela afirmação de suas identidades que se deslocam do modelo hétero-normativo. Assim, o Corpo Feminino Negro como um Corpo Estético Político se torna Território e propriedade do próprio sujeito que o habita, logo as marcas valorativas impostas à Mulher Negra são resignificadas, uma vez que partem da Geo-Corpo Política do sujeito subalternizado.

Diante do exposto, temos o Corpo Estético Político da Mulher Negra como dois movimentos de resistência propositiva. No primeiro, o estereótipo de mulher ideal é deslocado e a Mulher Negra passa a ser a referência. Porém, a referência não se projeta unicamente na aceitação do fenótipo negro, mas na identificação desta Mulher que não é só Mulher é Mulher Negra e seu corpo representa/carrega as Memórias Vividas de suas ancestrais ao mesmo tempo que constrói novas Memórias para as próximas que virão.

O segundo movimento está associado, também, à sua Ancestralidade mais especificamente à união com o sagrado. Este movimento ocorreu tanto no período escravocrata quanto nos dias atuais. No período escravocrata, uma das formas de resistência da Mulher Negra à exploração dos seus Corpos se deu pelas religiões de matriz africana, os abusos sofridos pela Mulher Negra podiam, em certa medida, ser suportados através da Religião tida como uma via para limpeza e purificação de seus Corpos e para pedir ajuda e proteção às suas próprias Deusas e Deuses (WERNECK; MENDONÇA; WHITE, 2006).

A Religião foi/é uma forma de resistência política da Mulher Negra às imposições de seus senhores e suas sinhás, salientamos que essa resistência e enfrentamento forjaram uma Mulher Pós-colonial protagonista de sua história. As religiões de matriz africana, principalmente, o Candomblé, em sua grande maioria, tem lideranças representadas pela Mulher Negra. Ou seja, Mulheres Negras Yalorixás que utilizam o Corpo em dois movimentos de resistência respectivamente: Estético e Político. No primeiro afirmam/assumem a sua corporeidade associada às raízes ancestrais. No segundo, lutam

contra as investidas de poder assimétrico do Estado, reafirmando continuamente a sua Identidade na Política e rejeitando os modelos impostos pela Política de Identidade balizada nas Heranças Coloniais.

A Política de Identidade tem suas raízes na Memória Hegemônica e na Colonialidade e está fincada sobre uma geopolítica moral, isto é, um discurso civilizatório que situa a Europa como referência na hierarquia dos valores Raciais, Sexuais, Classistas e Territoriais derivado de um legado histórico e de um rol político atual. Nesta direção, a Política de Identidade tende a reforçar e valorizar as identidades culturais gestadas no processo de Colonialismo/Colonização; a Mulher Negra é assim reduzida a um objeto sexual, masculinizado e um corpo sem mente.

O Estado Uni-nacional¹⁰ na Política de Identidade é o sujeito protagonista que alçado em uma geopolítica moral constrói uma identidade de aparência “natural” ao mundo, ou seja, ser branco, do sexo masculino, heterossexual e cristão. Portanto, a Política de Identidade é construída em torno das normatizações Raciais e Patriarcais, uma vez que determina a identidade de referência e acaba por negar o agenciamento político às pessoas classificadas como inferiores em termos de Raça-Gênero, Classe, Sexualidade e Território (GROSFOGUEL, 2011).

A geopolítica moral tece uma política imperial de identidades externalizada na Política de Identidade que é Racista/Patriarcal e tende a expelir para fora da esfera normativa do “real” os sujeitos que não “atendem” aos postulados da política imperial. Nessa tessitura, a identidade da Mulher Negra passa a ser determinada pelo Estado Uni-nacional, por exemplo, a representação da Mulher Negra nos LD esteve historicamente associada ao período escravocrata, ou seja, a uma identidade restrita e/ou associada à escravidão.

A Política de Identidade tende a realizar não só uma homogeneização da identidade de Mulher Negra, como realiza uma homogeneização das lutas e reivindicações deste segmento em prol de uma “dita coletividade”. Ou seja, na medida em que o Estado Uni-nacional tece uma identidade cristalizada do que é ser Mulher Negra, ele também cristaliza, equaliza, por exemplo, as políticas públicas direcionada a esses sujeitos, sem levar em consideração as suas especificidades. Nesse contexto, tomemos como exemplo as políticas públicas desenvolvidas para combater a pobreza; é fato que a pobreza é heterogênea, mas a maioria das análises, diagnósticos e programas implementados não considera a dimensão Raça/Gênero.

¹⁰ Cabe destacar que as marcas coloniais não se restringiram ao controle do trabalho, mas envolveram também o controle do Estado e de suas instituições sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro.

Este fato deve ser levado em consideração por que a pobreza não é neutra, a pobreza tem cor, tem sexo e tem endereço. Logo, os fatores ligados à condição da família, o ciclo de vida, a idade, a Raça/Gênero dizem das formas diferenciadas de experienciar a pobreza e, igualmente, determinam os grupos mais vulneráveis e com mais dificuldades para superá-la. De acordo com Abramo (2004, p. 18),

há alguns processos e características que são comuns na pobreza de homens e mulheres, negros e brancos, mas existem outros que são diferentes e geram maiores dificuldades e desvantagens adicionais. O **sexo** e a **raça** são os fatores que mais fortemente condicionam a forma pela qual as pessoas e suas famílias vivenciam a pobreza (grifo nosso).

Diante disso, compreendemos que os marcadores de Raça/Gênero não apenas se superpõem, mas se inter cruzam e se potencializam no que se refere às formas como a Mulher Negra vivencia a pobreza. Por sua vez, as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado Uninacional em prol da diminuição da pobreza têm pouco ou quase nada contribuído para a especificidade da Mulher Negra, no que concerne à diminuição e/ou erradicação da pobreza.

Na contramão, a Identidade na Política nega e anula a perspectiva de identidade gestada na geopolítica moral e parte do Corpo Estético Político da Mulher Negra, fortemente ancorado na Ancestralidade, na qual transgrede a Política Identitária do Estado Uninacional, reconstruindo e reconfigurando a sua identidade a partir das Memórias Vividas. Destacamos, como um movimento da Identidade na Política, a participação de Feministas Negras na II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2007, que produziu as diretrizes do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM). Neste plano, as Feministas Negras afirmaram a sua Identidade na Política ao conseguirem um eixo específico que organiza e institui objetivos e prioridades para o enfrentamento ao Racismo e a promoção social das Mulheres.

Esta conquista, ainda que como cidadãs de papel, representou dois movimentos de conquistas a este segmento. Primeiro, a participação das Mulheres Negras em espaços de decisão política e segundo, a condição de fala de dizer de sua condição específica não só de mulher, mas de Mulher Negra. Ambos os movimentos rompem com as marcas que a Colonialidade do Saber e do Ser impõem sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro e tecem um projeto político outro ancorado em uma Nova Epistemologia na qual a Mulher Negra diz de sua condição de sujeito político, epistêmico, social, cultural, em síntese, é um movimento no qual a Mulher Negra afirma a sua Identidade na Política.

A Identidade na Política representa uma maneira de pensar e de atuar fora da geopolítica moral, ou seja, fora de uma política imperial de identidades e por isso mesmo é um projeto ético e epistêmico que permite uma Desobediência tanto Epistêmica quanto Civil. Por sua vez, tanto a Desobediência Civil quanto a Desobediência Epistêmica não estão assentadas num fundamentalismo/essencialismo, mas partem das Memórias Vivas da Mulher Negra de uma Geo-Corpo Política do Conhecimento do sujeito subjugada/subjugado, fraturando assim a Ego-política do Conhecimento e a geopolítica moral.

Na Desobediência Civil há uma resistência da Mulher Negra às imposições políticas do Estado, questionando a racionalidade unidimensional da geopolítica moral e alicerçando os seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos a partir de suas Memórias Vivas e, simultaneamente, afirmando a sua Identidade na Política. A Desobediência Epistêmica questiona a Geo-Corpo Política do Conhecimento eurocêntrica e afirma a sua condição de sujeito epistêmico. Por isso, as Feministas Negras, ao reivindicarem e desenvolverem movimentos de resistência propositiva, são também sujeitos de Desobediência Civil e ao se afirmarem como sujeitos que produzem conhecimentos, marcam, continuamente, a sua Desobediência Epistêmica frente à Memória Hegemônica.

A Desobediência Civil e a Desobediência Epistêmica estão associadas à Identidade na Política na qual a Mulher Negra ressignifica as marcas que a Herança Colonial forjou sobre sua Memória e o seu Corpo. Portanto, a Desobediência Civil e Epistêmica pressupõe pensar descolonialmente, pensar a partir dos sujeitos localizadas e localizados na linha abissal. Logo, a Decolonialidade implica o desprendimento de uma geopolítica moral e a abertura de espaços outros que historicamente foram negados à Mulher Negra. Assim, a Decolonialidade representa tanto a Desobediência Civil quanto a Desobediência Epistêmica da Mulher Negra que desafia a lógica colonial que historicamente a tem subjugado.

Frisamos que historicamente dentro do movimento de resistência propositiva da Mulher Negra houve uma tensão entre as Memórias Hegemônicas e as Memórias Vivas, entre a Colonialidade e a Decolonialidade, uma vez que a Mulher Negra habitava/habita posições de marginalidade e de resistência, simultaneamente. Por um lado, a Mulher Negra estava/está sujeita à impotência que a Herança Colonial forjou; por outro lado, a Mulher Negra vai tecendo estratégias de desconstrução e decodificação e gerando movimentos de reconstrução e recodificação.

A essa Mulher Negra que resiste às definições que lhe foi imposta pelas marcas coloniais e insiste em (re) construir sua história e identidade a partir de suas experiências, Jabardo (2012) denomina de “Mujer Postcolonial”. Essa Mulher Pós-colonial teve suas

experiências, conhecimentos e pensamentos tecidos na Diferença Colonial, ou seja, as margens da Colonialidade, constituindo assim outras formas de ser, pensar e conhecer distintos da matriz de poder colonial.

Essa Mulher Negra Pós-Colonial consiste, também, em uma prática de oposição a e de intervenção nas Memórias Hegemônicas e na Colonialidade que não têm sua gênese nos dias atuais, mas emergiram no momento em que o sujeito colonizado no processo de Colonialismo/Colonização reagiu contra as investidas de poder assimétrico. Como já anunciaram Feministas Negras, como nem Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Lélia González, Luiza Bairros: “Nossos passos vêm de longe”, nossos passos dizem de nossas Memórias Vividas, dizem do nosso Corpo que é Estético e Político, dizem, sobretudo, de nossa Ancestralidade, mas anunciam, também, Novas Epistemologias, novos modos de *Ser* e de *Estar* como Mulheres Negras desobedientes civis e epistemologicamente.

Essa desobediência civil e epistêmica pode ser observada, também, na trajetória epistêmica do currículo, visto que a população negra e em especial a Mulher Negra vem traçando no tempo-espaco-histórico ocasionando fissuras no currículo escolar com o intuito de evidenciar nesse espaço de poder suas Memórias Vividas.



GRAÇA ELENICE BRAGA

Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Pernambuco - NEAB/UFPE, como também do grupo de Pesquisa GEPERGES – Audre Lorde e da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco. Coordenou o programa de juventude e cidadania pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares-PE. Licenciada em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP-1993). Atualmente leciona História na Escola Estadual Professor Leal de Barros – Engenho do Meio. Mestra em Educação, Cultura e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco (2016). Desenvolve pesquisas sobre Educação, História, cultura afro-brasileira, juventude e cidadania.

3 TRAJETÓRIA EPISTÊMICA DO CURRÍCULO ESCOLAR

Nesta seção, apresentamos a concepção de currículo imbricada em uma relação de saber/poder que tende a atuar como um mecanismo seletivo de determinadas cosmovisões. Diante disso, traçamos um percurso sobre a constituição do currículo através das Teorias Curriculares (Tradicional, Crítica e Pós-Crítica). Na sequência, enfatizamos a nossa filiação à Perspectiva Pós-Crítica, especificamente dentro do enfoque Pós-Colonialista, e, por fim, tratamos o Livro Didático como um Texto Curricular.

3.1 Currículo: quando a diferença interroga

O currículo é a expressão das tensões e dos interesses que gravitam sobre o sistema educativo, uma vez que é Território de relações de poder/saber entre diversos contextos, sejam eles: sociais, culturais, políticos, econômicos e epistêmicos. Assim, o currículo como Território de embate se configura em um mecanismo seletivo de visões que por ele perpassam, levando em consideração que os saberes/poderes que nele circulam são produto de grupos socioculturais que os objetificam, definem, narram, produzem e, sobretudo, significam a si e ao outro (FRAGELLA, 2009).

Diante disso, o currículo tende a constituir processos de subjetivação, fabricação/consolidação das diferenças, uma vez que demarca os lugares e as funções ocupadas pelos sujeitos em um constante processo de diferenciação entre quem narra, situado em posição de poder/saber hegemônico, e quem é narrado em uma condição de inferioridade. Dessa forma, o currículo em seus conteúdos e na forma pela qual se apresenta “é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar” (SACRISTÁN, 2008, p. 17).

Tendo em vista a natureza do currículo como um engendramento de determinados grupos socioculturais, a discussão que pretendemos realizar aqui está alinhada à Abordagem Teórica-metodológica a qual nos filiamos: Estudos Pós-coloniais e Feminismo Negro Latino-americano, ou seja, uma discussão em torno do currículo que considere a Geo-Corpo Política do Conhecimento e as Memórias Vividas dos sujeitos que foram/são segregados, silenciados e subalternizados pela Memória Hegemônica, sobretudo no que se refere aos marcadores de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território.

Diante do exposto, enfatizamos uma compreensão de currículo que tem como pressuposto as expressões sociais, culturais, políticas, epistêmicas e econômicas do outro

colonizado. Isto é, uma percepção de currículo como uma *prática cultural* e não uma *seleção cultural* pela qual as experiências são selecionadas, ressignificadas e ao mesmo tempo informando e formando os sujeitos. Neste sentido, entendemos que o currículo se constitui

como construção sociocultural, um fazer-se que não se dá de forma linear, homogênea e supostamente neutra, mas se marca pela dinâmica das relações sociais em que está envolvido, relações que o atravessam, sendo este organizado então a partir de visões de mundo privilegiadas em detrimento de outras, o que aponta para o currículo como campo de lutas que não podem deixar de ser consideradas (FRAGELLA, 2009, p. 190).

Nesse caso, entendemos que o currículo é, antes de mais nada, uma seleção cultural estruturada, abrigando sobre si questões de natureza diversas que estiveram/estão associadas a uma Memória Hegemônica que segregou/silenciou e subalternizou as diferenças e/ou as formas de ser, de pensar e de produzir dos sujeitos Racializados, em especial a Mulher Negra. Portanto, o currículo é um conhecimento controlado que carrega consigo um determinado tipo de identidade que corresponde não apenas a presenças, mas presenças eleitas como válidas.

Essas identidades, por sua vez, afetam diretamente as perspectivas de ação-formação dos sujeitos, incidindo na construção de identidades atreladas ora a uma Memória Hegemônica, ora a uma Memória Viva. Posto isso, ressaltamos a relevância de compreender as marcas da Memória Hegemônica, Memória Viva e da Entre Memória expressas nas imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, levando em consideração que os LD carregam, também, marcas identitárias de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território, anunciando, formando e cristalizando concepções do que é ser Mulher Negra.

Desse modo, entendemos que o currículo expressa identidades e subjetividades de distintos sujeitos que passam a questionar, tencionar o fato de seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento não serem validados no currículo. De acordo com Silva (2011), quando se pensa em currículo se pensa em conhecimento se esquecendo de que o conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que somos, no que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade, ou seja, naquilo que nos constitui. Portanto, aquele que detém o poder, detém não só a forma de conhecimento que será ensinada no currículo, mas detém, também, a identidade e a subjetividade que serão consideradas válidas.

Identidade e conhecimento estão profundamente relacionados de tal forma que as Teorias Curriculares vêm apresentando distintas respostas à relação poder/saber,

identidade/conhecimento no tempo-espaco-histórico. Convém destacar que as Teorias Curriculares podem ser classificadas em Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas e se inscrevem em um Território de continuidade-descontinuidade, marcado principalmente pelas tensões que os diferentes contextos (sociais, culturais, políticos, epistêmicos e econômicos) o atravessam. De acordo com Sacristán (2008), as Teorias Curriculares circunscrevem as formas de enxergar a realidade, selecionando temas e concepções que costumam influir nos formatos que o currículo tem apresentado historicamente.

Destacamos que as distintas perspectivas teóricas que povoaram/povoam o currículo no tempo-espaco-histórico dizem, sobretudo da dificuldade de se buscar uma definição única de currículo dada a polissemia que o termo tem assumido e se redefinido ao longo do tempo. Na concepção de Silva (2011), mais importante do que a busca da definição última do que é currículo, seja de fato saber quais questões uma Teoria do Currículo busca responder. Ou seja, buscar quais questões implícitas e/ou explícitas ela contém, a quem e/ou a que serve o currículo, a quem se destina, como é desenvolvido, por quem é desenvolvido, onde é materializado. Esses questionamentos não apresentam em sua íntegra significados únicos, mas estão carregados de intencionalidade que indicam o que determinada Teoria Curricular objetiva.

Os questionamentos em torno das Teorias Curriculares foram/são em diferentes momentos históricos realizados pelos sujeitos da diferença, principalmente pelo fato de compreender que o currículo não se resume ao seu produto. Por conseguinte, o currículo não é uma simples enumeração de conteúdos e/ou diretrizes a qual a professora e o professor irão desenvolver em sala de aula, mas por trás da materialização do currículo existe um jogo de poder/saber, uma relação de forças a qual as Memórias Vivas, em sua grande maioria, não foram/são contempladas no currículo oficial.

Diante disso, destacamos que as Teorias Curriculares se diferenciam, sobretudo pelo interesse que priorizam em sua análise, buscando modelos explicativos e tomando como objeto de estudo problemas que não se fazem presentes no campo curricular (SACRISTÁN, 2008). Simultâneo, as Teorias Curriculares expressam tradições e se entrecruzam na discussão de um mesmo problema, podendo em determinado período histórico serem mais dominantes, mais atuantes e afetando de forma mais contundente a produção do currículo.

Contudo, Pacheco (2005) pondera que é impossível compreender o currículo e compreender as Teorias Curriculares fora do contexto histórico, epistêmico, político, cultural, institucional e econômico ao qual foram/são produzidos. Por isso, nas subseções a seguir apresentamos as distintas Teorias Curriculares: Tradicional; Crítica e Pós-Crítica,

evidenciando o contexto social a qual foram produzidas e os objetivos que a cerceiam. Frisamos que estas perspectivas de currículo não se delinearam de forma estanque, mas coexistem em constantes movimentos de tensões, sendo alteradas, reestruturadas a depender do tempo-espço-histórico a qual se encontram.

3.2 O legado eficientista das Teorias Tradicionais

As primeiras preocupações em torno do currículo emergem no processo de industrialização com a intensificação da urbanização, nos Estados Unidos, entre o final do século XIX e o início do século XX. A escola e o currículo se tornam instrumentos de controle social para construir o novo perfil de estudante que se almejava. Neste viés, as instituições de ensino e, principalmente, o currículo careciam atender às demandas crescentes da industrialização, redirecionando seus esforços de modo que os conteúdos e as experiências vividas neste espaço fossem úteis ao novo cenário social (LOPES; MACEDO, 2011).

Dessa maneira, o principal foco do currículo era proporcionar uma educação geral e formar o trabalhador especializado para o mercado de trabalho. Como consequência, as formas de conhecimento presentes no currículo coadunavam com a Memória Hegemônica, ocasionando um esfacelamento das Memórias Vividas, tendo em vista que a organização curricular se fazia mecânica, prescritiva e burocrática, excluindo/silenciando as experiências outras. Essa perspectiva de currículo realizava uma padronização dos comportamentos e, simultaneamente, a ausência de autonomia tanto das/dos estudantes quanto das/dos professoras/professores. Dentro desta concepção curricular de ensino, destacamos as obras de Bobbitt, *The Curriculum*, e de Ralph Tyler que tratam dos princípios básicos do currículo.

Cabe destacar que é no momento de efervescência social e econômica que o currículo passa a se constituir como um elemento organizacional escolar, incorporando a racionalidade dominante em função do capitalismo marcado pela competição e formação humana para atender às exigências do mercado de trabalho. É neste contexto que surgem dois movimentos de Teorias Curriculares: o Eficientismo social e o Progressivismo.

O Eficientismo Social advém das proposições de Bobbitt que, por sua vez, estão alicerçadas no processo de racionalização do trabalho de Taylor. Ambos, compreendem a organização escolar tal qual uma fábrica, especificando de forma rigorosa os resultados que se pretendem alcançar com o intuito de que os métodos e os mecanismos de avaliação assegurem os objetivos previstos anteriormente. Tais proposições anunciam uma racionalidade baseada

nos critérios de eficiência e de controle, no qual o currículo se caracteriza como um meio para alcançar os fins de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

A marca do Eficienticismo Social sobre o currículo escolar o situava como algo meramente técnico, ou melhor, “um currículo científico, explicitamente, associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22). Na mesma linha de pensamento, Fragella (2009, p. 193) afirma que

um currículo sob um ponto de vista técnico e mecanicista, trabalho de especialista, que implica também uma visão burocrática das organizações escolares que caracterizariam o processo educacional como sendo permeado de relações verticalizadas em que o professor é mero executor

Dentro desta perspectiva de eficienticismo curricular, destacamos que os LD cumpriam um importante papel de afirmação e de manutenção deste modelo educacional, funcionando como um meio/instrumento de controle ideológico em virtude das demandas de centralização em torno do currículo escolar. Assim, não só o currículo, mas os materiais didáticos e em especial os LD se constituíam em torno de uma racionalidade eficientista que fortalecia as Memórias Hegemônicas e a Colonialidade, bem como deslegitimava as distintas expressões culturais que giravam em torno da escola.

Numa linha mais progressista, mas ainda tradicional, o Progressivismo compreendia a educação como um meio para a construção de uma sociedade harmônica e democrática, assim o foco central do currículo estaria voltado para a resolução dos problemas sociais. Nesta direção se advogava um currículo no qual a experiência direta da criança com o mundo seria uma forma de superar o hiato que havia entre a escola e o interesse da/do estudante (LOPES; MACEDO, 2011). O teórico mais emblemático do Progressivismo, John Dewey, compreendia a escola como um espaço de experiências diversas, um espaço para a democracia e para a diminuição das desigualdades sociais.

Embora a perspectiva de currículo proposto por Dewey tenha alcançado certa relevância no cenário educacional da época, o modelo que se consolidou foi o desenvolvido por Bobbit. Este modelo estava atrelado a uma visão desenvolvimentista do capital industrial e fortemente preocupado com a dimensão eficientista que se convencionou chamar de tecnicismo em virtude da centralidade dos procedimentos técnicos a qual ela estava associada.

Convém destacar que dentro desta concepção curricular os questionamentos em relação ao papel da mulher não tiveram espaço. O modelo educacional destinado às mulheres

brancas burguesas se restringia às atividades que fossem úteis ao ambiente doméstico, como: costurar, aprender música ou desenvolver habilidades artísticas. As Mulheres Negras quando tinham acesso à educação estavam atreladas à perspectiva eficientista para formar mão de obra barata e fácil de ser explorada.

A dimensão eficientista do currículo é uma das primeiras formulações, em caráter global, realizadas em torno do currículo. No Brasil, por exemplo, em meados dos anos 60-70 ela passa a compor a perspectiva curricular das instituições de ensino, aqui denominada de pedagogia por objetivos, igualmente centrada na instrumentalização da razão, na eficiência e eficácia para atender aos objetivos pretendidos. As Teorizações Curriculares eficientista e progressista continuam a se fazer presentes na constituição do currículo escolar, embora, convém destacar que não sem resistências, como veremos a seguir.

3.3 As Teorias Críticas em torno da ideologia e do poder curricular

Em contraponto às Teorias Tradicionais, as Perspectivas Críticas da Teorização Curricular realizam um deslocamento, na medida em que a ênfase não está centrada na eficiência dos resultados, mas na ideologia e no poder que o currículo tende a propagar, e ao mesmo tempo realizam uma análise do caráter histórico e cultural da construção do currículo e seus efeitos no processo formativo das/dos estudantes. Logo, as atenções se voltam para o significado subjetivo que residia nas experiências curriculares e pedagógicas, com objetivo de compreender como os estudantes desenvolviam seus significados em torno do conhecimento. Nessa tessitura, identificamos distinções latentes entre a Teoria Tradicional e a Teoria Crítica, uma vez que

os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo, as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais, as teorias tradicionais era, teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como desenvolver o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2011, p. 30).

Desta feita, a Teoria Crítica realiza uma inversão dos fundamentos da Teoria Tradicional, na medida em que questiona o currículo e as relações de poder que o constituem, as ideologias que nele residem, bem como a formação social dominante contida na Teoria

Tradicional. Diante disso, convém destacar o Movimento de Reconceptualização e a Nova Sociologia da Educação; ambos emergiram contra a Perspectiva Eficientista de Currículo, como também foram fundamentais na produção científica da Teoria Crítica.

O Movimento de Reconceptualização surge nos Estados Unidos no final dos anos sessenta encabeçados por James McDonald e Dwayne Huebner, mas de fato ganha notoriedade sobre a liderança de William Pinar na I Conferência sobre Currículo que ocorreu em Nova York em 1973. Este movimento, por meio de fontes teóricas distintas como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da escola de Frankfurt, questionava a natureza do currículo eficientista estabelecida pelo modelo de Bobbitt e Tyler. Estes apontavam que a ênfase na racionalidade em torno do currículo refletia de forma nítida a dominação do capital sobre a educação e o currículo e, conseqüentemente, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe (SILVA, 2011).

Cabe destacar que o Movimento de Reconceptualização tinha pretensões de incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas. Por sua vez, esta última se recusou por considerar que havia uma centralidade excessiva no trato com as questões subjetivas. Essa dissociação ocasionou uma rachadura dentro do Movimento. Por um lado, identificamos a fenomenologia, focando nas estratégias de interpretação e de investigação, e por outro lado, as perspectivas mais marxistas, direcionando as análises em torno das estruturas econômicas e políticas.

No que concerne à fenomenologia, as experiências vividas, os significados construídos pelos sujeitos no processo de formação começam a ganhar evidência. Neste cenário o que é levado em consideração não é só a materialização do currículo, mas os processos de negociação que os estudantes realizam para dar significado ao conhecimento produzido; o foco neste momento reside no sujeito. No que concerne ao currículo, na Perspectiva Fenomenológica, este é compreendido como um espaço que estudantes e professores podem examinar os significados da vida cotidiana, no qual foram acostumados a ver como se fosse algo natural. Portanto, o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2011).

Diante do exposto, na Perspectiva Fenomenológica, as experiências vividas dos estudantes e dos professores não podem estar dissociadas do currículo, uma vez que são estas experiências que constituem o próprio currículo. Por tal, as/os estudantes não carecem de adequar as exigências que outrora o currículo eficientista teceu para formar o estudante/trabalhador adequado ao mercado capitalista. O currículo é compreendido como um

espaço no qual se possa construir e desconstruir os pressupostos estabelecidos e possibilitar, simultaneamente, a construção dos seus próprios significados sem modelos pré-estabelecidos.

Ainda em relação à análise fenomenológica, esta tem sido, frequentemente, combinada com outras duas estratégias de investigação, são elas: hermenêutica e autobiográfica. A primeira contrasta a suposta existência de significados únicos e considerados universais que por vezes o currículo tende a legitimar. A segunda enfatiza aspectos formativos do currículo, fazendo conexões com o conhecimento escolar, as experiências de vida e o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Diante do exposto, salientamos que uma das contribuições do Movimento de Reconceptualização está associada ao olhar mais focal em relação às experiências curriculares e às experiências de vida que as/os estudantes vivenciam. Como resultado, o espaço educativo e o espaço social passam a ser vistos como dois campos de intensa conexão.

No tocante à perspectiva marxista, a segunda vertente que compõe o Movimento de Reconceptualização, destacamos Michel Apple que toma por base os trabalhos de Raymond Willians e Antonio Gramsci para evidenciar as relações entre a economia e a cultura e entre a economia e o currículo. Essas conexões se devem ao fato de que a maneira como se organiza o trabalho produtivo e a maneira como se organiza o trabalho escolar estão entrelaçadas pelo currículo. Contudo, Apple salienta que estas conexões não ocorrem de forma determinista, uma vez que o elemento da ação humana nessas atividades pode ocasionar variações.

Ainda na perspectiva de Apple, a seleção e a própria validação das formas de produção de conhecimento não ocorrem de forma neutra e imparcial, tendo em vista que as relações de poder que se fazem presentes na constituição do currículo acabam por representar uma parcela pequena da sociedade, neste caso uma minoria hegemônica. Diante disso, o currículo representa uma carga pesada da ideologia de determinado grupo social na mesma medida que provoca um encobrimento das formas outras de produção de conhecimento.

Nessa linha de pensamento, Henry Giroux aponta que a produção hegemônica centrada na racionalidade e na eficiência deixava de lado o “caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento, como resultado o próprio currículo contribui para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais” (SILVA, 2011, p. 51). É diante deste pressuposto que Henry Giroux, assim como Apple, compreendem que o currículo apesar do seu caráter determinista e vislumbrado como um Território de produção hegemônica se constitui, também, como um Território de resistências.

Para Giroux, pensar uma Teoria Crítica de currículo é mover dois conceitos fundamentais: emancipação e libertação. O primeiro diz respeito à escola como um espaço que possibilite a tomada de consciência, principalmente por que a emancipação reside na própria ação de pensamento do sujeito frente à situação que o oprime. O segundo está relacionado ao primeiro, no qual a tomada de consciência permitiria rediscutir as ações pedagógicas e o próprio currículo que tende a causar um apagamento das formas de conhecimento outras. Diante disso, compreendemos que é central na discussão de Giroux colocar em xeque as relações de poder, de dominação e as ideologias que atravessam o currículo e passam a ser institucionalizadas no espaço escolar, bem como tratar das possibilidades de tecer resistência frente ao currículo eficientista.

Convém destacar que há uma reconhecida influência de Paulo Freire nas obras de Henry Giroux: a própria concepção de educação libertadora que possibilite a construção de um currículo que aponte as possibilidades outras que estão ausentes no currículo tradicional. É fato que as teorizações de Paulo Freire não se detiveram, especificamente, na discussão de uma Teoria Curricular, mas questionavam avidamente a concepção de conhecimento e de ensino.

Nas obras de Paulo Freire podemos localizar, por exemplo, a crítica a um modelo de educação bancária a qual “expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para a/o estudante. O conhecimento se confunde com o ato de depositar – bancário” (SILVA, 2011, p. 58). Tal crítica acena para um modelo de educação eficientista em que a/o estudante se torna apenas um receptáculo dos conteúdos prescritos no currículo. Na contramão, Freire trata de uma educação libertadora, da possibilidade de ruptura com os modelos pré-estabelecidos, indicando que esse caminho só se faz possível valorizando as distintas culturas que permeiam o cenário escolar.

Assim, enquanto o Movimento de Reconceptualização, ocorrido nos Estados Unidos, trazia para o cerne do debate a crítica em relação às perspectivas tradicionais de currículo, a crítica ao currículo na Inglaterra dava-se por meio da sociologia. A Nova Sociologia da Educação surgiu em contraposição à antiga sociologia que, dentre outras coisas, não questionava a natureza do conhecimento escolar ou até mesmo o papel que o currículo exercia na produção das desigualdades sociais. Portanto,

o currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O que importava saber era se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo. Nos

termos da Nova Sociologia da Educação, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento (SILVA, 2011, p. 65).

Michael Young, um dos precursores deste movimento, apontava que uma das tarefas da Nova Sociologia da Educação seria traçar um currículo da sociologia que colocasse no cerne do debate categorias na área da educação construídas como algo natural e imutável, tais como: as categorias curriculares, o próprio ato pedagógico e as avaliações realizadas, de modo a compreender que tais elementos são, também, invenções sociais que resultaram de um processo que envolveu conflitos e disputas ideológicas de diversas naturezas. Dentro de uma perspectiva mais geral, a Nova Sociologia da Educação buscava investigar as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, assim como as conexões existentes entre o currículo e o poder, a organização do conhecimento e a sua própria distribuição.

Basil Bernstein, também, desenvolveu uma sociologia da educação voltada, especificamente, para alguns conceitos educacionais que considerava fundamentais, são eles: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo demarca o que é considerado válido, a pedagogia define como se delineia a transmissão de conhecimento e a avaliação constitui as realizações válidas do conhecimento. Cabe destacar que Bernstein não se preocupava com os conteúdos propriamente ditos que compunham o currículo, mas se preocupava com as relações estruturais e com os diferentes tipos de conhecimento que o constituíam. Esta preocupação se dava pelo fato de compreender que estas relações estruturais estavam relacionadas com distintas formas de poder e de controle, portanto não há uma única forma de poder e de controle sobre o currículo, mas a presença de conhecimentos no currículo indica a heterogeneidade desse poder e desse controle.

Assim, apesar das denominadas Teorias Críticas do Currículo colocarem em xeque as relações de poder e as ideologias que permeiam o currículo, entrelaçado com as questões econômicas de um modelo capitalista que se estendeu as instituições de ensino, esta concepção de currículo não tratou e/ou não estabeleceu diálogo com os demais grupos sociais que foram/são silenciados e subalternizados, sobretudo no que se refere aos marcadores de Raça/Gênero, Sexualidade, Território, etnia, dentre outros.

Dessa maneira, o trato com a especificidade das minorias e em especial da Mulher Negra não compunham o cerne desta Perspectiva de Teoria Curricular, bem como o trato e/ou a discussão de materiais escolares, dentre eles os Livros Didáticos. Assim se tornava cada vez

mais necessário questionar as desigualdades sociais da sociedade capitalista, porém não unicamente pelo marcador Classe, mas pelos outros marcadores que a ele se entrelaçavam e constituíam formas distintas de segregação, opressão e subalternização que o currículo escolar e os Livros Didáticos tendiam/tendem a apresentar na sua constituição.

3.4 Currículo Pós-Crítico: entre o silêncio e a diferença

A Teorização Crítica em relação à educação e ao currículo esteve centrada nas desigualdades estruturais que a sociedade capitalista crescentemente produzia, sobretudo desigualdades outras que não estavam restritas unicamente à classe social. Assim a Perspectiva Pós-Crítica de Currículo emerge em um contexto no qual a maioria silenciada e marginalizada reivindica os seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento no currículo. Estas reivindicações foram/são travadas, sobretudo por Mulheres Negras, negros, indígenas, homossexuais, entre outros. Neste momento, passa a ser questionado um modelo de currículo centrado no denominado cânone ocidental que tende a legitimar e validar o que deve ser ensinado e para quem deve ser o ensino. Para Silva (2011, p. 91),

as perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem àquelas ligadas a classe social. Especificamente, questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do **gênero** e da **raça** no processo de produção e de reprodução das desigualdades. O feminismo vinha mostrando uma força cada vez maior, que as linhas do poder na sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado (, grifo nosso).

Dentre as críticas feministas, destacamos a das Feministas Negras que denunciavam/denunciam uma concepção de currículo branco-cêntrico, centrado no sujeito cartesiano e unitário, revelando que o currículo não é só branco e etnocêntrico, mas é também masculino. Portanto, este currículo é constituído a partir de uma Memória Hegemônica que institui padrões monoculturais do que é ser Mulher Negra, homem negro, mulher branca e homem branco, reproduzindo as Heranças Coloniais que tendem a manter as relações de opressão sobre o sujeito Racializado.

Convém destacar que na perspectiva do feminismo branco hegemônico a discussão em relação à educação esteve atrelada ao acesso à escolarização sem distinção quanto ao conteúdo que seria ensinado aos homens e às mulheres; em seguida a preocupação esteve voltada para o desempenho das mulheres no sistema educacional. No entanto, para as Mulheres Negras a preocupação centrou-se, primeiramente, no acesso à educação, depois só o acesso não era suficiente, mas a permanência no sistema escolar que, dentre outras coisas, impunha um currículo que pouco ou quase nada dialogava com as suas experiências e/ou reduzia as suas cosmovisões ao silenciamento e à subalternidade.

Nessa tessitura, compreendemos que as marcas que a Memória Hegemônica forjou sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro se estendeu e se ressignificou por meio da Colonialidade do Saber sobre o currículo, de modo que as narrativas do homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar sobre os marcadores de Raça-Gênero, Classe, Sexualidade e Território marginalizaram as Memórias Vividas com o pretense objetivo de conformar identidades e culturas em favor de uma identidade branca, masculina e etnocêntrica construída como normal.

É neste cenário de lutas e de tensões que a Perspectiva Pós-Crítica de currículo se insere, apresentando três enfoques distintos, são eles: Pós-Modernistas, Pós-Estruturalistas e Pós-Colonialistas. O Pós-Modernismo questiona as noções de razão e de racionalidade por considerar que tais aspectos instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão. Em relação ao currículo, dentro deste enfoque, ele é compreendido como “a própria encarnação das características modernas” (SILVA, 2011, p. 115), levando em consideração que sua estrutura é rígida e linear não permitindo o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos e de modos de vida distintos.

No enfoque Pós-Estruturalista, o currículo é compreendido como um processo que atribui significado e assim constrói identidades. Frisamos que este significado não é rígido, mas é impreciso, indeterminado e sofre alterações constantes a depender dos sujeitos e do espaço-tempo que está situado. Nessa visão, embora o currículo tenda a manter os significantes hegemônicos, pela sua própria fluidez, os significados sofrem constantes destabilizações.

O enfoque Pós-Colonialista interpela as relações hierárquicas de poder e de conhecimento que o sujeito imperial branco e europeu instituiu sobre o outro colonial, bem como “concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre **raça** que estão no centro da construção imaginária que o ocidente fez – e faz – do oriente e de si próprio” (SILVA, 2011, p. 127, grifo nosso). Nessa direção, uma Perspectiva de Currículo

Pós-Colonial busca descortinar as marcas da Memória Hegemônica que continuam alimentando as relações de poder/saber que o imperialismo branco e europeu teceu/tece sobre o currículo.

Desta feita, o currículo Pós-Colonial tende a romper com o silenciamento que impera sobre as culturas que foram colonizadas, ultrapassando uma concepção Intercultural Funcional de currículo preocupada com a mera integração da diferença, sem, contudo, mexer nas estruturas hierárquicas de poder/saber que se abateram sobre o currículo. O currículo Pós-Colonial está filiado à Perspectiva Intercultural Crítica que dialoga com as Memórias Vivas e contempla formas outras de pensar e de produzir. Por tal, o currículo está em diálogo com as demandas dos sujeitos subalternizados, visando à descolonização dos conhecimentos hegemônicos que constituem os currículos escolares (FERREIRA; SILVA, 2013a).

Portanto, a Perspectiva Intercultural Crítica de currículo se confronta com a rigidez que a Memória Hegemônica impôs em relação às formas de produzir conhecimento e aos estereótipos que foram construídos em torno da Memória e do Corpo Feminino Negro. Por esta razão, compreendemos que os Textos Curriculares, em especial os LD, carregam tanto as marcas da Memória Hegemônica quanto da Memória Viva, levando em consideração que seu conteúdo e suas imagens estão ancoradas em determinada cosmovisão de mundo. Sendo assim, os LD podem adotar as referências euro-hétero-normativas ou pode representar a diversidade de experiências que reside na Diferença Colonial.

Desta feita, assim como o currículo é tecido em torno de embates de saber/poder, o LD também é. Por sinal, não há uma pureza em sua constituição, mas tentativas constantes de traduções de diferentes vozes que disputam lugar nos Textos Curriculares e que assim carregam tanto as marcas do saber/poder hegemônico, quanto as marcas das resistências (LOPES, 2013). Dessa forma, é imperativa a construção de um currículo Intercultural Crítico que dialogue/contemple as especificidades dos sujeitos que foram marcados pela Memória Hegemônica, afirmando as epistemologias, as culturas, os modos de vida do outro colonizado, em especial da Mulher Negra. Esta afirmação, por sua vez, desafia a visão epistemológica clássica de validação dos conteúdos a serem transmitidos e ensinados no currículo e nos Textos Curriculares, se desvinculando da Perspectiva Funcional de currículo e realizando um deslocamento para as margens, para uma Perspectiva de Currículo Intercultural Crítico.

3.5 A Memória Curricular Herdada do Livro/Texto Curricular: entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva

O LD é um instrumento de apoio para professoras e professores no desenvolvimento das aulas trazendo conteúdos sociais, culturais, políticos, epistêmicos e históricos que passam a ser ensinados e, em sua grande maioria, naturalizados nas experiências escolares. Diante disso, o LD não é unicamente um aporte didático, mas é também a construção de uma determinada visão sobre determinados fatos (BONAFÉ; RODRÍGUEZ, 2013). Nessa direção, os LD podem se tornar agentes de concretização do currículo escolar que tem apresentado, historicamente, uma visão de mundo branca, heterossexual e eurocêntrica. Para Santomé (2013, p. 240),

a imensa maioria dos livros didáticos ainda hoje continua incorporando uma filosofia de fundo que considera que somente existem no mundo homens de raça branca, de idade adulta, que vivem em cidades, estão trabalhando, são católicos, de classe média, heterossexuais, magros, são musculosos.

Em face do exposto, compreendemos que os LD desempenham grande influência no processo de ensino e de aprendizagem tendo em vista que por meio de seus conteúdos, códigos e formas tendem a in-formar sobre quais conhecimentos serão considerados válidos ou não na vivência escolar de estudantes. É a partir desta perspectiva que Russo (2009) apresenta quatro críticas/reflexões em relação ao LD. A primeira diz respeito aos ideais de nacionalidade; a segunda se relaciona à ideia de desenvolvimento; a terceira trata das imagens, e, a quarta sobre a construção ocidental de populações genéricas.

A primeira crítica/reflexão aponta que embora os LD valorizem uma nacionalidade que surge das diferenças entre as populações negras, indígenas e brancas, as contribuições dos negros e indígenas estão quase sempre registradas no passado. A história da população negra se inicia no LD com o tráfico de escravos, marcado por uma condição de selvageria. Já no período pós-abolição, quase sempre retratam as mulheres e os homens negros subindo os morros e constituindo favelas. Após estes dois marcos temporais, a representação do negro e da Mulher Negra são escassas e quando aparecem realimentam o ideário colonial de outrora. Em relação aos povos indígenas são vistos como preguiçosos, primitivos e indolentes e sua imagem, praticamente, some do LD após o processo de colonização.

Diante deste cenário, a história do homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar passa a ter uma supremacia em relação aos demais, uma vez que é representado como desbravador e vigoroso que trouxe a civilização aos Territórios da Abya Yala e sob o seu comando desenvolveu economia do país. Esta representação interessada, quando retratada nos

LD, tende a legitimizar uma perspectiva de identidade nacional hegemônica na qual, apesar da nacionalidade do país ser constituída por diferentes populações, é a nacionalidade branca que passa a ser representada como o ideal. González (1984, p. 22) destaca que

nem a escola, nem nos livros didáticos onde mandam a gente estudar não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é foforizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, homens brancos, social e economicamente privilegiados foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de **sexismo**, **racismo** e elitismo (grifo nosso).

Nessa linha de pensamento, o LD retrata a constituição de uma nacionalidade do país composta por diferentes sujeitos, mas dentro de um discurso civilizatório da geopolítica moral que tem como referência os valores Raciais, Sexuais, Classistas e Territoriais advindos do legado histórico brancocêntrico, sedimentando uma perspectiva de nacionalidade cunhada sob a ótica da Política de Identidade. Nesse contexto, a representação dos sujeitos que se distanciam do legado brancocêntrico, por exemplo, a Mulher Negra, continua marcada pelo jugo da Colonialidade do Saber, tendo nos LD seus modos de produzir conhecimento e sua condição de sujeito protagonista na constituição histórica, cultural, política, social e econômica do país relegada ao papel de figurante. Nesta perspectiva, a nacionalidade do país passa a ser constituída pela ótica do colonizador, já os colonizados ocupam a condição de figurantes daquelas e daqueles que “contribuíram” até certo ponto, mas nunca atuaram na primeira linha.

A segunda crítica/reflexão está interligada à anterior, visto que a história da população negra e dos povos indígenas são contadas de forma estanque marcada, sobretudo, por eventos organizados a partir de uma perspectiva hegemônica. Assim, a história de ambos, negros e indígenas, é contada a partir da invasão dos colonizadores e suas histórias anteriores pouco ou quase nunca são retratadas, tornando irrelevante todo o processo histórico por elas e por eles vivenciados e ao mesmo tempo “fazendo-os dependentes e subalternos aos ritmos e dinâmicas ditadas pela sociedade europeia” (RUSSO, 2009, p. 115).

Dessa maneira, o que é anterior ao processo de Colonialismo/Colonização é considerado atrasado, tecendo uma cosmovisão de que o desenvolvimento do país tem início com a invasão do colonizador. Logo, passa a ser construído um critério de que para uma sociedade ser considerada desenvolvida ela carece de apresentar graus de proximidade com o modelo de sociedade eurocêntrica. Nesse processo,

tanto as culturas ameríndias quanto as africanas são marcadas pela ausência: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com os metais, falta de agricultura, entre outras ‘faltas’ que justificam suas participações simplificadas e pontuais em nossa história e uma cosmovisão de não desenvolvida (RUSSO, 2009, p. 115).

Portanto, o ideal de desenvolvimento constrói uma dualidade entre os sujeitos considerados atrasados e desenvolvidos e ao mesmo tempo a ideia de desenvolvimento passa a ser naturalizada de tal forma que não se questiona o próprio conceito, considerando que cada povo, cada cultura, define, vivencia e ressignifica no tempo-espaco-histórico a ideia de desenvolvimento. Diante disso, entendemos que a Colonialidade do Poder, alçada na Memória Hegemônica, ao classificar e hierarquizar os sujeitos, simultaneamente definiu quem é o sujeito de direito, da completude, de referência e do desenvolvimento e na mesma medida definiu o sujeito da ausência, da falta, do não-desenvolvimento.

Essa relação ao desenvolvido/não-desenvolvido, está presente nos LD, por exemplo, quando a Mulher Negra é retratada desempenhando funções manuais como o corte da cana, lavando roupas, vendendo produtos, dentre outros. Já o homem branco é retratado como um sujeito inventivo, ele é o cientista, o engenheiro. Enfim, a Mulher Negra continua sendo representada em funções que outrora desenvolveu, causando um engessamento dos lugares, dos papéis e das funções que exerce e ao mesmo tempo demarcando Territórios entre quem é desenvolvido e quem não é.

A terceira crítica/reflexão se refere às imagens dos LD, pois da mesma forma que os conteúdos ensinam, as imagens também o fazem, elas dizem dos sujeitos, dos lugares que ocupam e das funções que exercem. As imagens sedimentam uma ideia do sujeito em relação à sua condição de *ser* e de *estar* no mundo sejam elas/eles homens brancos, mulheres brancas, homens negros e Mulheres Negras. No caso da Mulher Negra e da população negra, sua imagem é comumente vinculada à pobreza, à violência, à marginalidade e exercendo atividades profissionais de baixos níveis de escolaridade e de rendimento. Para Pinto (1987, p. 32),

praticamente todos os autores que se dedicam ao estudo do negro chamam atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito deste segmento social. O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor e os traços fenotipicamente negros são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação de sua inteligência e

uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida a sua probidade moral e ética.

Diante do exposto, o LD se projeta como uma Herança Colonial que se manteve através dos tempos, ressignificando as estruturas hierárquicas de poder entre os sujeitos. Assim, as imagens nos LD quando alicerçados sobre a perspectiva da Memória Hegemônica tendem a atuar dentro de um papel ideológico de reprodução dos interesses hegemônicos retratando modelos sociais de ser, de conhecer e de pensar firmados na racionalidade eurocêntrica (SILVA; SILVA, 2016a).

De acordo com Silva (2008), a luta e o enfrentamento pelo critério de exclusão de LD com passagens e textos discriminatórios couberam aos movimentos negros, mais especificamente às Feministas Negras as quais tinham/têm nos LD sua representação associada unicamente ao período escravocrata, alimentando e naturalizando uma Política de Identidade do que é ser Mulher Negra. Diante disso, um dos pontos de pauta, do segmento, se refere à luta pela afirmação de sua identidade cultural nos LD que tenha por base suas Memórias Vivas. Para tanto, Silva (2008, p. 121) aponta que seria necessário “um currículo com valorização a herança africana, por meio das modificações dos livros didáticos e pela inclusão de conteúdos de história e cultura afrobrasileiras, com vistas ao acesso a cidadania, afirmação dos direitos civis e combate à discriminação”.

Um currículo que atenda às especificidades de reivindicação das Feministas Negras carece de estar associado a uma Perspectiva de Currículo Intercultural Crítico que tenha como locus de enunciação epistêmica suas experiências, seus modos de vida e seus conhecimentos. Para isto, se faz necessário romper com a Política de Identidade que tece a constituição dos LD e continua a representar a Mulher Negra em uma condição naturalizada de inferioridade social, cultural, política e epistêmica (SILVA, 2016).

A quarta crítica/reflexão realizada por Russo (2009) se refere ao fato de que os LD pouco ou quase nunca consideram as diferenças existentes dentro dos mesmos grupos étnico-raciais. No caso da população negra, estes são representados de forma genérica associadas/associados à escravidão ou em condições indignas de moradia, saúde e alimentação. Diante disso, compreendemos que a imagem da Mulher Negra no LD quando constituída dentro de uma perspectiva de Memória Hegemônica deixa visível uma representação imagética estereotipada e fragmentada do que é ser Mulher Negra, o que tende a alimentar um discurso calcado na Política de Identidade que invisibiliza e silencia de forma coercitiva as Memórias Vivas.

Convém destacar que assim como a história da população negra não é um todo genérico, a história da Mulher Negra também não é, mas é uma história específica que advém de dois polos em constante movimento de luta e de tensão. De um lado, se têm as marcas que a Memória Hegemônica forjou sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro. Por outro lado, há os movimentos de resistência propositiva que afirmam continuamente as Memórias Vividas da Mulher Negra e dizem de sua condição de protagonista.

O que temos, nesse caso, é a Entre Memória, isto é, a coexistência conflitiva de ambas as Memórias, tendo em vista que não há uma neutralidade entre elas. Tal perspectiva reprovava a ideia de uma Mulher Negra genérica por que embora as marcas da Memória Hegemônica - Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território - se façam presentes em um mesmo ser, as formas que são vivenciadas e se interseccionam são distintas a depender do tempo-espço-histórico que a Mulher Negra ocupa.

Diante do exposto, entendemos que o LD não é unicamente um aporte didático, mas por trás de sua aparente neutralidade projeta determinadas ideologias e valores que tendem a ser ensinados e validados na sala de aula. Por isso, compreendemos o LD como um Texto Curricular uma vez que este é portador de um sistema de valores que indica entre o que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, entre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido pelas/os alunas/os no decorrer da sua formação escolar. Para Silva (2011, p. 101),

o texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas, **de gênero e raciais**. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas (grifo nosso).

Diante disso, os LD se configuram como um veículo do currículo oficial, pois possuem um *status* prescritivo tecido por distintos níveis institucionais, recortes culturais e ideológicos que não são neutros, mas portam significados e funções que são alterados a depender das epistemologias e dos sujeitos que os constituem (OLIVEIRA, 2008). Portanto, a constituição dos LD perpassa por uma seleção cultural e ideológica que, em sua grande maioria, está vinculada aos imperativos da Memória Hegemônica que tende a realizar uma assepsia das diferenças culturais e, simultaneamente, conservar e transmitir uma perspectiva histórico-cultural de sujeito e de cultura alicerçados no cânone ocidental (SILVA; SILVA, 2016b).

Diante disso, partimos do pressuposto que o LD é colonizado uma vez que seu eixo estruturador apresenta uma supremacia dos ideais de homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar. Por sua vez, o LD é também colonizado haja vista que no contexto de sala de aula ele pode cristalizar identidades e naturalizar os sujeitos detentores de epistemes. Por isso o LD pode ser compreendido como um instrumento de poder, uma vez que seu conteúdo e suas imagens carregam uma carga simbólica de significados, pois ao observarmos uma imagem atribuímos a ela valores, correlações, classificações do que está presente e do que está ausente (BONAFÉ; RODRIGUES, 2013).

Nessa linha de raciocínio, os LD são constituintes do processo organizativo do currículo escolar já que comportam conteúdos e imagens que transmitem determinada perspectiva cultural, social, epistêmica e política que orientará as práticas curriculares. Por isso, ao nosso ver, as imagens da Mulher Negra podem estar associadas tanto à Memória Hegemônica quanto à Memória Viva ou portar ambas, tendo em vista que os LD constituem espaços de luta política que constantemente se tencionam (MOREIRA, 1995).

Dessa forma, o Livro/Texto ao habitar um espaço de tensão entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva se constitui como uma Memória Curricular Herdada, uma vez que o LD é constituinte e constituidor de práticas/políticas sociais, culturais e epistemológicas permeadas por conflitos entre as referidas Memórias. Contudo, a história tem evidenciado que o Livro/Texto tem transmitido uma história, predominantemente, associada à Memória Hegemônica que tende a uma legitimação cultural dos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento do homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar.

Nesta perspectiva, entendemos que o Livro/Texto pode se constituir como herdeiro dessa Memória Hegemônica, pois compreende um ato de poder, poder no sentido de significar, de validar e de universalizá-los por meio de uma Memória que seleciona de forma interessada aquilo que deve ser objeto de escolarização. Dessa maneira, as demais formas de conhecimento que se distanciam das prerrogativas estabelecidas passam a ocupar a condição do “ainda-não” e é nesse contexto que recai sobre os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento da Mulher Negra uma condição de não-sujeito, não-portadora de conhecimento e, sobretudo, de sujeito a-histórico.

Assim, o Livro/Texto é constituinte e constituidor de uma Memória Curricular Herdada, uma vez que cumpre a função de informar às novas gerações quais os lugares, as funções e as condições dos sujeitos no sistema mundo. Por sua vez, reiteramos que esta Memória Curricular Herdada pode se mostrar Racista/Sexista celebrando as marcas da Memória Hegemônica, como também pode estar associada ao resgate da Ancestralidade, da

Memória e do Corpo Feminino Negro, tecendo movimentos de afirmação dos sujeitos Racializados.

Diante disso, destacamos a importância de compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva expressas nas imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, tendo em vista a função ideológica e cultural do Livro/Texto como uma Memória Curricular Herdada que tende a afirmar os marcadores de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território constituídos a partir da Memória Hegemônica. Desta feita, questionamo-nos quanto à participação das Mulheres Negras do Brasil e da Colômbia na constituição deste Livro/Texto, como também se os movimentos de resistência propositiva da Mulher Negra alicerçados em suas Memórias Vivas têm sido representados nas imagens dos Livro/Texto de ambos os países ou se têm sido cristalizadas as formas de silenciamento/subalternização, segregação/exclusão que a Memória Hegemônica forjou sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro.



MARIA JOSÉ DOS SANTOS

Natural de Maceió – Alagoas, é Ebôme, Filha de Òsun e Ósálúfun, no Ilê Axé Iyá Nassô Oká, Terreiro da Casa Branca, Nação Ketu – Salvador/Bahia. É pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB) e do Grupo de Pesquisa GEPERGES – Audre Lorde e é militante na Rede de Mulheres Negras de Pernambuco. Pedagoga pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ (2001), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Patos – FIP (2003). Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NA COLÔMBIA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Esta seção está subdividida em duas subseções: a) Educação do Campo no Brasil: uma trajetória que se inscreve entre avanços e retrocessos; b) Educação Campesina e o Programa Escuela Nueva na Colômbia. Na primeira subseção, versamos sobre a educação direcionada ao TC do Brasil; inicialmente, tratamos das investidas de poder assimétrico do Estado no que se refere a promover uma educação específica e diferenciada para os povos do TC que permanece atrelada ao Paradigma da Educação Rural. Na sequência, discorremos sobre os movimentos de resistência propositiva realizados pelos sujeitos do TC e em especial pelos Movimentos Sociais Campesinos que lutam por um projeto educativo outro firmado no Paradigma da Educação do Campo (TORRES; LEMOS; SILVA, 2012). Como também realizamos um traçado histórico das políticas educacionais do Brasil a respeito dos LD do TC.

A segunda subseção trata da educação ofertada aos povos do TC da Colômbia, realizando um percurso histórico das transformações político-sociais que influenciaram a constituição de uma educação específica e diferenciada para os sujeitos que residem nesse Território. Neste traçado histórico, destacamos a constituição do Programa Escuela Nueva que vigora no referido país e tem como objetivo um ensino que dialogue com a realidade dos povos campesinos. Ademais, apresentamos o percurso histórico das políticas educacionais da Colômbia.

O percurso histórico, tanto no Brasil quanto na Colômbia, nos auxiliou em dois aspectos: o primeiro se refere à compreensão do contexto de produção do enunciado, neste caso as políticas educacionais em relação ao LD de ambos os países. Segundo, no entendimento de como o desenvolvimento destas políticas educacionais fizeram uso dos LD como um meio para a materialização e a propagação ideológica dos seus interesses. Dito isto, a título de organização, na primeira subseção discorremos a respeito dos LD do TC no Brasil e na segunda dos LD do TC da Colômbia.

4.1 Educação do Campo no Brasil: uma trajetória que se inscreve entre avanços e retrocessos

As experiências educacionais (programas, escolas, currículo, dentre outros), voltadas para a população campesina, estiveram, historicamente, associadas a um modelo de política econômica ligada, majoritariamente, às elites da oligarquia rural (VENDRAMINI, 2007).

Assim, a lógica educacional esteve voltada aos anseios de um projeto moderno/colonial que tendia a realizar uma assepsia das Memórias Vividas e, consequentemente, neutralizando as distintas formas de ser, de pensar e de produzir conhecimento dos sujeitos do TC.

Nesta direção, o ensino ofertado, sob a égide de uma política identitária urbanocêntrica, se apresentava/apresenta distante e dissociado das vivências campestinas, levando em consideração que as crianças, os adolescentes e os jovens-adultos tiveram acesso a conhecimentos pobres e apenas medíocres habilidades primaríssimas de leitura-escrita e contas simples (ARROYO; FERNANDES, 1999). Nesse sentido, o ensino ofertado se constitui no tempo-espaço-histórico em novos locais de negação das experiências dos sujeitos campestinos, visto que celebra as Heranças Coloniais.

Nesse contexto, a estrutura de ensino ofertada é perpassada por uma intensa correlação de forças econômicas e políticas que na história esteve/está ligada à construção da ineficiência e fraqueza do sistema educacional, uma vez que a história da precaríssima e velha educação rural é inseparável da história do trato patrimonialista, da apropriação pelas elites da terra, do Estado e do público (ARROYO; FERNANDES, 1999). Desta feita, a oferta da educação rural, firmada na Política de Identidade urbanocêntrica, construiu/constrói o sujeito campestino como inferior e, simultaneamente, suas produções de conhecimento, seus modos de *ser* e de *estar* no mundo passam a ser diluídos e moldados violentamente a partir do ideal urbanocêntrico.

Existem algumas constantes históricas que merecem destaque uma vez que enfatizam a luta dos povos do TC, sobretudo por meio dos Movimentos Sociais, na luta pelo reconhecimento, pela valorização e pela inserção das formas de conhecimento, cultura, arte, economia, saúde, dos sujeitos campestinos no espaço escolar. No Brasil, a partir da década de 1930, são identificadas as primeiras ações em relação à educação ofertada aos habitantes do TC em meio a um cenário de forte industrialização. A educação campestina refletiu o permanente favorecimento à acumulação capitalista em detrimento das especificidades educacionais deste Território. Neste cenário, prevalecia um modelo de educação incipiente de caráter tecnicista e instrumental que tinha como objetivo formar mão de obra minimamente qualificada, barata e explorada para atender às demandas do novo mercado capitalista (ROMANELLI, 1978).

Cabe destacar que o acelerado aumento da industrialização atingiu o TC por duas vias. Na primeira, as práticas de agricultura foram modernizadas para produção em larga escala e na segunda, a educação se tornou cada vez mais tecnicista/instrumental para atender às novas exigências do mercado. As mudanças no TC aprofundaram o dualismo entre campo e cidade e

entre os sujeitos camponeses e urbanos. Nesta direção, a cidade passa a ser vislumbrada como o local do desenvolvimento e do trabalho intelectual e visto como o ideal a ser seguido; já o TC passa a ser compreendido como local do não-desenvolvimento e do trabalho manual (SANTOS, 2017).

Frisamos que a crise econômica vivenciada pelo país na década de 1930 ocasionou uma insatisfação das várias camadas da população, dentre elas, setores cafeicultores, intelectuais, classe média e camadas populares camponesas e urbanas que passavam a exigir uma Nova Constituição (LIRA; MELO, 2014). Como resultado, em 16 de julho de 1934, é promulgada a Constituição Federal que traz consigo diversas inovações, dentre elas destacamos: a instituição do voto feminino, o mandado de segurança, dispositivo jurídico de garantia dos direitos da/do cidadã/cidadão perante o Estado. No cenário educacional, fica estabelecida a garantia do direito à educação e atribui às três esferas do poder a responsabilidade de seu provimento e a elaboração do Plano Nacional de Educação.

A criação deste Plano trata pela primeira vez da educação ofertada aos povos do TC, especificamente no Artigo 121, parágrafo 4º, que aponta que “Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934). Para viabilizar as mudanças, advindas da nova Lei, o governo ao invés de promover a criação de escolas e subsidiar a formação inicial de professoras/professores optou por promover a criação de cursos com duração de quatro meses que ocorriam em escolas já existentes e, em sua grande maioria, não comportavam o quantitativo de sujeitos. Os cursos oferecidos eram compostos das seguintes disciplinas:

higiene rural, que compreendia conteúdos referentes à alimentação, cuidados corporais, higiene doméstica, combate às doenças; Sociologia Rural, que abordaria os principais problemas sociais do campo e deveria contar com a interpretação e cooperação do professor na solução de tais problemas; Educação Rural, com destaque para o ensino da leitura e da linguagem no meio rural, educação física, jogos e todos os outros ensinamentos através dos centros de interesse rurais; e Atividades Rurais, com a finalidade de estimular nos mestres a simpatia pelo campo (LIRA; MELO, 2014, p. 05).

Esse modelo de educação era considerado insuficiente para atender à necessidade de aprendizagem e de formação das futuras professoras/professores do TC, principalmente por apresentar um caráter tecnicista e utilitarista. Portanto, o modelo de educação ofertado se encontrava fortemente ancorado em uma perspectiva capitalista que visava à formação rápida

de profissionais com pouca e inadequada formação profissional. Assim em sala de aula estes sujeitos manteriam um modelo educacional tecnicista/utilitarista com vistas à formação de estudantes que, se inseridos no mercado de trabalho, atenderiam aos anseios capitalistas, ou seja, a preparação de mão de obra barata e explorada para as novas funções abertas pelo mercado.

A década de 1940 e 1950 foi fortemente marcada pelo ruralismo pedagógico. Este movimento preconizava a ideia de que os povos do campo deveriam aprender o verdadeiro significado de viver no campo. Dessa maneira, a educação se torna peça chave para o êxito das ideias empreendidas por este movimento que tinha como objetivo fixar o sujeito campestre no campo e dessa forma impedir que migrassem para os centros urbanos tolhendo o aumento populacional nas cidades (BORBA, 2008).

Deste modo, vigorava no cenário educacional um ideário ruralista pedagógico que tinha como objetivo dar respostas às tensões sociais, desencadeadas pelo inchaço dos centros urbanos e pela própria incapacidade de absorção de mão de obra pelo mercado capitalista. Neste viés se buscava o desenvolvimento de uma educação que reforçasse os valores campestres com o intuito de fixar a mulher e o homem à terra, fato este que levou à necessidade da adaptação de programas e currículos direcionados ao TC.

Assim, o TC se torna alvo de uma multiplicidade de programas educativos os quais foram realizados na maioria dos estados brasileiros. Estes programas ofereciam cursos de curta duração e apresentavam um caráter instrumental para alcançar a população de forma rápida e prática; foram utilizados distintos meios de comunicação, tais como: imprensa, rádio, cinema, publicações instrutivas e até mesmo semanas ruralistas.

Diante dessa conjuntura, o ensino passa por reformas que foram nomeadas de Leis Orgânicas do Ensino, normatizadas pelo Decreto de Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, o que lançava as bases para uma nova orientação educacional rural que em síntese pretendia ser estritamente objetivo e as/os estudantes aprenderiam fazendo (MENDONÇA, 2006). Neste caso, é perceptível a permanência de um caráter tecnicista no modelo educacional destinado ao TC, como também este modelo está interessado em atender às demandas econômicas do país.

Salientamos que os programas e as Leis Orgânicas estabelecidas sobre o ensino não obtiveram resultado no que se refere ao atendimento das especificidades sócio-históricas-epistêmicas-políticas-culturais-econômicas dos sujeitos campestres. Isso ocorreu por que o ensino ofertado era pontual e episódico, constituído por modelos prontos e acabados e tecido a partir de uma realidade que não dialogava com os sujeitos em questão. Por sua vez, atendia

aos anseios do mercado capitalista, inicialmente para a formação de mão de obra barata e explorada e na sequência com o inchamento dos centros urbanos para evitar a migração e fixar os sujeitos no campo (ROMANELLI, 1978).

Ademais, o modelo de educação oferecido pelo ruralismo pedagógico e pelo estabelecimento das Leis Orgânicas apresentava um caráter romantizado do TC. Com isso, ocultavam as desigualdades existentes entre campo e cidade que foram, também, agravadas/reforçadas com o desenvolvimento econômico, industrial e político que as necessidades capitalistas exigiam (BORBA, 2008).

Diante disso, compreendemos que os sujeitos situados no TC foram/são submetidos a uma relação de Racialização e de Racionalização. No primeiro há uma hierarquização na qual o sujeito urbano passa a ser considerado superior em relação ao sujeito campesino do ponto de vista social, cultural, político e econômico, dentre outros. Na segunda, sendo estes sujeitos considerados inferiores seus conhecimentos não possuem validade e passam a ocupar no currículo escolar e nos LD, por exemplo, um papel secundário, restrito a datas comemorativas e alocados à categoria de folclórico. Assim, a Racialização e a Racionalização ampliam das desigualdades existentes entre campo e cidade, levando em consideração que há um esforço/reforço para que o TC e os sujeitos que nele residem possam se “desenvolver”, mas esse desenvolvimento se dá a partir de um modelo de educação urbanocêntrica.

Em relação à década de 1960-1970, a participação política das camadas populares¹¹ ganha força, entre elas, a campesina que levantava como bandeira de luta uma Educação Popular na qual se pense “uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos humanos, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13). Assim, os Movimentos Sociais Camponeses lutavam pela criação de iniciativas pedagógicas condizentes com a cultura e as especificidades educacionais do campesinato, se contraponto a práticas pedagógicas que pouco ou quase nada dialogavam com as suas experiências.

No ano de 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61, que delegava aos municípios a responsabilidade com a escola fundamental. Com isso as condições precárias que se faziam presentes nas escolas campesinas passam a ser

¹¹ Fizeram parte desse movimento: Centro Popular de Cultura (CPT), criado em 1960 em Recife/ PE, os Centros de Cultura Popular (CCP), criados em 1961 pela União Nacional dos Estudantes, Ligas Camponesas e o Movimento dos Posseiros do Engenho Galileia, dentre outros. Merecem destaque o método Paulo Freire e as ações realizadas através dele, em relação à educação de jovens e adultos das camadas populares. Em contrapartida, com o estabelecimento da ditadura militar no país em 1964 seguido da repressão política (e policial) que então se instalou, muitas das iniciativas elaboradas foram desarticuladas e/ou suspensas (MENDONÇA, 2006).

acentuadas, levando em consideração os parcos investimentos que lhes era direcionado, bem como o aumento da submissão ao modelo de educação urbano se tornava mais nítido. Portanto, embora as camadas populares e com especificidade os Movimentos Sociais Campesinos lutassem por um modelo de educação no campo e para o campo e viessem no cenário legal angariando espaço, a ditadura de 64 silenciou os projetos em andamento.

Neste período fica clara a atenção ao ensino que se desenvolvia no espaço citadino, o campo ficou relegado a programas educativos pontuais, focalizados na erradicação da pobreza destinados, especialmente, às regiões do Norte e do Nordeste. A concepção de educação que prevalecia era a de um ensino visto como um fator de desenvolvimento da economia de caráter tecnicista e assistencialista, deficitário e subordinado aos postulados educativos urbanocêntricos.

Diante do exposto, entendemos que o ensino ofertado aos povos campesinos atende a uma lógica meramente instrumental associada a uma concepção de Educação Rural que se aproxima do Paradigma da Educação Rural Hegemônico (SILVA, 2015). Este Paradigma firma-se em um modelo de educação assentado na escolinha das primeiras letras, como apontam Arroyo e Fernandes (1999, p. 11): “em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”. Salientamos que a lógica do Paradigma da Educação Rural Hegemônico se estende aos materiais pedagógicos, em especial aos LD, por exemplo, quando os povos do TC são retratados dentro de um contexto de forte exclusão social, cultural, política e epistêmica que continua mantendo os estereótipos geradores das desigualdades entre campo e cidade (MARQUES; CALDERONI, 2014).

Nesta tessitura, o Paradigma da Educação Rural Hegemônico está alicerçado à Interculturalidade Funcional, tendo em vista que reconhece a necessidade de oferta da Educação aos povos campesinos. Por sua vez, continua negando e subalternizando seus modos de produção, de conhecimento, suas culturas, a relação sujeito-natureza e, simultaneamente, imprimindo estereótipos como atrasados, caipiras, matuto, dentre outros. Em síntese, as bases que produzem as relações de dominação não mudam, na medida em que a incorporação dos povos campesinos no currículo escolar, no LD, é meramente funcional e não tem força política para contestar as estruturas do sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado (SILVA et al., 2014b).

As relações de dominação entre sujeitos urbanos e campesinos na educação Interculturalidade Funcional é oficializada nos currículos escolares quando os saberes destes

sujeitos são acolhidos superficialmente com o intuito de descaracterizar suas matrizes culturais, legitimando a episteme urbanocêntrica como único modelo válido de produzir conhecimento. Nesta direção, percebemos que o Paradigma da Educação Rural está atrelado à pedagogia tradicional ao considerar uma pedagogia que fragiliza uma reflexão crítica e se torna mera reprodutora de conhecimento, impondo aos sujeitos camponeses um currículo descontextualizado dos seus modos de vida. Diante do exposto, compreendemos que as marcas da Memória Hegemônica pesam sobre o TC na medida em que ocasionam uma amnésia da origem sobre as suas produções culturais, os modos de ser, seus conhecimentos, sua economia. Essa assepsia tem como objetivo firmar os postulados eurocêtricos para manter as estruturas de poder.

Em meados da década de 1980, evidenciamos um processo de redemocratização do país, notadamente marcado pelas pressões do Movimentos Sociais¹² que reivindicavam a construção de um modelo educativo que dialogasse com as especificidades da vida no campo. Esse processo de luta resultou na promulgação da Constituição de 1988 que estabelece a educação como um direito de todos os cidadãos. A educação é transformada em um direito público e subjetivo, independentemente dos sujeitos habitarem na cidade ou no TC. Com isto, os princípios e os preceitos constitucionais do sistema educacional passam a incorporar todos os níveis e as modalidades de ensino, o que contribuiu para a constituição de espaços políticos e epistêmicos de afirmação de uma cultura de direitos e de respeito às diferenças ao menos em termos legais (LIRA; MELO, 2014).

Já em 1996 tem-se a aprovação da LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que dispõe no seu art. 28 sobre a adequação da escola à vida no campo. Contudo, apesar dos avanços em termos legais ainda há muito a ser alcançado em relação às questões de infraestrutura dos espaços escolares e à formação de professoras e de professores para o TC. Portanto, a luta empreendida pelos sujeitos do TC persiste e ganha força por meio do Movimentos Sociais Camponeses, dentre eles destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) que batalha pela Reforma Agrária no país que se

refere às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em

¹² Neste caso, é relevante evidenciar os movimentos que mais ganharam destaque no desenvolvimento de experiências educativas na área da educação para o Território Camponês, tanto em parceria com o sistema oficial de ensino, quanto fora deste: o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, a Contag – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura, a CPT – Comissão Pastoral da Terra e os CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância (LIRA; MELO, 2014).

construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 2).

Desta feita, as mulheres e os homens do campo ao longo da história vistos como sujeitos de “déficits” realizam um movimento de resistência propositiva na medida em que lutam pelo direito de retomada das terras. Ou seja, o direito de pensar e de existir a partir de suas potencialidades e de seus valores próprios, bem como por uma educação que contemple as suas Memórias Vivas.

O movimento de luta empreendido por educadoras, educadores e pelos Movimentos Sociais Camponeses, em especial o MST, em 1997, no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), reuniu os principais sujeitos engajados nas lutas pela educação básica camponesa, trazendo para o cerne do debate as práticas bem-sucedidas realizadas e as preocupações sobre o rumo que a educação para o TC seguiria (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A Conferência, assim como as articulações realizadas, mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o Movimento, fazendo novos encontros e combinando lutas conjuntas entre parceiros. Desse modo, o Movimento vem construindo e lutando em prol de uma Educação do Campo que busque romper com uma educação de caráter urbanocêntrico que tende a silenciar/subalternizar tanto o TC quanto os sujeitos que nele residem (CALDART, 2002).

Portanto, o movimento de luta empreendido em função de um modelo de educação camponesa que dialogue com as especificidades dos sujeitos se aproxima do Paradigma da Educação do Campo que visa romper com o Paradigma da Educação Rural Hegemônico. O Paradigma da Educação do Campo desvela as relações sociais, culturais, políticas e econômicas constituídas sob a égide da Colonialidade. Logo, o Paradigma da Educação do Campo está alicerçado na Decolonialidade, no movimento de resistência propositiva dos sujeitos camponeses que lutam pela afirmação de suas Memórias Vivas.

Nessa linha de pensamento, o Paradigma da Educação do Campo está firmado na Decolonialidade que dialoga com a perspectiva educacional da Interculturalidade Crítica onde os saberes socioculturais dos povos camponeses possam ser validados no currículo oficial e nos LD. Dessa maneira, a Educação Intercultural Crítica pressupõe a reivindicação e a viabilidade dos processos de luta contra a Colonialidade presentes na sociedade e nos modelos de educação (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013).

Diante disso, a Educação Intercultural Crítica firma-se na Pedagogia Decolonial, na participação dos povos que sofreram/sofrem formas de silenciamento/segregação impostas pela Memória Hegemônica que tende a causar uma higienização das Memórias Vividas dos sujeitos camponeses. Por conseguinte, os povos do campo propõem a construção de um projeto educativo outro que tem como ponto de partida as suas experiências. Para Molina (2009, p. 11), a constituição de um projeto educativo outro

originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na Perspectiva de manter seus Territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele Território.

Diante do exposto, o Paradigma da Educação do Campo almeja por uma educação política, identitária, epistêmica e contra-hegemônica associada a uma Pedagogia Decolonial que tem por princípio construir condições sócio-histórica-política-econômicas outras (WALSH, 2010). Nesse contexto, emerge a possibilidade de um diálogo intercultural no qual os sujeitos que foram/são inferiorizados participem como sujeitos protagonistas da construção e da materialização de um projeto educativo no qual suas experiências, seus conhecimentos, suas culturas, dentre outros aspectos, assumem o centro do debate.

Assim, entendemos que o Paradigma da Educação do Campo assentado na Pedagogia Decolonial viabiliza a materialização de um Currículo Intercultural que tem por base o diálogo entre os conhecimentos locais e os conteúdos de aprendizagem (FERREIRA; SILVA, 2013a). Dito isto, identificamos a importância de um currículo que viabilize uma discussão firmada em epistemologias alicerçadas em um modelo de educação específico para o contexto camponês, considerando o fato de que os povos do campo precisam e têm o direito de ser educado ‘NO’ campo (no lugar onde vivem) e ‘DO’ (com uma Educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação) (ARROYO; FERNANDES, 1999). Neste sentido, o Paradigma da Educação do Campo desafia a razão moderna urbanocêntrica, realizando um

movimento heterotópico que escorre para as bases em direção à construção de um projeto educativo que considere a formação humana e envolva a vida dos sujeitos camponeses como um todo.

4.1.1 O livro Didático no Brasil

A produção de LD no Brasil teve início em 1808 com a imprensa régia, órgão oficial que produzia os manuais para os cursos criados por D. Pedro I. O interesse na produção deste material era estabelecer e estruturar um sistema de ensino adequado à elite brasileira, fato este que levou a produção dos LD assumir um papel central no processo educativo.

A centralidade na produção dos LD estava atrelada ao interesse de formar uma classe dirigente e, ao mesmo tempo, constituir uma massa populacional a qual fosse possível estabelecer mecanismos de controle sobre esta. Logo, o modelo de educação oferecido, bem como o material didático utilizado eram vislumbrados como um meio para se alcançar os objetivos (SILVA, 2008).

Neste período, os programas curriculares e os LD utilizados não eram produzidos no Brasil, eles vinham, principalmente, da Alemanha e da França. Deste modo, a referência de conhecimento válido não era o local, mas os conhecimentos produzidos na Europa, o que tende a reforçar uma perspectiva de ensino firmada na Colonialidade do Saber e na Monocultura do Saber e do Rigor (BITTENCOURT, 2008).

Com o término do monopólio da imprensa régia, começaram a surgir editoras particulares embebidas do “espírito nacionalista” as quais afirmavam que os LD do país careciam de tratar de sua história e de sua geografia (MARIANO, 2008). Por sua vez, para que a produção privada dos LD pudesse circular nas escolas se fazia necessária a aprovação institucional. Para tanto, as editoras buscavam por autores originários do Colégio Pedro II ou da Academia Militar com o pretense objetivo de assegurar a vendagem do material. A vinculação a autores oriundos dessas instituições garantia que o material não seria vedado pelos conselhos educacionais ao serem analisados, estratégia essa que garantiu a venda em massa de LD (SILVA; SILVA, 2016a).

Em um curto espaço de tempo, a constituição dos LD no Brasil migrou, majoritariamente, para o setor privado com o apoio massivo do Estado que entrava nesse empreendimento não só como o principal consumidor do mercado editorial, mas como aquele que determina os meios de produção, seleção e avaliação dos LD, a saber

imprensa e livro didático nascem do abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens-uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso atua como mecenas, padroasto ou pai-balizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 128).

Na década de 1930, durante o regime político do Estado Novo até a Nova República, a elaboração, a produção e a distribuição dos LD passaram por uma regulamentação maior devido à sanção de Decretos e Leis sobre os LD. No governo Vargas, a produção dos LD sofreu um intenso controle ideológico, uma vez que se tinha como objetivo fortalecer uma identidade de nação forte e unida, para tanto os LD foram utilizados como um dos meios para exaltar o espírito de nacionalidade da população brasileira (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

Neste período foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) que correspondia a vários órgãos operacionais menores que tinham como missão elaborar e planejar as atividades que se relacionassem ao LD. Para tanto, estabeleciam convênios com órgãos e/ou instituições para a produção e elaboração deste material em escala nacional (SILVA; SILVA, 2014).

Em 1938 é sancionado o Decreto nº 1.006 que resultou na criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável por examinar e avaliar os LD e realizar a abertura de concursos. O Decreto n. 1.006 trazia pela primeira vez a definição do que seria LD, neste caso o definiram como qualquer livro-texto escolar que seja aprovado pela CNLD e esteja em posse das/dos estudantes em escolarização (os LD e os compêndios escolares adentram nesse bojo). Para Freitag, Costa e Motta (1989), a constituição da CNLD apresentava um caráter implícito de controle político-ideológico, deixando a mercê, por exemplo, questões didáticas referentes aos LD e voltado, unicamente, para a distribuição em massa.

No ano de 1945 é sancionado o Decreto nº 8.460 que redefiniu as funções da CNLD. Por meio deste Decreto, a esfera federal passa a assumir o papel de legislar sobre a seleção dos LD. Embora a CNLD continuasse com controle total na elaboração e na distribuição dos LD nacionais, houve intensas críticas referentes às suas verdadeiras funções, tendo em vista as acusações de ganhos comerciais e de manipulação política referente à aprovação dos LD pelas editoras privadas.

No governo Ditatorial Militar foram estabelecidos intensos acordos entre o Brasil e os Estados Unidos que influenciaram diretamente na constituição e distribuição dos LD no país.

Para atender às novas demandas governamentais e aos acordos firmados foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que tinha como objetivo a criação de bibliotecas nas escolas, a capacitação dos profissionais da educação do nível federal ao municipal e foi a responsável pela distribuição de 51 milhões de LD nas escolas brasileiras (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

O controle na elaboração, na fabricação e na distribuição dos LD se centrava nas mãos da COLTED o que estabelecia uma profunda dissociação entre aqueles que produziam os materiais didáticos, técnicos americanos, e aquelas e aqueles que os aplicavam, professoras e professores brasileiros (ROMANELLI, 1978). A constituição dos LD atendia assim a uma lógica capitalista de expansão do mercado consumidor sem levar em consideração as especificidades sociais, culturais e epistêmicas dos sujeitos que estariam de posse deste material.

É por volta de 1970 que a produção do LD no Brasil alcança de fato escala nacional; isso ocorreu devido às parcerias firmadas entre Estado e empresas privadas. Essas parcerias tornaram a produção dos LD um negócio lucrativo para ambos os lados e sua intensa inserção no meio escolar passou a assumir papel relevante no trabalho docente. Na perspectiva de Silva, o jogo de interesse entre público-privado tornou o LD “objeto privilegiado na educação brasileira, convertendo-se no organizador dos conteúdos a serem transmitidos e das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula” (2008, p. 110).

No ano de 1971, a COLTED é extinta e, simultaneamente foi criado o Programa do Livro Didático (PLID), por meio do Decreto nº 68.728 que atendia aos diferentes níveis de ensino; são eles: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM); Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e, Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Já no ano de 1975 a responsabilidade na produção e na distribuição dos LD é passada para a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), criada por meio da Lei nº 5.327, que deveria produzir e distribuir materiais escolares e LD para as escolas de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização (FILGUEIRAS, 2013).

A Fename continuou a produzir os materiais e LD, anteriormente publicados pela COLTED, no entanto expandiu a produção de novos títulos, ampliando significativamente a movimentação financeira da instituição. O balanço financeiro das primeiras produções da Fename indicava que nos primeiros três anos de uma criação já haviam publicado sete milhões de exemplares de LD (FILGUEIRAS, 2013).

Em 1983, com a instituição da Lei nº 7.091, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que aglomerou os programas que estavam vinculados à Fename. A FAE tinha como objetivo apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus e o processo didático pedagógico por meio de programas, como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos, dentre outros (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989). A FAE apresenta uma organização estrutural fortemente centralizadora e com vistas a alcançar lucros por meio dos programas que estão vinculados a ela, especialmente os LD. Diante disso, podemos perceber que a preocupação com o conteúdo dos LD é relegada a segundo plano, uma vez que os esforços estão voltados para o aumento na distribuição dos LD e não na qualidade deles.

Por meio da Lei nº 91.542 de 1985, o Fename foi desativado e entra em vigor o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa apresenta alguns avanços em relação aos demais, a saber: instituição do LD reutilizável, seleção dos LD pelas professoras e professores da rede pública, distribuição de LD às/aos estudantes da primeira à oitava séries das escolas públicas, sejam elas federais, estaduais, Territoriais, municipais ou comunitárias (HÖFLING, 2000). Por meio desse programa, a utilização dos LD para os anos finais do ensino fundamental foi ampliada, bem como este recurso didático passou a ocupar uma maior centralidade no trabalho da/do docente em sala de aula.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 reforça a utilização do LD no espaço educacional ao afirmar no inciso VII, art. 208 que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar”. O dever do Estado como mantenedor do sistema educacional e programas de distribuição de LD é reafirmado, contudo os sujeitos campestinos continuam questionam a ausência no trato com as suas especificidades.

A promulgação da LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, realiza uma reformulação do sistema educacional, dentre elas, destacamos: a compra, avaliação e distribuição dos LD se torna responsabilidade do governo federal; uma comissão de docentes de universidades públicas brasileiras será responsável por avaliar a qualidade do conteúdo dos LD. A decisão de constituir uma comissão de docentes de universidades públicas para a avaliação dos LD foi tomada como um meio para que as editoras se preocupassem com a qualidade do conteúdo programático presente nos LD (SILVA, 2008).

Para a avaliação do LD é realizado, inicialmente, o lançamento do edital de convocação para a inscrição e avaliação das obras didáticas submetidas pelas editoras. Neste caso, o edital determina os critérios de avaliação e os meios de submissão das obras didáticas

para os LD que serão utilizados para os diferentes níveis de ensino da educação básica (ensino fundamental do 1º ao 5º ano, ensino médio do 6º ao 9º). Após a seleção, aprovação e distribuição em Território nacional, os LD possuem uma validade de três anos; após o término o edital de convocação é lançado mais uma vez.

A avaliação das obras didáticas leva em consideração dois aspectos: geral e específico. O primeiro considera elementos comuns a todas as áreas, como: conteúdos de aprendizagem, metodologia, gráficos, princípios éticos e democráticos. O segundo se centra nas áreas de conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, tomando como referência para a avaliação as orientações, os conteúdos de aprendizagem das referidas áreas de conhecimento.

Concluída essa etapa, os LD aprovados pela comissão de docentes universitários serão agora selecionados pelas professoras e pelos professores da educação básica. Essa seleção se dá por meio do Guia do Livro Didático, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), que contém as coleções aprovadas durante o processo seletivo, apresentando resenhas, indicando os pontos fracos e fortes do LD e uma descrição da Coleção em relação aos conteúdos presentes no material.

A constituição do PNLD, em 1996, irrompeu em críticas, dentre elas o distanciamento entre os conteúdos presente nos LD e as especificidades dos sujeitos que residem no TC. Tal crítica foi um dos fatores que levou, em 2012, o PNLD a lançar um edital de convocação para a inscrição de obras didáticas específicas para o TC. Assim por meio da Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011 é estabelecido o Programa Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo) que estabelece:

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo).

§ 1º As escolas beneficiárias receberão livros didáticos consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento, que tenham proposta pedagógica com organização curricular adequada para situações multisseriadas e seriadas (BRASIL, 2013).

Cabe destacar que para a inscrição das editoras ao PNLD Campo as obras didáticas devem ser compostas por quatro Tipos, a saber: Tipo I Multisseriada Interdisciplinar

Temática, Tipo II Seriada Multidisciplinar Integrada, Tipo III Seriada Multidisciplinar por Área e, Tipo IV Multisseriada Multidisciplinar por Área, como também, só poderão ser inscritas obras que correspondam aos segmentos A e B. O segmento A se refere aos LD do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e o segmento B aos LD do 4º e 5º anos do ensino fundamental (BRASIL, 2011).

A partir dos critérios estabelecidos no edital de convocação do PNLD Campo dezoito obras didáticas foram inscritas; desse total duas foram aprovadas, são elas: Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, e Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar. A primeira Coleção foi organizada pela Editora FTD SA/São Paulo, contém nove LD; sua composição é do Tipo III (Seriada Multidisciplinar por Área). Para o primeiro ano, apresenta um volume (Letramento e Alfabetização Matemática) e para os demais anos contém dois volumes, a saber: 2º e 3º ano (Letramento e Alfabetização, Geografia e História; Alfabetização Matemática e Ciências); 4º e 5º ano (Língua Portuguesa, Geografia e História; Matemática e Ciências).

Já a Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar foi organizada pela Editora Moderna/São Paulo. A obra é constituída por cinco volumes do 1º ao 5º ano, sua composição é do Tipo II Seriada Multidisciplinar Integrada. Os volumes apresentam os seguintes componentes: 1º ano (Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática); 2º e 3º ano (Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História e Geografia); 4º e 5º ano (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia).

Concluído o período de três anos, 2012-2015, o PNLD Campo lança o segundo edital de convocação. Para o triênio de 2016-2018 foram inscritas dez obras didáticas; destas, duas foram aprovadas, são elas: 1) Coleção: Campo Aberto; 2) Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo. Quanto aos livros regionais houve a inscrição de seis livros, sendo aprovados dois, a saber: 1) Culturas e Regiões do Brasil; 2) Tempo de Aprender - Região Norte (BRASIL, 2017).

A Coleção Campo Aberto, organizada pela Editora Global/São Paulo, é composta por onze LD do aluno e onze volumes direcionados ao educador. Cada volume apresenta os seguintes componentes curriculares: 1º ano (Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática); 2º e 3º ano (Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História e Geografia); 4º e 5º ano (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia). Os LD de Arte correspondem a dois volumes, um direcionado para 1º, 2º e 3º ano e outro para o 4º e 5º ano

Em relação à Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, é organizada pela Editora FTD/São Paulo. A obra é composta por onze LD para o aluno e onze volumes para o educador. Os componentes curriculares estão organizados da seguinte maneira: 1º ano (Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática); 2º e 3º ano (Letramento e Alfabetização e História e Geografia, Alfabetização Matemática e Ciências,); 4º e 5º ano (Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática e Ciências,). Os LD de Arte correspondem a dois volumes um para 1º, 2º e 3º ano e outro direcionado para o 4º e 5º ano.

No que concerne aos LD regionais, duas Coleções foram aprovadas. A primeira “Culturas e Regiões do Brasil” é organizada pela Editora Global/São Paulo, apresenta dois volumes um para a/o aluna/aluno e um que corresponde ao Manual do Professor. A segunda Coleção “É Tempo de Aprender - Região Norte” é desenvolvida pela Editora IBEP/São Paulo e apresenta um volume disponível para as/os estudantes e um volume para as/os discentes.

Diante do exposto, identificamos que o PNLD Campo 2016 é composto por Livros de Artes e os Livros Regionais que o PNLD Campo 2013 não apresentava. Evidenciamos um quantitativo menor de inscrição de editoras no segundo triênio do PNLD Campo, fato este que ressalta a dificuldade de adequação das editoras às especificidades sociais, culturais, políticas e epistêmicas do TC.

4.2 Educação Campesina e o Programa Escuela Nueva na Colômbia

Os modelos educativos da Colômbia ofertados à população campesina têm início na década de 1950, ocasião em que ocorreu a promulgação de políticas públicas de inclusão para as escolas do TC. Cabe destacar que já havia oferta de educação para o TC, contudo não se pensava em um modelo educativo que dialogasse com as especificidades das/dos estudantes deste Território.

A experiência educativa para os povos campesinos entre as décadas de 1950-1960 esteve atrelada à igreja católica por meio das escolas radiofônicas de Sutatenza através da Fundación Acción Cultural Popular. Este programa tinha como objetivo a alfabetização dos habitantes do TC e o desenvolvimento da educação básica. Por sua vez, este programa educativo não obteve sucesso, por três fatores. O primeiro se refere ao distanciamento que se estabelecia entre as/os estudantes e a/o professora/professor, uma vez que as aulas eram ofertadas pelo rádio e não contavam com a presença física da/do professora/professor. Segundo, o conteúdo não dialogava com a realidade dos sujeitos campesinos, embora direcionado para o campo se falava de um campo e de um sujeito campesino único, sem tratar

das diferenças que compõem esses espaços e esses sujeitos. Terceiro, o ensino de cunho religioso apresentava um caráter de contenção, ou seja, a permanência do sujeito camponês ao Território, bem como uma formação alicerçada na mão de obra barata e explorada (CARDENAS, 1982).

No final da década de 1960, em contraposição ao modelo de ensino radiofônico, é colocado em marcha o Programa Escuela Nueva. Este modelo educativo teve, inicialmente, como objetivo a formação dos docentes do TC, assim como a redefinição de estratégias de ensino e de conteúdos ofertado. Para Flórez (2012, p. 12).

este modelo educativo, fundamentado en los principios de la pedagogía activa, estructuró una acción educativa en la cual el estudiante tenía un papel protagónico, asimismo, concibió el trabajo en equipo como estrategia por aplicar en el desarrollo de las actividades académicas, concibió la organización del gobierno escolar, hizo uso de guías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrolló formas particulares de relacionamiento e interacción entre la escuela y la comunidad rural adscrita al Territorio de influencia del establecimiento educativo

Embora o Programa Escuela Nueva traga avanços em relação ao trato com as especificidades das/dos estudantes do TC no início da década de 1970, o campo vivenciava uma fase de concentração do agronegócio; como consequência, o modelo de ensino que passa a vigorar é o Concentración de Desarrollo Rural (CDR). Este modelo educativo anunciava como objetivo o desenvolvimento integral da população rural que ocorreria por duas vias: educativa e higiênica. A primeira priorizava um ensino que garantisse o acesso mínimo à língua colombiana (leitura) e à matemática (contagem básica). O segundo ofertava serviços sociais à comunidade camponesa, tais como: higiene bucal e corporal e vacinações.

Para atender ao objetivo proposto, as instituições do Estado se vincularam às empresas particulares e foi posto em marcha um processo de organização para atender às demandas estabelecidas. Para Castellanos (2014), os projetos empresariais que se constituíram em torno da educação foram utilizados como instrumentos para a difusão da nova sociabilidade do patronato rural, flagelando as formas de sustentabilidade dos sujeitos camponeses, não só em relação à agricultura familiar, mas à estrutura educacional dado que o ensino promovido passa a ser mediado pelo interesse do agronegócio.

Como resultado desse modelo de ensino, na década de 1970, a oferta de educação mais precária no TC coincide com as regiões que apresentavam forte presença do agronegócio. Na perspectiva de Cardenas (1982), isso ocorreu por dois fatores: primeiro, as oportunidades

mínimas de escolarização para as crianças em idade escolar, segundo a exigência maior se fazia em torno da formação de mão de obra minimamente qualificada. Desta forma, o ensino ofertado

enseñarán las nociones mínimas de lectoescritura y las operaciones aritméticas más simples sin que se contribuya significativamente a aliviar las condiciones imperantes de pobreza y explotación que lo inducirán a abandonar la parcela para engrosar las filas de los jornaleros trashumantes o del desempleo en los ya famosos cinturones urbanos de miséria (CARDENAS, 1982, p. 20)

Nesta direção, a escola campesina apresenta um caráter educacional terminal, uma vez que o acesso à educação, ainda que precário, se constitui no acesso mínimo à leitura, à escrita e à contagem, ao mesmo tempo que passa a ser visto/naturalizado como o máximo nível educativo que a população campesina poderia aspirar. Diante dessa perspectiva de ensino, o sindicato docente colombiano passa a reivindicar um modelo educativo outro que dialogue com as especificidades estudantis. Para tanto, passam a exigir: redução do quantitativo de estudantes por sala de aula, melhor infraestrutura, produção de cartões de aprendizagem, meio de transporte para as/os discentes chegarem às escolas, dentre outros aspectos.

Este grupo de professoras e de professores, supervisoras e supervisores da educação básica campesina, conjuntamente com professoras e professores universitários engajados com a luta, retomam a discussão outrora silenciada pelo modelo educativo do agronegócio e ampliam o Programa Escuela Nueva. Esta ampliação do Programa preza não só a formação inicial das professoras e dos professores campesinos, mas se preocupa com as condições em que o ensino está sendo ofertado desde os materiais didáticos disponibilizados até a própria acessibilidade das/dos estudantes ao espaço educativo (SCHIEFELBEIN, 1993).

No ano de 1975, o Programa Escuela Nueva ganha fôlego se expandindo e conquistando adeptos, principalmente pelo uso de uma metodologia que tem como pressuposto o respeito às especificidades sociais, culturais, políticas, epistêmicas e econômicas das/dos estudantes que residem no TC. Este modelo educativo está alicerçado nos princípios da Escola Ativa baseada no ensino multisseriado, no estudo individualizado, no uso de suporte didático e na aprendizagem ativa.

Já no ano de 1985, o programa passa por mudanças administrativas se tornando mais centralizado, tendo em vista que se converteu em uma política educativa nacional, como também passou a ser financiado pelo Banco Mundial (TORRES, 1992). Assim o referido Programa que em sua gênese foi fruto da ação de sujeitos preocupados com um modelo de

educação outro, mas que tinham poucos investimentos, se transforma em uma política educativa de cunho nacional.

la Escuela Nueva es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia (COLÔMBIA, 2010, p. 8).

Diante disso, o Programa Escuela Nueva se propõe a oferecer uma educação básica completa e com qualidade de ensino para as/os estudantes do TC. Nesta direção, para atender aos objetivos propostos a política educativa se baseia em três princípios, a saber: pedagógico, metodológico e didático (COLÔMBIA, 2010).

O primeiro princípio, pedagógico, da Escuela Nueva está alinhado a uma perspectiva da pedagogia ativa que tem como pressuposto respeitar o tempo de aprendizagem de cada indivíduo, como também que o processo de ensino-aprendizagem dialogue com as especificidades sociais, culturais, políticas e epistêmicas das/dos estudantes camponeses.

O segundo princípio, metodológico, está intimamente relacionado ao pedagógico, uma vez que são norteados por tais aspectos: construção social dos conhecimentos, importância do contexto sociocultural para alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem, interação entre docentes e discentes, caráter formativo e participativo, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a importância de cultivar a criatividade e os pensamentos distintos. Desta forma, para atender a tais aspectos, o currículo escolar e os materiais pedagógicos sofrem alterações com o intuito de responder à realidade a qual se direciona (VILLAR, 1995).

O terceiro princípio, didático, está preocupado com o entorno da escola, ou seja, os sujeitos que constituem a comunidade escolar: docentes, estudantes, família, organizações comunitárias e produtivas, objetivando assim ampliar o fortalecimento escola-comunidade. Portanto, a didática da Escuela Nueva objetiva trabalhar em parceria com a comunidade escolar no intuito de fortalecer o desenvolvimento das/dos estudantes do TC, pois consideram que o progresso e o sucesso da aprendizagem estão relacionados com as suas experiências socioculturais.

Desta feita, as propostas pedagógica, metodológica e didática estão interligadas e compõem uma tríade que gera e se alimenta a partir das aprendizagens dos diversos espaços educativos que a comunidade-escola está inserida. À vista disso, entendemos que o Programa Escuela Nueva se caracteriza como um modelo educativo flexível, pois parte de propostas educativas que objetivam atender às distintas realidades campesinas ao mesmo tempo que apresenta uma proposta conceitual de caráter pedagógico, metodológico e didático que pensa *com* os sujeitos campesinos e não *para* os sujeitos campesinos.

Embora a implementação do Programa Escuela Nueva tenha aderência dos Movimientos Campesinos da Colômbia, em sua grande maioria, a ausência de formação específica para as/os professoras/professores, as condições físicas precárias das escolas e da própria comunidade permanecem. Essa insatisfação ganha fôlego na década de 1990 quando os Movimientos Sociales Campesinos saem nas ruas denunciando os parcos investimentos públicos direcionados ao TC e exigindo mudanças.

A luta campesina anunciava a necessidade de implementação de programas de subsídios de oferta e não de programas de subsídios. O primeiro está baseado na implementação de políticas públicas que busquem melhorar a qualidade de vida de mulheres e de homens do TC. O segundo se baseia na oferta de determinado valor financeiro, sem, contudo, mexer nas estruturas formais de poder (RODRÍGUEZ; SÁNCHEZ; ARMENTA, 2007).

Diante disso, a nosso ver, a luta propositiva dos sujeitos campesinos se alinha à Política de Identidade, fortemente alicerçada na Interculturalidade Crítica que pressupõe não só a reivindicação dos seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento, mas diz de um movimento de resistência propositiva que tende a ocasionar rupturas na Memória Hegemônica. Nesse caso, uma perspectiva de Memória Hegemônica que historicamente constituiu a mulher e o homem campesino como não sujeitos e, portanto, inferiores, oferecendo programas de subsídios assistencialistas que pouco ou quase nada contribuíram/contribuem para a melhoria da qualidade de vida.

Assim no ano de 2002, simultâneo ao Programa Escuela Nueva, é implementado na Colômbia o Proyecto de Educación Rural (PER) que se destaca como um programa de subsídio de oferta, tendo em vista que sua materialização e execução estão preocupadas com

las características particulares de los estudiantes del sector rural, el PER se basa en la implementación de modelos educativos flexibles con materiales y metodologías más acordes a sus necesidades, en reemplazo de los modelos de educación tradicional diseñados para

estudantes urbanos (RODRÍGUEZ; SÁNCHEZ; ARMENTA, 2007, p. 04).

Diante disso, o PER se alinha aos objetivos dos povos do TC, especialmente no que se refere ao setor educacional, visto que dialoga com os anseios dos Movimentos Sociais Campesinos que visam, dentre outras coisas, diminuir as inequidades educativas existentes no campo. Ademais, o referido programa compreende que a educação direcionada aos sujeitos do campo carece de dialogar com as particularidades do campo, sem transportar o modelo educacional urbano para o TC.

Para atender aos objetivos propostos, o PER teve um período de vigência de dez anos e o seu planejamento, sua execução e avaliação foram realizados com o apoio conjunto dos municípios e dos trinta e dois departamentos e o Distrito Capital da Colômbia. Frisamos que a implementação do PER aumentou as taxas de aprovação e diminuiu as taxas de evasão, bem como o modelo flexível adotado atuou de maneira positiva na qualidade educacional no que se refere à realização de avaliações de cunho nacional.

Na perspectiva de Rodríguez, Sánchez e Armenta (2007), embora o programa apresente uma preocupação com os índices de avaliação nacional, a sua idealização e a sua execução estiveram, majoritariamente, preocupadas com as características e as situações específicas das/dos estudantes do TC. Por isso, compreendem que o êxito do programa se encontra em um desenho educacional que de fato dialogou com o campesinato.

Convém destacar que embora os Movimentos Sociais Campesinos tenham logrado algum êxito, em especial no âmbito educacional, o movimento de resistência propositiva empreendido pelo campesinato permanece. A luta continua por que a carência por programas de subsídios de oferta é constante ao longo dos anos e tem se tornado cada vez mais escassa frente às constantes mudanças partidárias que o país enfrenta.

Em face do exposto, compreendemos que a Educação do Campo da Colômbia e do Brasil tem se desenhado frente a um movimento de resistência propositiva empreendido por mulheres e por homens do campo que lutam não só pelo acesso à educação, mas por uma educação que tem como prerrogativa as especificidades do TC. Assim, destacamos a importância de analisar as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória nas imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e Colômbia, um Livro/Texto Curricular que nos dizem das condições em que os sujeitos Racializados pela Raça/Gênero, pela Classe, pela Sexualidade e pelo Território que ocupam estão sendo representados.

4.2.1 O livro Didático na Colômbia

No final do século XIX, o cenário político-econômico na Colômbia se encontrava em volta de uma disputa entre o governo dos partidos liberais radicais e o partido dos conservadores, ambos apresentavam perspectivas distintas em relação a que modelo de educação a Colômbia deveria seguir. O primeiro preconiza uma educação laica com estrutura educacional firmada no modelo norte-americano. O segundo defendia uma educação cristã (CARDOSO ERLAM, 2001).

Em 1863, é realizada a promulgação da Constituição Colombiana, fortemente influenciada pelos ideais do partido em ascensão, neste caso os liberais radicais. A Constituição outorga ao Estado colombiano a condição de educador e de provedor material para assegurar a alfabetização da nação. Após a promulgação o modelo de educação incorporado segue os preceitos educacionais norte-americano, voltado para o progresso do capital econômico, social e político.

É nesse contexto que as atenções se voltam para a elaboração dos LD, visto que o seu conteúdo programático carecia atender às novas demandas da estrutura político-econômica que vigorava. Para Cardoso Erlam, “los primeros textos usados fueron elaborados em Europa y contenían aspectos básicos sobre el arte de la enseñanza, la que incluía temas sobre la posición para escribir, la preparación de las plumas y los Tipos de letra” (2001, p. 133). O objetivo que norteava a tessitura dos LD estava voltado para o controle ideológico, bem como a formação de mão de obra barata para o novo mercado consumidor.

No ano de 1872 é promulgado o Decreto Orgânico de Instrução Pública realizado com o objetivo de unificar o sistema de ensino do Estado colombiano; as normatizações englobaram: o sistema pedagógico, a formação das/dos docentes, a distribuição dos recursos financeiros e os materiais escolares, dentre eles os LD (CARDONA ZULUAGA, 2007). A partir do referido Decreto, a difusão dos LD em todo o país foi ampliada, com a finalidade de difundir o espírito de nacionalidade e tornar comum o conteúdo programático de ensino-aprendizagem.

Nessa tessitura, os LD passaram a representar um dos elementos primordiais para a reforma educacional, pois eram meio para assegurar não só a massificação do ensino, mas a disseminação dos ideais políticos/ideológicos governamentais. Ademais, o sistema educacional e o conteúdo dos LD eram uma forma de alcançar a modernização social, o avanço do capital e a formação de mão de obra.

Nas décadas de 1890 e 1900 devido às intensas guerras civis, a responsabilidade pelo sistema de ensino passa a ser assegurada pela igreja católica. No TC o ensino passou a ser realizado por meio de aulas radiofônicas o que elevou o número de evasão escolar. Esta situação foi agravada quando, neste decênio, o ensino primário continuou sendo gratuito, mas não obrigatório.

Entre os anos de 1899 e 1902, a Colômbia perpassa pela Guerra dos Mil Dias o que levou o país a uma profunda crise econômica e uma desestruturação do sistema educacional. As instituições de ensino passaram a servir de abrigo, os móveis escolares, os LD foram saqueados e/ou destruídos, tornando impossível a continuidade das aulas (RAMÍREZ; TÉLLEZ, 2006). Apenas com o fim da guerra é que a Colômbia deu início a um processo de reconstrução não só econômica, mas também educacional.

Com o pretense objetivo de realizar uma reconstrução no país em relação aos aspectos econômicos, políticos e educacionais, no ano de 1903 foi promulgada a Lei nº 39 que tinha como prerrogativa a prática da confissão religiosa e a homogeneidade nacional. Neste cenário, o sistema de ensino assumiu o objetivo da formação moral e religiosa das/dos discentes em todos os graus e níveis de ensino, firmando o processo de ensino-aprendizagem nos ideais cristãos e deixando de lado o trato com a teoria.

Convém destacar que a nova Lei outorgava ao Tesouro Nacional a responsabilidade pelos custos com os materiais didáticos, incluindo aqui os LD que careciam, em sua constituição, atender aos preceitos cristãos que a nova lei outorgava (TORRES CRUZ; LONDOÑO RAMOS, 2011). Em 1904, a educação colombiana perpassa por novas reformulações a partir da aprovação do Decreto nº 491 que regulamenta a Lei nº 39 de 1903, dividindo o ensino em quatro níveis: Educação Primária, Secundária, Industrial e Profissional.

A Educação Primária objetivava formar as/os discentes para a agricultura, o comércio e/ou a indústria. A Educação Secundária apresentava uma proposta mais técnica, dando ênfase aos clássicos (filosofia, línguas e idiomas). Na Educação Industrial, o ensino estava direcionado à utilização aplicável de pequenas e grandes máquinas industriais. Por fim, a Educação Profissional estava atrelada ao ensino superior.

As reformulações educacionais se estenderam ao nível primário do TC de forma que esta modalidade de ensino passou a oferecer, unicamente, o ensino moral e intelectual. O ensino moral era responsável pelo desenvolvimento da prática da obediência ao clero e ao Estado e o ensino intelectual se disponibilizava ao ensino das pequenas letras (ensinar a ler-escrever-contar).

Frisamos que a reformulação do ensino no TC se diferenciava do ensino nas escolas do Território urbano. No Campo, a centralidade estava na leitura, na escrita e na matemática; na cidade, incorporava os aspectos da educação campesina, porém em um nível mais aprofundado, bem como agregava a educação física, o canto e os idiomas. Assim, o modelo de ensino ofertado a ambos os Territórios foi assumindo contornos nítidos de diferenciação tanto metodológico, quanto curricular, de forma que a educação ofertada no TC era compreendida como espaço propício para a formação da massa operária e o urbano para a formação dos intelectuais e chefes (TORRES CRUZ; LONDOÑO RAMOS, 2011).

No que diz respeito aos LD, foi constituída uma comissão composta por arcebispos e pedagogos responsáveis pela aprovação das Coleções que, primordialmente, careciam atender aos princípios da moral e da ética cristã. Os LD distribuídos eram comuns tanto para o campo quanto para a cidade; no entanto, as demandas de distribuição de LD na cidade eram supridas primeiro e o excedente era direcionado às escolas campesinas.

No ano de 1930, o partido liberal assume o poder e a educação colombiana vivencia novas mudanças. O sistema educativo passa a apresentar como escopo a liberação dos desígnios da igreja católica sobre o ensino e, simultaneamente, o desenvolvimento de um pensamento em favor da cidadania universal-liberal. Para tanto, uma das tomadas de decisão do novo governo é minimizar o fosso existente entre o ensino ofertado aos sujeitos campesinos e urbanos e, simultaneamente, propagar a ideia de unificação de ensino no país. Diante disso, para atender às novas proposições, a educação primária passa a apresentar uma base curricular comum, independentemente do espaço Territorial que os sujeitos ocupam.

O governo liberal por meio do Art. nº 67 concebe a educação como direito do cidadão, dever do Estado e da família na garantia de efetivação deste direito, tornando assim o ensino primário no país gratuito e público (COLÔMBIA, 1991). Com as mudanças estruturais realizadas no ensino, a educação no país passa a apresentar uma perspectiva de formação mais tecnológica, já que estava preocupada com o desenvolvimento econômico, político e social do país que no período de guerra permaneceu estagnado.

Em relação aos LD, foi criado um Fundo Rotatório Nacional de texto escolar que passou a ser o encarregado pela edição e pela distribuição do material em todo o Estado colombiano. Salientamos que o conteúdo programático dos LD carregava uma forte marca ideológica do governo vigente que objetivava apagar as marcas que a educação cristã deixou e desenvolver a construção de um pensamento mais universal e liberal na população (GRAFFE; ORREGO, 2013).

O Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), no ano de 1979, cria o Fundo da Educação Nacional por meio da Lei nº 35 de 17 de maio. Este fundo foi feito para ampliar a produção de coleções didáticas no país por meio do Programa Escuela Nueva, uma vez que ficou a seu cargo a produção, a seleção, a supervisão, a compra e a distribuição de LD, como também passa a ser responsabilidade dos dirigentes, deste fundo, ofertar às/aos docentes a possibilidade de escolha dos LD, tendo estes um prazo previsto de três anos para serem substituídos (COLÔMBIA, 1994).

Cabe destacar que ao longo dos anos o programa Escuela Nueva permaneceu/permanece vigente na Colômbia, bem como tem como chão de produção o trato com as especificidades dos sujeitos campesinos. É fato que o Programa teve início com a necessidade que professoras e professores tiveram de ter acesso a um material que de fato dialogue com as especificidades campesinas e na sequência essa ideia foi cooptada pelo Estado ampliando e difundindo o acesso a este material em todo o Território colombiano. As críticas em relação a isso permanecem, sobretudo por considerar que se têm Territórios Campesinos e não um TC na Colômbia.

Por isso, o movimento de resistência propositiva dos Movimentos Sociais Campesinos permanece, pois embora os materiais didáticos, em especial o LD, em sua constituição afirmem dialogar com os aspectos sociais-culturais-políticos-econômicos do TC, estes continuam a ser utilizados como um meio para a divulgação das ideologias governamentais. Ademais, a luta desses sujeitos abarca a exigência por melhores condições de infraestrutura no TC, tais como: rede de energia elétrica, rede de saneamento básico, rede de água, transporte público, escolas, dentre outros; por tal, o movimento de resistência propositiva campesina não cessa, mas se renova continuamente.



ROSA MARIA MARQUES

Militante no Movimento de Jovens do Meio Popular há 15 anos, coordenadora da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco e integrante do GEPERGES - Audre Lorde. Graduada em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia Rural pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2004). Mestre em Ciências Sociais (área de concentração: Políticas e Práticas Sociais) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). Possui experiência na área social e vem desenvolvendo pesquisas sobre: direitos humanos, relações raciais, gênero, educação, cooperativismo e associativismo.

5 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, tratamos das escolhas Teórico-metodológicas utilizadas no desenvolvimento da referida pesquisa. A princípio, apresentamos um breve histórico sobre a pesquisa no campo das ciências humanas e em especial na educação. Na sequência, discorremos sobre a pesquisa documental, tecemos considerações sobre o estudo das imagens e, por fim, versamos sobre a imagem no campo da Antropologia Visual por meio da tríade: *Pré-texto*, *Texto* e *Signo*.

A visão do que é pesquisa esteve, historicamente, alicerçada no empirismo lógico, refletindo a concepção de uma ciência neutra, (a)histórica centrada no uso da lógica e da matemática e capaz de formular leis gerais sobre o funcionamento da natureza. Esta concepção de ciência refletia a crença na existência de fronteiras nítidas entre o conhecimento científico e outros que não poderiam merecer esse *status*.

Tais princípios foram posteriormente questionados por vários cientistas e filósofos da ciência os quais advogavam que as ciências humanas se apoiam em outras bases rigorosas e sistemáticas e que não careciam atender aos postulados das ciências naturais para angariar o *status* de cientificidade. É fato que as pesquisas em ciências humanas, atualmente, se caracterizam por uma multiplicidade de Abordagens, pressupostos, metodologias e estilos narrativos diferentes; por sua vez, essa diversidade não significa afirmar a ausência de rigor científico ou até mesmo da superioridade das ciências naturais em relação às ciências humanas. A ciência é muito mais do que a dualidade entre objetividade e subjetividade, esta compreende um dos modos de observar/enxergar a realidade social, de intervir, de contribuir para a construção de conhecimentos suficientemente relevantes, aplicáveis, transferíveis e confiáveis para a comunidade científica e demais setores sociais.

Para Santos (1989), a negatividade creditada nas pesquisas em ciências humanas decorre de uma perspectiva de Monocultura do Saber e do Rigor que tende a considerar como válido/científico os modos de produzir conhecimento que têm como referência os postulados ocidentais. Tal perspectiva se alastrou no campo das ciências humanas, principalmente, por considerar o conhecimento acadêmico em oposição ao conhecimento comum, o primeiro sustentava a primazia da racionalidade e da validade, o segundo era dado como vulgar ou falso.

Essa dissociação tecia a constituição de um saber designado de *aplicação técnica*; neste caso, o conhecimento científico se produz separado dos saberes locais. Assim, a aplicação dos métodos de validação das ciências naturais aos fenômenos sociais foi,

historicamente, alimentada por uma Memória Hegemônica que excluiu formas outras de conceber os conhecimentos que foram tecidos a partir das Memórias Vivas de mulheres e homens situados na linha abissal.

Para Santos (1989), a ciência está carregada, também, de senso comum e de ideologia, fato este que implica que o conhecimento científico é uma *aplicação edificante* na qual os saberes locais ocorrem com a transformação do saber científico e vice-versa. A *aplicação edificante* tece outras formas de conhecimento a partir do senso comum e da ciência moderna, constituindo assim a dupla ruptura epistemológica ao mesmo tempo que desconstrói a ciência inserindo-a numa totalidade que a transcende. Portanto, a *aplicação edificante* se constitui como uma desconstrução que não é ingênua e nem indiscriminada, uma vez que caminha para garantir a emancipação e a criatividade individual e social, fomentando uma ruptura epistemológica.

A ruptura epistemológica ocasiona uma desconstrução hermenêutica que está sujeita a três *topos* de orientação: o primeiro *topos* se designa pelo desnivelamento dos discursos, tornando-os comensuráveis, vulgares e eruditos. O segundo *topos* é o qual se deve superar a dicotomia contemplação/ação e o terceiro *topos* entende que é necessário encontrar um novo equilíbrio entre a adaptação e a criatividade.

Isto significa que deixou de ter sentido criar um conhecimento novo e autônomo dissociado e/ou em confronto com o senso comum (primeira ruptura), a construção dessa outra forma de conhecimento deve ter como objetivo transformar o senso comum e a transformar-se nele (segunda ruptura). Ou seja, deve haver a constituição de um trabalho mútuo de transformação; por um lado, o senso comum de caráter prático e prudente, e por outro lado, a ciência de caráter segredo e elitista; o resultado dessa combinação seria um senso comum esclarecido e uma ciência prudente.

Assim, a ruptura epistemológica aduz uma quebra de paradigmas no qual tanto a negatividade do senso comum quanto o privilégio epistêmico da ciência são questionados. Esta ruptura ocasiona a constituição de um projeto de emancipação cultural e social no qual as barreiras construídas entre essas duas formas de conhecimento sejam paulatinamente dissipadas dando vazão a formas outras de conhecimento. Neste ensejo, longe de visualizar o conhecimento científico como uma fotografia objetiva e neutra, correspondente a um único conhecimento infalível e verdadeiro; as ciências humanas veem o conhecimento dentro de várias possibilidades de interpretações, com distintos recursos metodológicos a serem utilizados em virtude da natureza do objeto e, principalmente, por se tratar de fenômenos tão dinâmicos como os fenômenos sociais.

Nessa direção, o percurso metodológico é entendido como um movimento flexível, constituído de idas e vindas, exigindo da/do pesquisadora/pesquisador uma maleabilidade em relação aos recursos metodológicos que pretende lançar mão. Portanto, o caminho metodológico implica um processo de construção e de reconstrução constantes no intuito de que o método a ser utilizado permita um caráter aproximativo com a realidade a ser estudada. Por tal, fazer pesquisa nas ciências humanas e, principalmente, em Educação é pensar a pesquisa como uma *aplicação edificante* que tende a dialogar tanto com a realidade quanto com a teoria em constante articulação com os procedimentos Teórico-metodológicos que melhor dialogam com os objetivos propostos da pesquisa.

Nesta linha de pensamento, adotamos como Abordagens Teórico-metodológicas os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Negro Latino-americano por entendermos que o lócus de produção de conhecimento dos sujeitos que foram silenciados e subalternizados são fundantes para compreendermos formas outras de produção de epistemes. Como também, tais Abordagens nos permitem um olhar mais atento às especificidades dos marcadores que perfazem a Memória e o Corpo Feminino Negro, uma vez que partem da Geo-Corpo Política do sujeito não-hegemônico.

Reiteramos que estas Abordagens questionam a Ego-política do Conhecimento e a geopolítica moral, realizando um movimento heterotópico que escorre em direção ao sul subalternizado, tecendo a partir das Memórias Vividas da Mulher Negra uma fratura no *Ego Cogito* heteronormativo e branco-cêntrico que arroga para si um pretense universalismo epistêmico, neutro e não-situado. Portanto, tais Abordagens dialogam com os sujeitos outros situados na exterioridade colonial que têm assumido sua condição de sujeitos protagonistas e afirmam, simultaneamente, uma Geo-Corpo Política do Conhecimento.

Assim, as Abordagens Teórico-metodológicas desvelam a Geo-Corpo Política do Conhecimento que perfaz o cânone da ciência moderna e no tempo-espaco-histórico tem forjado relações de desigualdade e de exclusão/segregação em relação aos conhecimentos produzidos pelos sujeitos da exterioridade colonial, e em especial a Mulher Negra. A filiação a estas Abordagens nos permitiu um olhar mais atento no que se refere às decisões Teórico-metodológicas tomadas, mas também política-ideológicas; dentre elas, destacamos duas: a primeira diz respeito à escolha dos LD do TC, tendo em vista que tanto o Território geográfico quanto os sujeitos que nele residem tiveram seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento subalternizados/apagados pela Memória Hegemônica. O segundo se refere à opção por analisar as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva da Mulher Negra, uma vez que consideramos que os marcadores de Raça/Gênero, Classe,

Sexualidade e Território se interseccionam de distintas formas em relação à Memória e ao Corpo Feminino Negro.

Desta feita, nossas decisões nos encaminharam para uma pesquisa do tipo documental que consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso registrado em papel que por definição são explorados e não criados no contexto de um procedimento de pesquisa (CELLARD, 2014). Em relação aos documentos, Le Goff afirma que

o documento é composto de elementos que funcionam como um “inconsciente cultural” que assume um papel decisivo e intervêm para orientar uma apreensão, um conhecimento... profundamente baseada nas lutas e nas realidades imperialista do momento. Portanto, não é inócuo, é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (1994, p. 547).

Diante disso, entendemos que o documento não é objetivo, inócuo, mas é antes de tudo um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que detinham/detêm o poder. O documento é assim um texto que ensina, pois é algo que fica, que dura, é o testemunho do ensinamento. Por sua vez, salientamos que o documento não se trata, unicamente, de textos escritos, mas também pode ser representado por meio de imagens, cinematografia, filmes, hipermídia ou qualquer outro tipo de testemunho que passe a ser registrado visualmente (CELLARD, 2014).

Nesta linha de pensamento, os LD são compreendidos como um documento, um registro de determinada época, assim como as imagens da Mulher Negra na medida em que dizem de um testemunho, dizem da sua condição de *ser* e de *estar* da Mulher Negra no sistema mundo. Assim, as imagens nos fornecem informações a respeito do contexto social, cultural, político e epistêmico a qual a Memória e Corpo Feminino Negro vêm sendo retratados nos LD do TC do Brasil e Colômbia.

Na mesma direção, os LD dizem de seu contexto de produção, visto que a pesquisa do tipo documental deve levar em consideração não só o produto, neste caso o documento, mas o cenário político, social e epistêmico ao qual foi constituído. O contexto de produção do documento diz a que percepções da população este documento foi/está filiado, prescindindo assim à lógica de sua constituição (CELLARD, 2014). Para tanto, Cellard (2014) assinala a necessidade de se realizar uma análise preliminar do documento, a qual se delineia por meio de cinco dimensões, sendo elas: a) o contexto, b) as/os autoras/autores; c) a autenticidade e a

confiabilidade do texto; d) a natureza do texto; e) os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

A primeira diz respeito ao exame do contexto social global (político, social, cultural e econômico) em que foi produzido o documento e no qual mergulhavam seus/suas autoras/autores e aquelas/aqueles a quem ele foi destinado. Nesse caso, nos aproximamos e discutimos o percurso ao qual as políticas educacionais em relação ao LD do TC do Brasil e da Colômbia foram constituídas. Este movimento nos permitiu compreender não só a sua produção e distribuição, mas suas particularidades políticas, sociais, culturais, econômicas e epistêmicas, evitando interpretar o conteúdo do documento em função de valores pré-estabelecidos.

A segunda dimensão corresponde às autoras e aos autores que produziram o documento, seus interesses e os motivos que as levaram e os levaram a escrever, tendo em vista que a constituição deste documento está filiada a um propósito individual ou coletivo daquelas/daqueles que se propuseram a realizar. Na pesquisa buscamos identificar se há uma aproximação entre o que é solicitado nas orientações legais em relação à constituição dos LD e se de fato o seu produto atende ao propósito coletivo a qual a constituição deste material requer.

A terceira dimensão diz respeito à autenticidade dos documentos e à confiabilidade das informações presentes neste material. Neste caso, com o intuito de assegurar tais aspectos, em relação ao nosso *corpus documental*, os LD foram acessados de duas formas. Os LD do TC no Brasil foram fornecidos, na forma física, pela Secretaria de Educação do município de Caruaru que recebe o material diretamente do MEC. Os LD do TC da Colômbia foram acessados, na íntegra, por meio de download na página oficial do MEN.

A quarta dimensão está relacionada à natureza do texto e/ou documento, ou seja, como o material foi produzido? Qual o contexto? Qual seu objetivo? Tais questionamentos fornecem à pesquisadora e ao pesquisador informações que podem lhes auxiliar no momento da análise dos documentos, uma vez que dizem tanto ou até mais que o próprio documento, principalmente em relação às dimensões sociais, culturais, políticas, epistêmicas e econômicas que subjazem o documento. Em relação à natureza do texto dos LD do TC do Brasil e da Colômbia, identificamos:

o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), fundamentado na Política de Educação do Campo, visa atender aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas do campo, das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do

contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de **gênero**, geracional e de **raça** e etnia (BRASIL, 2011, p. 41, grifo nosso).

Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado proporcionando libros escolares a las zonas rurales con reconocimiento de la igualdad sin discriminación, comprender que hay particularidades en razón de muchas condiciones (culturales, de **sexo**, de **raza**...), (COLÔMBIA, 2010, p. 77, grifo nosso).

Assim, a natureza de produção dos LD do TC do Brasil e da Colômbia tem como pressuposto o respeito às especificidades culturais de Raça/Gênero, Sexualidade e de Território dos sujeitos que ocupam o TC.

A quinta dimensão concerne à delimitação adequada dos sentidos das palavras e dos conceitos. Nesse contexto, a pesquisadora e o pesquisador carecem de estar atentas e atentos ao contexto ao qual os conceitos estão sendo empregados e de sua pertinência para leitura e análise do objeto em questão. Diante disso, entendemos a importância dos conceitos utilizados no que concerne à Abordagem Teórico-metodológica a qual nos filiamos, bem como às articulações que nos permitiram a construção de sentidos pertinentes aos objetivos da pesquisa. Nesta linha de pensamento, cabe situarmos a perspectiva de imagem que cerceia o desenvolvimento da referida pesquisa, uma vez que as imagens carregam marcas sociais, culturais, políticas, epistêmicas, econômicas e históricas que dizem das condições e das marcas que perfazem a Memória e o Corpo Feminino Negro

5.1 O estudo das imagens

O estudo da imagem esteve associado aos produtos socioculturais que mulheres e homens construíram no tempo-espço-histórico como expressão de seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento, só mais recentemente vinculou-se aos meios de comunicação, a indústria cultural e na compra e venda de produtos. No campo educacional, o estudo da imagem ainda se apresenta de forma tímida e parece estar associada ao seu caráter pedagógico, sobretudo por que o LD vem se destacando como um suporte de veiculação das imagens e se tornando uma referência no trabalho de professoras e de professores (BELMIRO, 2000).

Assim, entendemos que as imagens presentes nos LD comunicam e/ou representam uma expressão social, cultural, política, epistêmica e econômica dos distintos sujeitos no mundo. Logo, a imagem não é neutra, inócua, mas carrega ideologias que dizem da condição

de *ser* e de *estar* de cada sujeito no mundo (LOIZOS, 2005). Portanto, a produção das imagens, suas formas, seus usos, seus modos não são gratuitos, pois são constituídos para determinados fins, sejam eles individuais e/ou coletivos. Diante disso, para Garcia (2005, p. 39),

quando falamos em imagem ao menos dois movimentos nos ocorrem. Um deles seria a imagem enquanto processo inerente ao ato humano de criar, imaginar, divagar, abstrair – esse seria o movimento que nos permitiria viajar com nossos sentidos, produtores de imagens, mas também mediadores das imagens que vemos – a imagem “ânima”. Outro seria o da imagem enquanto comprovação, materialização de verdades *a priori* – esse seria o movimento de utilização da imagem como partícipe na colonização dos sentidos e naturalização das explicações – a imagem inerte.

A perspectiva de imagem inerte rompe com a aparente neutralidade de que as imagens (visuais-fixas) vinculadas, por exemplo, nos LD não carregam ideologias e valores sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais e epistêmicos que passam a ser ensinados, validados e naturalizados em sala de aula. Neste viés, compreendemos que essas imagens anunciam também marcadores de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território, ensinando os lugares e as condições de cada sujeito no sistema mundo.

Na concepção de Aumont (1993), a imagem está diretamente relacionada com o domínio simbólico do sujeito que o produz e do sujeito que o consome. Nessa situação podemos falar de uma mediação entre o que a imagem representa e a realidade do sujeito que a visualiza, isto é, a imagem pela própria natureza do sujeito que observa pode possuir distintos significados. Por sua vez, Garcia (2005) afirma que tem ocorrido um engessamento nas imagens que são selecionadas para compor os LD, uma vez que estas têm anunciado uma forma única de realidade em que tende a prevalecer a perspectiva do sujeito colonizador em detrimento das demais formas de enxergar a realidade.

Nesta tessitura, entendemos que as imagens nos LD não são neutras, mas ressoam Memórias, sejam elas Memórias Vividas, Memórias Hegemônicas ou Entre Memórias que passam a demarcar as condições que a Mulher Negra é representada. Diante disso, na próxima subseção apresentamos a imagem no campo da Antropologia Visual, bem como as Tipologias de imagem presentes nos LD do TC do Brasil e da Colômbia que nos auxiliaram a compreender as condições de representação da Mulher Negra em ambas as Coleções Didáticas.

5.2 A imagem no campo da Antropologia Visual

A Antropologia Visual nasceu em meados do século XIX na “era da reprodutibilidade técnica” e da expansão industrial. A princípio, esteve voltada para a documentação e a preservação de práticas culturais ameaçadas, mas ao longo do tempo se transformou em virtude das próprias mudanças inerentes ao campo da tecnologia digital se expandindo para os suportes imagéticos, filmográficos e hipermídios.

A Antropologia Visual tem sido utilizada na pesquisa acadêmica devido ao seu potencial de transmitir informações necessárias para a construção de um conjunto de referenciais capaz de resgatar a memória e o lócus de ação de universos sociais, coletivos e particulares. Outro aspecto a ser levado em consideração nas pesquisas que fazem uso da Antropologia Visual é a possibilidade que esta apresenta de refazer a trajetória de engendramento de muitas histórias do diverso¹³, uma vez que resgata a construção da narrativa baseada na imagem, focalizando o seu significado e o seu contexto como fonte privilegiada da memória.

A imagem como toda forma narrativa carrega uma natureza simbólica e modos de estruturação. Em relação à Antropologia Visual, a natureza simbólica da imagem pode ser percebida a partir de três elementos: *Pré-texto*, *Texto* e *Signo*. O *Pré-texto* diz respeito às impressões iniciais que a observadora e o observador captam da imagem; são as suas impressões iniciais a partir do dito. O *Texto* é o portador de um discurso que o faz por meio de uma determinada representação social, cultural, histórica, política, econômica, epistêmica, dentre outros aspectos. O *signo* corresponde à construção ideológica de um universo simbólico que foi tecido a partir de um ou mais *Pré-texto* e *Texto* (RIBEIRO, 2005; ASSIS; PIMENTA; SCHALL, 2001). Na Ilustração, exemplificamos a presença destes três elementos presentes na imagem.

¹³ Segundo Ribeiro (2005) e Assis, Pimenta e Schall (2001), o diverso diz respeito aos aspectos sociais, culturais, políticos, epistêmicos e econômicos.



O *Pré-texto* está associado à ideia primária que o sujeito constrói ao visualizar a imagem. Neste caso, de um modo geral, temos a Ilustração de uma *Infante* que imagina algumas situações que podem ou não estar relacionadas à sua experiência pessoal. O *Texto* diz respeito àquilo que está por trás do *Pré-texto*, exigindo da observadora e do observador um olhar mais minucioso. Diante disso, ao nosso ver, a figura da *Infante* nos diz mais do que uma criança imaginando algo, nos diz de uma *Infante Negra* que, em certa medida, (re) faz um traçado histórico que tem início no período escravocrata e se estende até os dias atuais.

A construção do *Texto* ultrapassa uma visão inicial mais supérflua e/ou generalista da imagem, o olhar não se detém apenas no dito, permitindo inferir sobre as condições de representação do sujeito na imagem. Na perspectiva de Carvalho (2001), o *Texto* é produzido com a finalidade precípua de inscrever *Signos* para fixar uma ordem e, simultaneamente, introduzir um *Signo* do sujeito dominador. Tomando por base a Ilustração, podemos identificar dois elementos simbólicos do universo do colonizador.

O primeiro corresponde à marca latente do Patriarcado, tendo em vista que embora a *Infante Negra* esteja no centro da imagem e seja retratada no *Pré-texto* de mãe e de professora, a narrativa contida na imagem gira em torno da história de um homem negro como o protagonista e a Mulher Negra aparece como sujeito que se inspira e coadjuvante da história. A condição de sujeito que inspira pode ser notada na medida em que a *Infante Negra* imagina uma história, mas não é a sua, ela não é o sujeito da ação, uma vez que a história principal, imaginativa, a ser inspirada é a do homem.

A condição de sujeito coadjuvante pode ser identificada em duas situações. Na primeira, a Mulher Negra é retratada como mãe e professora do menino negro de maneira que ela contribui, mas não participa ativamente. Na segunda, ela não compõe o quadro familiar. Podemos observar na Ilustração o retrato de uma mãe e de um pai, conjuntamente temos a imagem do filho se sobrepondo à imagem dos pais (representação patriarcal de virilidade),

mas a *Infante* Negra não integra este grupo familiar, sua representação não tem uma história e/ou contexto, ou seja, ela é reduzida à condição de sujeito que se inspira e de coadjuvante.

O segundo elemento simbólico está relacionado à própria ideia de colonização/dominação, embora não haja, visivelmente, a figura do colonizador na Ilustração, mas a ideia se faz presente. Tendo em vista que a história da população negra começa a ser contada/imaginada a partir do momento em que os povos africanos foram escravizados, basta observar que não há uma representação anterior ao processo de Colonialismo/Colonização.

Diante disso, percebemos que o marco zero da história da população negra no Brasil não é a sua origem africana, mas é a escravidão, ocasionando assim uma amnésia de origem em relação aos modos de vida, às formas de produção cultural e epistêmica da população negra. Logo, a Ancestralidade desses povos no LD não tem como referência a África, mas a senzala, tecendo assim uma Política de Identidade sobre a população negra que a situa na condição natural de “sujeito escravo”.

Ademais, a Memória Hegemônica realiza um movimento de transposição no qual a representação do *Signo* faz transparecer uma Memória Vivida, passando a ideia de que a *Infante* Negra é a protagonista da história e assim naturalizando os efeitos do Patriarcado e da Racialização em relação à Memória e ao Corpo Feminino Negro. Desta forma, ao nosso ver, o *Signo*, por meio da Memória Hegemônica, lança percepções da história, da cultura, da educação, da política, da economia, dos modos de vida, de ser, de pensar e de estar no mundo dos diferentes sujeitos a partir de lógica colonial/moderna que situa a Geo-Corpo Política do Conhecimento do sujeito autocriado como referência.

Logo, o *Signo* anuncia/constrói por meio da imagem uma narrativa dos lugares, das funções e das condições de cada sujeito. Na perspectiva de Carvalho, o *Signo* contido na imagem pode ser utilizado

seja para expressar o poder, seja para confrontá-lo. Para quem se constrói no lugar de poder (seja o colonialista, o imperialista, o escravista, o latifundiário), de nada significa dizer que é poderoso. Quando o poderoso começa a se definir como tal, imediatamente utiliza um significante para marcar uma polarização a ser lida de uma perspectiva favorável à sua pretensão hierárquica (2001, p. 125).

Neste contexto identificamos, na Ilustração utilizada, um deslocamento do significante poderoso (Patriarcado) para o *Signo* do homem negro que assume a condição de sujeito protagonista. Essa representação mantém as hierarquias de poder do homem negro em relação à Mulher Negra, uma vez que mesmo com a possibilidade de mudança, por meio da formação

educacional, essa não se dá por uma mulher, pois quando há possibilidade de mudança ela é feita pelo homem. Então, o modelo a ser seguido para se conseguir a formação/emancipação passa a ser representada na figura do macho, tendo em vista que o lugar da *Infante Negra* é de quem se inspira, por que o lugar de inspirador e de protagonista é do homem.

Outro aspecto a ser levado em consideração é que a ideia de vitória passa a ser representada dentro de uma perspectiva individualista, ocasionando uma amnésia de origem em relação aos movimentos de resistência de Feministas Negras e do Movimento Negro que se engajam em prol de um bem coletivo e não individual. Logo, identificamos um reforço dos marcadores da Memória Hegemônica em torno da figura masculina que tende a manter as normatizações Patriarcais e Raciais impostas à Memória e ao Corpo Feminino Negro.

Portanto, a imagem na Antropologia Visual apresenta características que vão além da qualidade instrumental de documentar, posto que é atravessada de natureza simbólica e assim construindo narrativas a partir dos *Signos* que carrega. Neste viés, a imagem condensa uma série de elementos do diverso que podem ser apropriados das mais diferentes formas pelos sujeitos que a ela têm acesso, levando em consideração que

através dos muitos elementos que põem em cena (e também dos múltiplos elementos que deixam de por em cena), as imagens constroem mitos, contam histórias, enfim, registram, tempos, lugares, sentimentos, condensando uma série de eventos e representações do diverso (BERGER, 2000, p. 08).

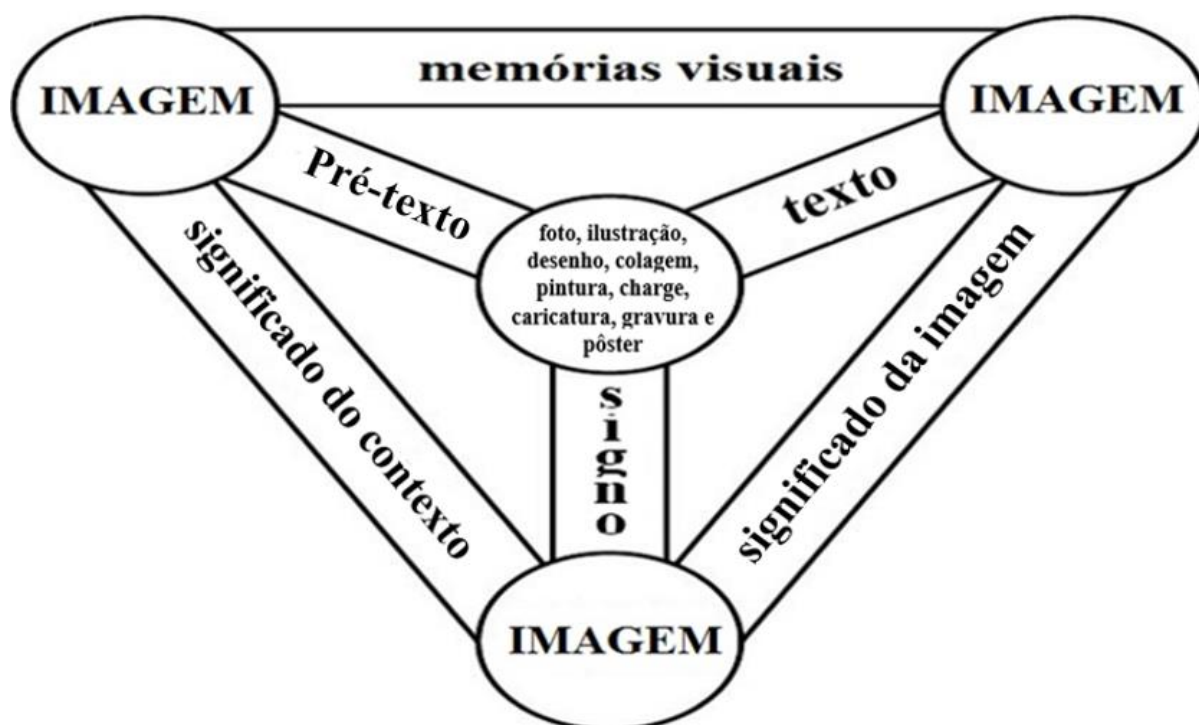
As histórias do diverso que compõem as imagens ultrapassam as fronteiras seja por que avançam as barreiras do tempo, seja por que não estão limitadas aos empecilhos do idioma ou da alfabetização, bem como sua fácil circulação permite que as imagens tenham memórias visuais, sejam elas sociais, culturais, epistêmicas, políticas, dentre outras. Estas memórias visuais, a partir do *Signo* que comporta, constrói narrativas de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território que podem estar associadas tanto à Memória Viva quanto à Memória Hegemônica ou ambas (Entre Memória).

Frisamos que essas memórias visuais não estão dissociadas do contexto de produção das imagens, mas a partir do momento que as imagens passam a circular os *Signos*, contidos nas imagens, assumem no tempo-espaco-histórico significados outros, interpretações outras, já que os sujeitos que a visualizam o fazem a partir do significado do seu contexto sociocultural.

Outro aspecto a ser considerado se refere ao fato de que o avanço da tecnologia permitiu não só a fluidez, mas a própria diversidade de imagens que circula no meio social, digital e comumente adentra nas instituições de ensino e passa a integrar os LD das/dos discentes. Neste caso, as imagens atuam como um conteúdo curricular e por vezes habitam o espaço do currículo oculto, dado que não é anunciado como conteúdo curricular a ser vivenciado, mas ele é tratado e carrega consigo *Signos* a respeito dos diferentes sujeitos que nele são representados. Nessa linha de pensamento, a imagem ao habitar o espaço do currículo oculto, de um modo geral, não é pensada, planejada e problematizada e assim passa a ser vivenciada de forma natural, o que tende a naturalizar os lugares, as funções e as condições que as Mulheres e os homens Racializados são retratados nos LD.

Diante do exposto, levando em consideração o arsenal de imagens que circula no meio social e midiático e tende a adentrar nas instituições de ensino e, por conseguinte nos LD, na figura 01, apresentamos as imagens no campo da Antropologia Visual.

FIGURA 01 – A IMAGEM NO CAMPO DA ANTROPOLOGIA VISUAL



Fonte: a autora

De um modo geral, a figura 01 nos permite uma estruturação e um panorama das imagens que o campo da Antropologia Visual se detém a estudar, a saber: Fotografia,

Ilustração, Desenho, Colagem, Pintura, Charge, Caricatura, Gravura e Pôster. Com base nestas Tipologias, nos voltamos para as nossas fontes de pesquisa, LD do TC do Brasil e da Colômbia, e realizamos uma leitura flutuante de caráter aproximativo em relação aos Tipos de imagens que os LD apresentam. Na sequência, realizamos uma exploração/leitura mais minuciosa das imagens da Mulher Negra com o objetivo de quantificar, classificar e categorizar as Tipologias imagéticas e identificamos as seguintes Tipologias: ilustração, fotografia, pintura, colagem, gravura e desenho. Nos LD de ambos os países não localizamos imagens do Tipo: charge, caricatura e pôster.

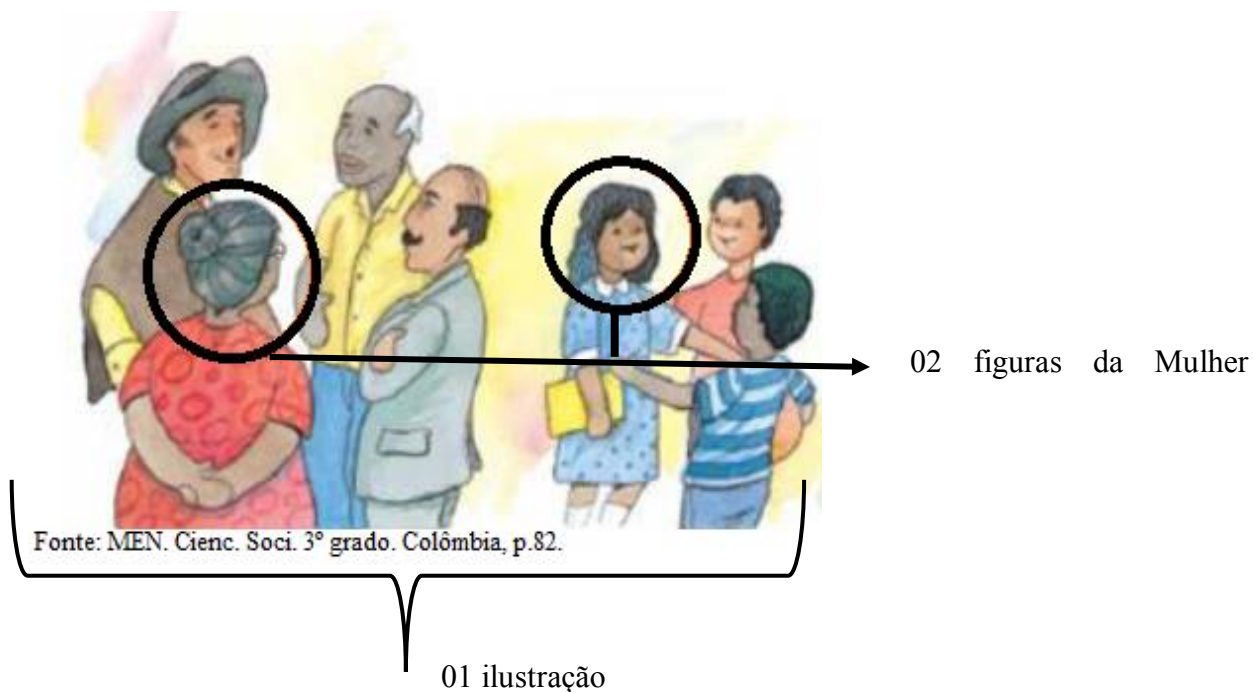
No Quadro 04, expomos o quantitativo das Tipologias imagéticas que identificamos nos LD do TC do Brasil e da Colômbia. Na sequência, apresentamos uma definição, a partir do olhar da Antropologia Visual, dos Tipos de imagens localizadas nos LD em questão.

QUADRO 04 – QUANTITATIVO DAS TIPOLOGIAS IMAGÉTICAS DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPEÑO DO BRASIL E DA COLÔMBIA

TIPOLOGIAS	BRASIL	COLÔMBIA
Ilustração	143 (48,15%)	81 (46,82%)
Fotografia	118 (39,73%)	71 (41,04%)
Pintura	18 (6,06%)	03 (1,73%)
Colagem	03 (3,37%)	10 (5,78%)
Gravura	03 (2,36%)	07 (4,05%)
Desenho	07 (0,33%)	01 (0,58%)
Total	292	173

Fonte: Quadro construído a partir das imagens da Mulher nos LD do TC do Brasil e da Colômbia.

No Quadro 04 verificamos que em ambos os países as Tipologias Ilustração e Fotografia somam o maior quantitativo de imagens do que em relação aos Tipos: Pintura, Colagem, Gravura e Desenho. Cabe destacar que o quantitativo de Tipologias imagéticas se difere do quantitativo de figuras da Mulher Negra. As Tipologias se referem ao construto da imagem e a figura diz respeito a uma unidade ou mais que compõem a Tipologia. Na imagem, a seguir, nós contabilizamos uma Tipologia imagética que é a Ilustração, mas na Ilustração nós temos duas figuras da Mulher Negra. Vejamos:



Concluída esta etapa, apresentamos exemplos das Tipologias imagéticas identificadas nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, seguidos de uma breve definição.



Fonte: MEC. Let. Alf. 2º ano. Brasil, 2016, p. 79.

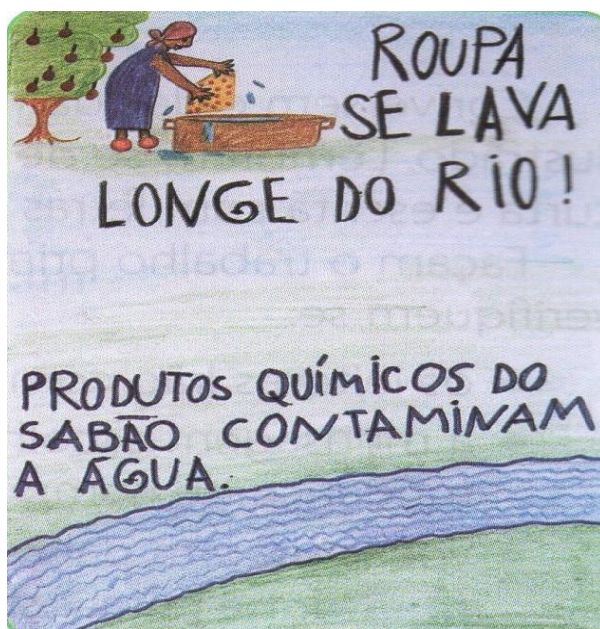


Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 83.

A Fotografia corresponde a uma técnica de criação de imagens por meio da exposição luminosa que tem por base o registro de uma situação real (CAMPOS, 1996; RIBEIRO, 2004).



A Ilustração é uma imagem criada por alguém que figura o corpo de um texto (livros, jornais, anúncios, dentre outros), podendo ser abstrata ou não; geralmente, seu uso tem o objetivo de anunciar, acrescentar informações, sintetizar e/ou representar visualmente um texto (SAMAIN, 1995).



Fonte: MEC. Let. Alf. 3º ano. Brasil, 2016, p. 79.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 90.

O Desenho é uma imagem na qual o seu produto resulta de uma ação que envolve uma superfície marcada pela pressão de uma ferramenta: lápis, caneta, instrumentos afiados, entre outros; sua construção pode ser a partir de uma situação real ou imaginativa (KUSCHNIR, 2016).



Fonte: MEC. Ling. Port. 4º ano. Brasil, 2016, p. 52.

Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 78-79.

A Pintura é uma técnica que utiliza pigmentos em forma líquida para colorir uma superfície e/ou imagem, atribuindo tons e texturas. Esta superfície pode ser tela, papel ou parede. A Pintura se diferencia do Desenho por usar pigmentos líquidos (CAMPOS, 2012).



Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2016, p. 178.

Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 92.

A Gravura é uma imagem obtida a partir da impressão de uma matriz artesanal (madeira, metal, pedra). O resultado desta técnica de impressão é a transferência da imagem da matriz para outro Tipo de suporte, como papel ou tecido (CAMPOS, 1996; RIBEIRO, 2004).



Fonte: MEC. Hist. 3º ano, Brasil, 2016, p. 145.



Fonte: MEN. Mat. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 49.

A Colagem é um procedimento técnico utilizado para formar imagens que faz uso de várias matérias, podendo ou não variar a textura, a sobreposição e a posicionalidade (RIBEIRO, 2004).

Cabe destacar que ao nos aproximarmos da Antropologia Visual não pretendemos nos aprofundar nos aspectos Teórico-metodológicos que estes estudos apresentam. Por sua vez, temos como objetivo fazer uso de alguns elementos que nos auxiliem na compreensão das narrativas que cerceiam o contexto de produção das imagens. Portanto, faremos uso da tríade: *Pré-texto*, *Texto* e *Signo*, bem como da classificação de Tipologias imagéticas que estes estudos apresentam. No que concerne às inferências, em relação às imagens, esta advém das Abordagens Teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Negro Latino-americano.

5.3 Procedimentos de análise de dados

Com o propósito de compreendermos as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, adotamos como procedimento de análise dos dados a Análise de Conteúdo. A intenção desta técnica de análise é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens, buscando conhecer aquilo que está por trás das palavras em busca de outra realidade através das mensagens (BARDIN, 2011).

Desta forma, entendemos que a adoção da Análise de Conteúdo nos permite realizar inferências sobre os dados que ultrapassam as aparências (a mera descrição) sem, contudo, se

desvincular do rigor metodológico que esse procedimento exige. Esta técnica de análise prima pela rigorosidade para dar sustentação às interpretações e às inferências mais aprofundadas do que está implícito nos registros e nas palavras escritas. Logo, a

análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (VALA, 1990, p. 104).

Nesta perspectiva, a Análise de Conteúdo parte de uma leitura do primeiro plano das falas, de depoimentos e de documentos para assim atingir um nível mais profundo indo além dos sentidos manifestos no material e, simultaneamente, se articulando ao contexto de produção da mensagem, aos objetivos da pesquisa, aos dados e à inferência sobre eles.

Por esse motivo, buscamos com a escolha por esta técnica de análise dos dados nos distanciar de técnicas que esquecem o contexto e os sujeitos pesquisados, levando em consideração que a natureza do objeto da referida pesquisa está intimamente relacionado com o contexto e com o sujeito, ou seja, com o lócus de enunciação social, cultural, político e epistêmico da Mulher Negra. Portanto, nesta pesquisa, buscamos inferir sobre a imagem da Mulher Negra presente nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, articulando com as Abordagens dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Negro Latino-americano com o objetivo de compreendermos as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória expressas nas Tipologias imagéticas.

Convém destacar que a técnica de Análise de Conteúdo se realiza de distintas formas, sendo elas: Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise de Enunciação e Análise Temática. Nesta pesquisa, optamos pela Análise de Conteúdo via Análise Temática que consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem uma comunicação, na qual a presença ou a frequência signifiquem algo para o objeto analisado denotando estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso (BARDIN, 2011).

Nessa direção, a Análise Temática diz respeito ao momento no qual a pesquisadora e o pesquisador se questionam sobre a mensagem do texto, recuperando o tema, o problema, as ideias primárias e secundárias, buscando novas e/ou possíveis reinterpretações. Esta fase é tecida a partir de um constante movimento de idas e vindas entre os estruturantes da pesquisa

(problema, objetivo, Abordagem Teórico-metodológica, análise), para que assim possa realizar inferências sobre os dados.

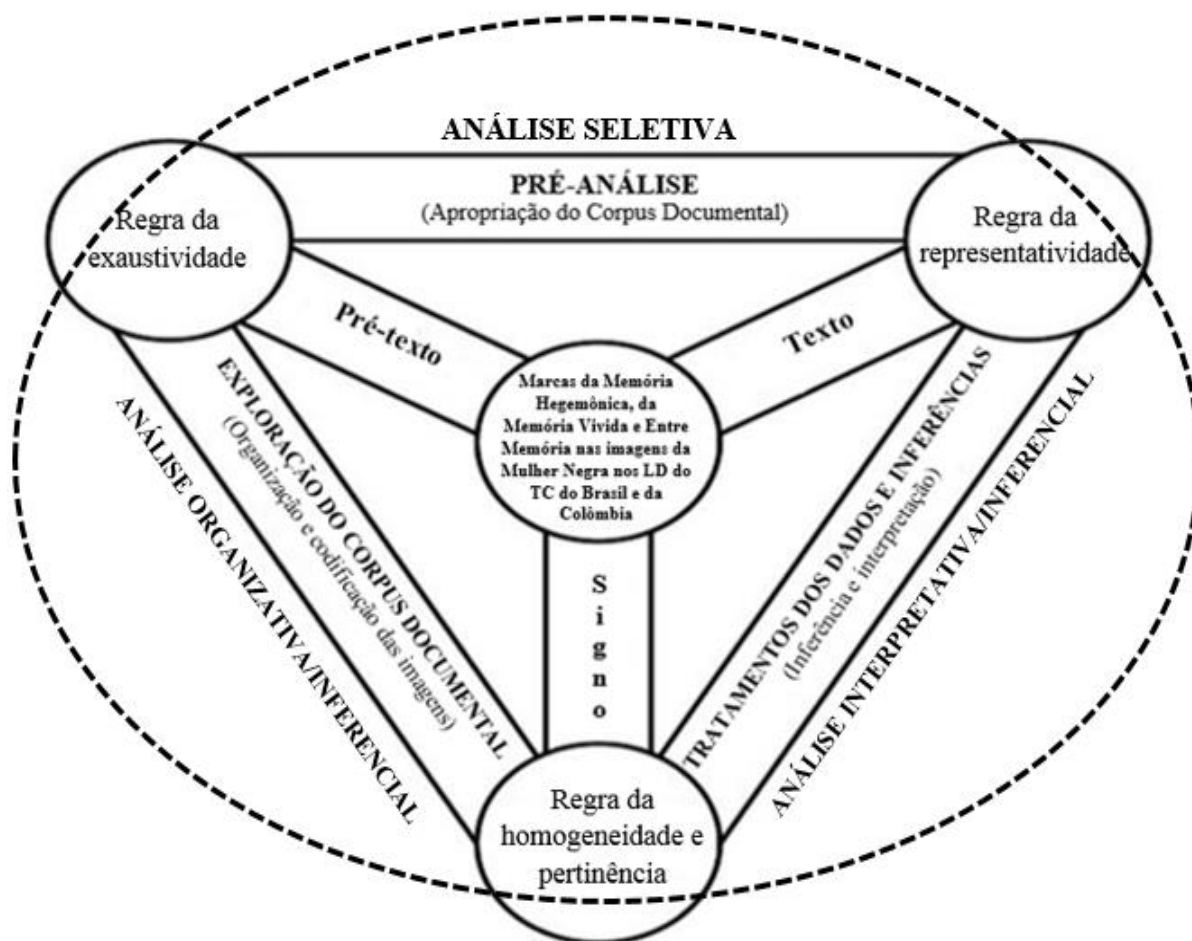
Diante do exposto, compreendemos que Análise de Conteúdo está interligada a todos os estruturantes, funcionando como a espinha dorsal da pesquisa. Dito isto, entendemos a importância de construir um percurso de análise condizente com o objeto e com os objetivos da pesquisa, uma vez que tais estruturantes funcionam como um todo imbricado, permitindo ao pesquisador realizar inferências pertinentes em relação ao objeto estudado.

Ainda de acordo com Bardin (2011), o caminho a ser percorrido no tratamento e na análise dos dados acontece por meio de três fases, a saber: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento e inferências. A pré-análise foi efetivada por meio da seleção e organização dos LD do TC do Brasil e da Colômbia em que foram realizadas leituras flutuantes no intuito de identificar e selecionar as imagens da Mulher Negra a serem analisadas. Na exploração do material realizamos leituras minuciosas das Tipologias imagéticas, buscando codificar, classificar e categorizar as imagens que carregassem *Signos* da Mulher Negra, isto é, marcas da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e da Entre Memória.

No tratamento dos dados e inferências realizamos interpretações mais aprofundadas levando em consideração o contexto de produção e o contexto de análise dos dados coletados e codificados (VALA, 1990). A partir do caminho percorrido¹⁴, construímos a figura 02 que resume o trajeto realizado da pré-análise até o tratamento e inferências dos dados, conjuntamente com a tríade antropológica (*Pré-texto*, *Texto* e *Signo*).

FIGURA 02 – CAMINHO PERCORRIDO NA ANÁLISE DOS DADOS

¹⁴ Cabe destacar que esse trajeto realizado não se delineou de forma estanque e processual etapa por etapa, regra por regra. Por isso, a figura 02 foi construída de forma circular, com o intuito de evidenciar que este caminho se fez por meio de constantes idas e vindas, pausas e recomeços.



Fonte: a autora

Ante o caminho percorrido, para o tratamento e a análise dos dados, na pré-análise fizemos leituras flutuantes nos LD do TC do Brasil e da Colômbia e assim selecionamos as Tipologias imagéticas da Mulher Negra, fazendo uso das regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, bem como da tríade: *Pré-texto*, *Texto* e *Signo*.

Para tanto, relacionamos a regra da exaustividade com o *Pré-texto*, visto que reunimos a partir de uma leitura minuciosa e atenta todos os *Pré-textos* da Mulher Negra, indígena e branca e do homem negro, indígena e branco, somando 4.851 figuras; na sequência focalizamos apenas as imagens da Mulher Negra totalizando 494 figuras. Ademais, identificado o *Pré-texto* foi possível realizarmos aproximações com as funções em que a Mulher Negra vem sendo representada nos LD do TC do Brasil e da Colômbia.

Articulamos a regra da representatividade com o *Texto*, com o intuito de eleger as figuras da Mulher Negra que fossem mais representativas dentro do universo selecionado. Neste caso, no primeiro momento, selecionamos as imagens a partir das condições em comum

que apresentavam, por exemplo, situações em que o Corpo Feminino Negro é retratado na condição de prestígio, de não prestígio ou ambas. Essas condições foram definidas a partir dos marcadores (Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território) que perfazem as figuras da Mulher Negra.

Vinculamos a regra da homogeneidade e da pertinência com o *Signo*. Na regra da homogeneidade, selecionamos as Tipologias imagéticas que apresentavam natureza aproximativa e/ou similares. Por fim, na regra da pertinência, selecionamos as Tipologias imagéticas que pudessem dar respostas aos objetivos da pesquisa. Desta forma, na regra da homogeneidade e da pertinência, foi possível ir além do dito e identificar figuras da Mulher Negra que carregam as marcas/*Signos* da Memória Hegemônica, da Memória Vivida ou da Entre Memória.

Na segunda fase da análise, exploração do corpus documental, classificamos e categorizamos as Tipologias imagéticas que a figura da Mulher Negra é representada. Identificamos os seguintes Tipos: Ilustração, Fotografia, Pintura, Colagem, Gravura e Desenho. Na sequência, identificamos, também, os **Lugares** que o Corpo Feminino Negro é representado, a saber: **Escola, Trabalho, Comunidade, Cultura, Rua e Não Lugar**. Frisamos que nos filiamos à perspectiva de Fernandes (2006), ao afirmar que o Lugar é material e imaterial. O **Lugar** material é demarcado por espaços físicos e o **Lugar** imaterial se delinea por meio de relações sociais, culturais, políticas, epistêmicas, históricas e econômicas. Por conseguinte, ambos não existem de forma dissociada, mas coexistem na trama das relações sociais.

Diante do exposto, os referidos **Lugares** aludem ao espaço físico/material em que a Mulher Negra é representada, mas também nos dizem de sua natureza imaterial que, por sua vez, foi identificada por meio da tríade antropológica: *Pré-texto* nos qual localizamos as funções em que a Mulher é representada, *Texto* que nos diz das condições em que o *Pré-texto* é ilustrado e o *Signo* que por meio do *Pré-texto* e do *Texto* anuncia as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e da Entre Memória. Concluída essa etapa, seguimos para as inferências balizadas nos Estudos Pós-coloniais e no Feminismo Negro Latino-americano, apresentado na seção a seguir.

5.4 A caracterização do Corpus Documental: os Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia

No Brasil foram aprovadas duas Coleções de LD para as escolas do TC, sendo elas: Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo e Coleção Campo Aberto. Neste trabalho faremos uso dos LD da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo. Esta Coleção foi selecionada e aprovada por meio do Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD Campo 2016 – Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI. A editora da referida Coleção é a FTD/São Paulo; a sua composição corresponde ao Tipo I – Seriada interdisciplinar destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) das escolas do TC.

A Coleção caracteriza-se por ser seriada, multidisciplinar, foi desenvolvida em 2014, está organizada por área do conhecimento, sendo composta por 11 (onze) volumes que correspondem ao Livro do Aluno e 11 (onze) volumes que correspondem ao Manual do Professor. Cada volume do Livro do Aluno possui os seguintes componentes curriculares: 1º ano “Letramento e Alfabetização” e “Alfabetização Matemática”; 2º ano “Letramento e Alfabetização”, “Geografia” e “História”; “Alfabetização Matemática e Ciências”; 3º ano “Letramento e Alfabetização”, “Geografia” e “História”; “Alfabetização Matemática e Ciências”; 4º ano “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”; “Matemática e Ciências”; 5º ano “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”; “Matemática e Ciências”; 1º, 2º e 3º anos “Arte”; 4º e 5º anos “Arte”.

O Manual do Professor está organizado em três seções. Na primeira traz uma parte inicial comum a todos os volumes da Coleção, informados anteriormente. A segunda apresenta as atividades propostas no Livro do Aluno, orientando a professora/o professor quanto aos conceitos a serem desenvolvidos. E, por fim, a terceira traz sugestões pedagógicas para a professora/o professor no desenvolvimento das atividades em sala de aula, em relação aos conceitos que foram apresentados.

Em relação aos LD destinados às escolas do TC da Colômbia, são desenvolvidos pelo Estado colombiano no ano de 2011. Os LD atendem do 1º ao 5º grado da Educação Básica Primária e estão organizados por área do conhecimento distribuídos em 46 (quarenta e seis) volumes (Livro da/o Estudantes) e 3 (três) volumes (Livro do Professor: manual de implementação e manual de orientações pedagógicas I e II). Cada volume dos LD dos estudantes é organizado de acordo com os componentes curriculares, a saber: 1º grado “Linguagem”; “Matemática” (2 volumes); “Ciências Naturais”; “Ciências Sociais”; 2º grado “Linguagem” (3 volumes); “Matemática” (2 volumes); “Ciências Naturais” (3 volumes); “Ciências Sociais” (2 volumes); 3º grado “Linguagem” (3 volumes); “Matemática” (2 volumes); “Ciências Naturais” (3 volumes); “Ciências Sociais” (2 volumes); 4º grado

“Linguagem” (3 volumes); “Matemática” (2 volumes); “Ciências Naturais” (3 volumes); “Ciências Sociais” (2 volumes); 5º grado “Linguagem” (3 volumes); “Matemática” (3 volumes); “Ciências Naturais” (3 volumes); “Ciências Sociais” (2 volumes).

O Manual destinado à/ao professora/professor está organizado em duas seções. A primeira descreve o processo de transição a qual as alunas/os alunos passam do 1º grado para o 2º grado. A segunda traz as orientações pedagógicas, compostas por dois volumes e, em cada volume, é trabalhado o desenvolvimento conceitual das disciplinas e as sugestões de procedimentos didáticos a serem utilizados.

Posto isso, na próxima seção apresentamos as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e da Entre Memória nas imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, realizando uma análise por meio da Antropologia Visual. Assim como, evidenciando as relações assimétricas hierárquicas que residem na tessitura das tipologias imagéticas da Mulher Negra e se interseccionam, sobretudo, por meio dos marcadores de Raça/Gênero, Classe, Sexualidade e Território.



FRANCINEIDE MARQUES DA CONCEIÇÃO

Formada em Ciências Contábeis, Direito e cursando Filosofia, trabalha há vinte anos na advocacia. Mestre em Educação, Culturas e Identidade pela UFRPE/FUNDAJ, se interessa em investigar temáticas como: feminismos, a capoeira angola, relações raciais e de gênero e filosofia política a partir de uma perspectiva Descolonial. Membro do GEPERGES - Audre Lorde. Mulher Negra. Capoeirista. Feminista Negra. Poetiza. Angoleira da linhagem do Mestre Vicente Ferreira Pastinha. Nzingueira¹⁵ do Grupo de Capoeira Angola Nzinga de Salvador e do Grupo de Estudos Nzinga Mulher. Co-fundadora do Coletivo de Mães Feministas Negras. Candomblecista. Na Bahia é filha do Tatá Mutá Imê, do Nzo Mutá Lambô Yee Kaiongo da Nação Angolâ-Paquetã e em Pernambuco é filha de Ndanlunda e de Ogum no Ilê Asê Ogum Ati Oyá Gba Min, Nação Ketu. Na Umbanda é filha da casa da Alegria e Força de Ogum Oyá, do Caboclo Boiadeiro Seu Lua Nova.

¹⁵ Indivíduo que pratica capoeira.

6 AS MARCAS/SIGNOS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA, DA MEMÓRIA VIVIDA E DA ENTRE MEMÓRIA NAS IMAGENS DA MULHER NEGRA

Nesta seção, tratamos das marcas da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e da Entre Memória nas imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, realizando uma leitura por meio da Antropologia Visual. Convém destacar que a Antropologia Visual nos permite compreender as imagens da Mulher Negra por duas vias. A primeira se refere às Tipologias imagéticas que a Mulher Negra é representada nos LD em questão. Na segunda, de posse dessas Tipologias, fazemos uso da tríade antropológica: *Pré-texto*, *Texto* e *Signo*, as quais nos permitem identificar as funções, as condições e as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e da Entre Memória nas figuras da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia.

Diante do exposto, no Quadro 05, apresentamos uma síntese das imagens *com contexto* e *sem contexto*, dos lugares e das marcas/*Signos* da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e da Entre Memória que a Mulher Negra é representada. Portanto, essas marcas/*Signos* anunciam dentro de que perspectiva de Memória as imagens da Mulher Negra estão vinculadas, como podemos observar no Quadro 05:

QUADRO 05 – AS MARCAS DAS MEMÓRIAS NAS IMAGENS DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DO BRASIL E DA COLÔMBIA

	LUGARES	MARCAS (Signos)		
		Memória Hegemônica	Memória Vivida	Entre Memória
C O N T E X T O	Escola	•Hierarquia de Gênero; •Sujeito não epistêmico; •Distinção entre as atividades desempenhadas (menina e menino); •Vinculação heterossexual; •Infantilização.	•Não infantilização; •Não vinculação heterossexual; •Realização de atividades independentemente da Raça/Gênero.	•Sujeito epistêmico; •Infantilização da figura feminina; •Representação numérica assimétrica; •Padrão heterossexual.
	Trabalho	•Formal: baixa escolarização e remuneração salarial; •Informal: manual, precário; •Doméstico (cozinha como espaço predominantemente feminino); •Racialização do trabalho condicionado pela divisão sexual (Raça/Gênero); •Hierarquia intragênero (Mulher Negra e branca).		•Formal: nível de escolarização superior; •Baixa representatividade; •Informal: manual e precário; •Extensão das atividades maternas; •Assimetria entre personagens feminino e masculino; •Processos de resistência/sobrevivência frente às normatizações

			Raciais/heterossexuais; •Racialização do trabalho condicionado pelo Raça/Gênero.
Comunidade	•Público: coadjuvante; •Privado: cuidados com a prole, acompanhante; •Visão precária de comunidade; •Representação assimétrica entre personagens femininos e masculinos; •Vinculação heterossexual; •Localização espacial reclusa.		
Cultura	•Folclorização das produções artísticas da Mulher Negra; •Hierarquia de Raça/Gênero; •Disposição espacial reclusa. •Padrão heterossexual; •Assimetria quantitativa entre os personagens.	•Disposição espacial e quantitativa dos personagens equilibrada; •Atividades compartilhadas, independentemente de Raça/Gênero. •Participação igualitária nas atividades desempenhadas; •Afirmção identitária; •Sujeito epistêmico.	•Distribuição equitativa e espacial de personagens equilibrada; •Atividades compartilhadas, independentemente de Raça/Gênero; •Infantilização da Mulher Negra; •Vinculação heterossexual; •Hierarquia de Raça/Gênero; •Sexualização da Mulher Negra.
Rua	•Infantilização; •Vida adulta: extensão das atividades doméstica; •Pobreza.		•Atividades compartilhadas, independentemente de Raça/Gênero; •Assimetria quantitativa por Raça/Gênero.
Não lugar	•Recurso ilustrativo; •Submissa a figura masculina.		

Fonte: a autora

As marcas/*Signos* identificadas nas imagens da Mulher Negra evidenciam que a Memória Hegemônica e a Memória Viva não são necessariamente puras, isso se deve, sobretudo, ao caráter Interseccional que vigora nas Tipologias imagéticas. No Quadro 05, podemos observar que essa Intersecção se modela a depender dos lugares em que o Corpo Feminino Negro é representado, revelando uma tensão e uma coexistência entre essas Memórias por meio da Entre Memória.

Reiteramos que a Entre Memória se situa em um espaço de Interseção entre a Memória Viva e a Memória Hegemônica. Portanto, a imagem carrega marcadores de ambas

as Memórias, comprovando que estas coabitam e se interseccionam constantemente em relação à Memória e ao Corpo Feminino Negro. Logo, os marcadores não são, exclusivamente, neutros, mas são constituídos por relações de poder que se tencionam, revelando a Diferença Colonial que reside nas imagens da Mulher Negra.

Diante disso, nas subseções a seguir, analisamos, inicialmente, as Tipologias imagéticas da Mulher Negra *com contexto*. Isto é, quando a imagem permite identificar o lugar geográfico que o Corpo Feminino Negro é representado. Na sequência, versamos a respeito das imagens *sem contexto*, ou seja, quando não é possível definir o lugar geográfico que a Mulher Negra é representada.

No que se refere às imagens *com contexto* identificamos 05 **Lugares**, a saber: **Escola**, **Trabalho**, **Comunidade**, **Cultura** e **Rua**. Dessa forma, a primeira subseção apresenta o **Lugar Escola**. A segunda trata do **Lugar Trabalho**. A terceira discorre sobre o **Lugar Comunidade**. A quarta versa sobre o **Lugar Cultura**. E, por fim, a quinta subseção apresenta o **Lugar Rua**. Em relação às imagens *sem contexto* tratamos delas após o **Lugar Rua**, tendo em vista que compreendemos que a não localização geográfica nos anuncia um **Não Lugar** que a Mulher Negra ocupa nos LD em questão.

6.1 As Marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Escola

Nesta subseção, analisamos as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória nas imagens da Mulher Negra identificadas no **Lugar Escola**. Para tanto, a título de organização, esta subseção constitui-se de duas partes. Na primeira tratamos das Tipologias imagéticas no **Lugar Escola** e na segunda versamos sobre o **Lugar Escola** por meio da tríade: *Pré-texto*, *Texto* e *Signo*.

6.1.1 Tipologias da Imagem no Lugar Escola

As imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, no **Lugar Escola**, foram identificadas nas seguintes Tipologias: Ilustração, Fotografia, Colagem e

Desenho, totalizando 43 imagens. Deste total, 33 equivalem às imagens nos LD do Brasil e 10 da Colômbia¹⁶. Segue o Quadro 06.

QUADRO 06 – LUGAR ESCOLA BRASIL E COLÔMBIA

TIPOLOGIAS	BRASIL	COLÔMBIA	TOTAL P/ TIPOLOGIA	FUNÇÃO (Pré – texto)	CONDIÇÃO (Texto)
Ilustração	15	05	20	Estudante	Não Prestígio
Fotografia	16	02	18		
Colagem	02	--	02		
Desenho	--	03	03		
Total	33	10	43		

Fonte: a autora

Com relação aos Tipos imagéticos podemos notar uma frequência maior de ilustrações, seguida por Fotografia, Desenho e Colagem. A representação da Mulher Negra na Ilustração, como também no Desenho e na Colagem, nos diz de um Tipo de imagem que tem como função e/ou objetivo sintetizar ou simplesmente decorar um texto. Neste caso, tais Tipologias demarcam uma Geo-Corpo Política do Conhecimento na qual a representação da Mulher Negra carrega uma representação *Signa* de mero recurso ilustrativo.

No que diz respeito à Fotografia, em ambas as Coleções temos um quantitativo menor do que em relação à Ilustração. Na perspectiva de Opiari e Timbert (2014), a Fotografia é um registro real daquilo que foi vivido; é por sinal a marca do que foi concretizado e gravado na memória. Diante disso, percebemos que o registro do que é verdadeiro não compete à Mulher Negra, visto que a sua representação é predominante no Tipo Ilustração que oscila entre o real e o imaginário, isto é, o seu produto pode ser ou não uma representação do existente.

Diante do exposto, ao nosso ver, a constituição dos Tipos imagéticos perpassa pela Colonialidade do Poder e pelo Racismo/Sexismo Epistêmico. Na Colonialidade do Poder localizamos uma hierarquia Racial entre a Mulher Negra e a mulher branca, considerando que as imagens da mulher branca são maioria no Tipo Fotografia. Nos LD do Brasil, as Fotografias da mulher branca totalizam 29 e as ilustrações 14. Na Colômbia, as Fotografias somam 21 e as ilustrações 19. Assim, podemos observar uma frequência tipológica maior da mulher branca no Tipo Fotografia e da Mulher Negra no Tipo Ilustração.

¹⁶ Cabe destacar que a partir deste *corpus* documental realizamos uma seleção das imagens que fossem mais representativas no que diz respeito ao **Lugar Escola**. Essa mesma seleção de imagens foi realizada nos demais **Lugares (Trabalho, Comunidade, Cultura, Rua e Não Lugar)**, que serão tratados nas próximas subseções.

Essa frequência hierárquica denota o Racismo/Sexismo Epistêmico que vigora no construto das Tipologias que retratam a Mulher Negra, uma vez que a mulher branca é representada em um Tipo de imagem que nos diz do que é “real”, daquilo que foi e é concretizado. Na contramão, a imagem da Mulher Negra em ilustrações, Desenhos e colagens nos traz a representação daquilo que está no ainda não.

Deste modo, como a Fotografia carrega a certeza do que foi vivido, a Ilustração, o Desenho e a Colagem não necessariamente nos afirmam algo que de fato ocorreu, visto que tais Tipologias são de natureza dual, elas podem ser de fato uma representação do real, mas podem, também, ser um construto da imaginação de quem a produziu. Assim, o Racismo/Sexismo Epistêmico que perfaz essas Tipologias na medida em que privilegia os marcadores do sujeito autocriado como representação do “real” por meio das Fotografias reduz as Tipologias imagéticas da Mulher Negra às ilustrações que transitam entre o real e o imaginário.

Desta feita, os Tipos imagéticos nos permitem compreender a Geo-Corpo Política do Conhecimento que é traçada sobre as imagens da Mulher Negra, já que as Tipologias (Ilustração, Desenho e Colagem) coadunam com as Heranças Coloniais e relegam a representação da Mulher Negra a mero acréscimo de informação. Assim, resta-nos saber se a figura da Mulher Negra nessas Tipologias imagéticas carrega marcas da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e/ou da Entre Memória.

•Lugar Escola

Nas imagens da Mulher Negra, localizamos o *Pré-texto*: a) estudante que carrega um *Texto* demarcado por uma condição de não prestígio, tendo em vista que é retratada, majoritariamente, em situações de aprendizagem. Vejamos as ilustrações:



Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2016, p. 169.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 116.

Nas ilustrações 01 e 02 podemos identificar que o *status* de sujeito de fala é privilégio epistêmico da mulher branca e do homem branco. A *Infante* Negra permanece como aprendente. Nesta direção, o *Texto* no qual a Memória e o Corpo Feminino Negro são construídos anuncia uma representação *Signa* de inferioridade e de não sujeito epistêmico, balizado na Colonialidade do Poder e na Colonialidade do Saber, conjuntamente.

Ambos os eixos da Colonialidade são perceptíveis uma vez que nas ilustrações 01 e 02 a mulher branca e o homem branco são os sujeitos de referência na divulgação e/ou proposição de conhecimento e a *Infante* Negra permanece silenciada. Como também, podemos observar que o Corpo Feminino Negro está, frequentemente, representado em uma localização geográfica reclusa em contraposição ao menino branco e à menina branca que são ilustrados em uma posição mais central.

Diante disso, percebemos uma hierarquização da *Infante* Negra em relação aos demais sujeitos, seja pela localização espacial que seus Corpos são ilustrados, seja pelo direito de fala e de produtora de conhecimento que lhe é negado. Essa representação ratifica as marcas da Memória Hegemônica, tecendo *Signos* fundamentados nas Heranças Coloniais que tendem a manter as estruturas de poder em torno da Memória e do Corpo Feminino Negro.

Ademais, nas ilustrações 01 e 02, podemos notar que o grau de escolarização que a *Infante* Negra é representada se estende até a educação básica, revelando tanto a Colonialidade do Saber que reside nestes *Signos* imagéticos, quanto ratificando uma memória coletiva na qual o espaço escolar é um não lugar do Corpo Feminino Negro. Isto se deve, sobretudo, à ausência de imagens da Mulher Negra no **Lugar Escola**, em níveis de ensino mais elevados. O produto dessa representação imagética é a tessitura de um *Signo* sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro que lhe retira o direito de sujeito epistêmico, inferiorizando e definindo até que grau de escolarização esta Mulher pode ocupar.

Nas ilustrações 01 e 02 destacamos a representação, majoritária, da Mulher Negra na condição de *Infante*, evidenciando os traços do Racismo/Sexismo Epistêmico e do Patriarcado, conjuntamente. No primeiro, o discurso racial/masculinizado oculta a condição de sujeito epistêmico da *Infante* Negra e a situa na condição de aprendente, mas de aprendente a partir dos postulados eurocêntrico. No segundo, para sedimentar as formas de sujeição e de subalternização, a figura da Mulher Negra passa a ser relegada à condição de *Infante* e pela ótica patriarcal a infância está situada no vir a ser, no inacabado que não possui originalidade e nem valor positivo (SILVA; SILVA, 2015).

Assim o Racismo/Sexismo Epistêmico e o Patriarcado ao infantilizarem a Mulher Negra tecem um *Signo* alicerçado na Memória Hegemônica que a destitui não só da condição de sujeito detentor e produtor de epistemes, mas ocasiona uma amnésia de origem em relação aos seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento, pois ocorre não só um apagamento de suas Memórias Vividas, mas uma re-tradução de sua Ancestralidade pelo viés da Ego-Política do Conhecimento do sujeito autocriado.

Diante disso, compreendemos que o Racismo/Sexismo Epistêmico e o Patriarcado se reconfiguram de forma a afinar as suas relações de poder e as formas de sujeição da Mulher Negra. Este refinamento pode ser observado nas ilustrações 03 e 04 na qual o Racismo/Sexismo Epistêmico e as relações patriarcais tendem a reduzir a estudante Negra ao papel de ajudante do menino branco nas atividades escolares que desempenham.



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 187.



Fonte: MEN. Mat. 1º grado. Colômbia, 2011, p. 78.

Nas ilustrações podemos identificar dois marcadores hegemônicos: a) vinculação heterossexual da *Infante* Negra ao menino branco, b) relação binária e hierárquica: o primeiro é o sujeito da ação e a segunda ajuda/contribui na atividade do menino branco. Portanto, embora a *Infante* Negra participe das mesmas atividades escolares do menino branco não há uma igualdade de condições na realização das funções que desempenham.

Nesse contexto é construído um *Signo* sobre a Raça e o Gênero no qual o menino branco é o sujeito ativo/engenhoso e a *Infante* Negra é passiva/ajudante. Este *Signo* corrobora a construção de uma Memória Hegemônica fundamentada na Colonialidade do Poder e no Patriarcado, visto que há um reforço das relações hierárquicas entre os sujeitos por Raça/Gênero, bem como uma predeterminação das funções que vão exercer a partir dos marcadores interseccionais que carregam. Assim, o **Lugar Escola** a partir de uma perspectiva da Memória Hegemônica pode ser compreendido como uma representação latente das Heranças Coloniais, uma vez que hierarquiza os sujeitos por meio dos seus marcadores

Raciais e Sexuais e, simultaneamente, determina as condições em que estes sujeitos serão ilustradas/ilustrados.

Ainda em relação ao *Pré-texto*: estudante, localizamos, também, representações *Signa* da Memória Viva nos LD do TC do Brasil, como podemos observar na Fotografia 05. Na Colômbia não identificamos imagens da Mulher Negra no **Lugar Escola**, no diz respeito à Memória Viva.



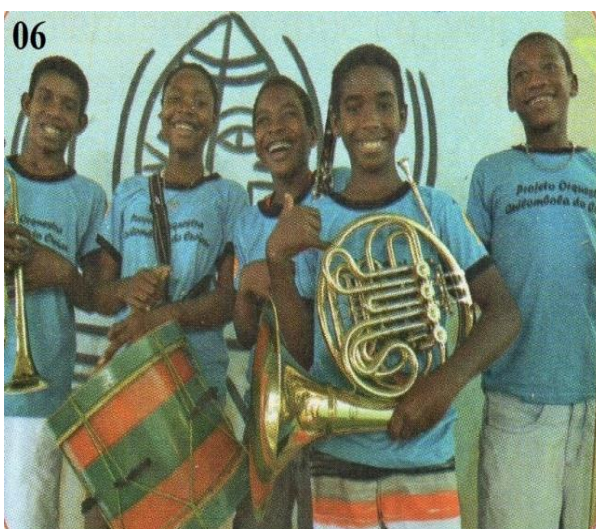
Fonte: MEC. Ling. Port. 4º ano. Brasil, 2016, p. 31.

Na Fotografia 05 podemos notar que a figura da Mulher Negra carrega 03 marcas/*Signos* da Memória Viva, a saber: a) não vinculação heterossexual, b) participação em atividades recreativas, independentemente da Raça/Gênero e, c) sua representação ultrapassa a infância e se estende à condição juvenil. Esses marcadores realizam um movimento de despatriarcalização, demarcando um espaço de autonomia da Mulher Negra em que as suas ações não estão determinadas pelos padrões socioculturais de Gênero (feminino e masculino), assim como o **Lugar Escola** passa a ser ocupado por Corpos Femininos Negros que ultrapassam a fase *Infante*.

Desta maneira, o *Signo* da Memória Viva tensiona e intersecciona os lugares e as condições que a Mulher Negra ocupa, realizando uma virada epistêmica em relação à Geo-Corpo Política do Conhecimento e trazendo à tona o Corpo Racializado em lugares sociais que outrora lhe foram negados. Nesta ótica, a Mulher Negra passa a ser retratada dissociada dos padrões pré-estabelecidos por uma Memória Hegemônica que tende a constituir e engessar *Signos* que a silenciam e subalternizam. Portanto, a construção de um *Signo* Vivo que ilustra a Mulher Negra como sujeito autônomo que pratica a ação e não meramente

colabora afirma uma Desobediência Civil frente aos postulados da Memória Hegemônica, sobretudo em relação às amarras patriarcais.

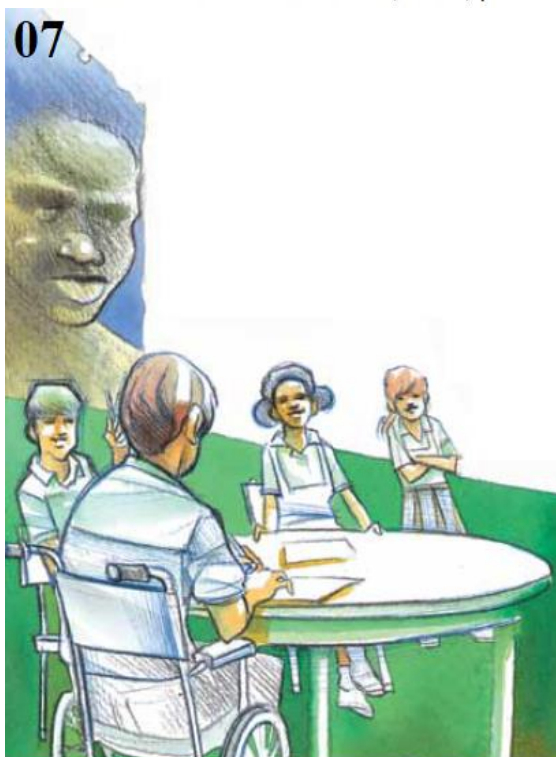
Por fim, reiteramos que os *Textos*, prestígio e não prestígio, identificados no *Pré-texto* estudante, devido à própria Intersecção que reside entre a Memória Hegemônica e a Memória Vivida, apresenta disputas por espaços de representação que ganham corporeidade por meio da Entre Memória. Logo, os marcadores trazem à tona a Diferença Colonial que reside nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra. Dito isto, as Tipologias imagéticas 06, 07, 08 e 09 carregam em sua constituição as marcas/*Signos* da Entre Memória.



06



Fonte: MEC. Hist. 2º ano. Brasil, 2016, p. 188.



07

08 A escola de Mariana está realizando um encontro com as quatro comunidades próximas. Nesse evento, há uma exposição dos alimentos produzidos em cada comunidade.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 2º ano. Brasil, 2016, p. 78.



09

Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 87. Fonte: MEN. Cienc. Soc. 4º grado. Colômbia, 2011, p. 117.

Em relação aos *Signos* da Memória Hegemônica, identificamos os seguintes: a) vinculação heterossexual, b) divisão Racial e de Gênero, c) baixa representatividade, d) infantilização da Mulher Negra, e) centralização da figura masculina negra e branca e, f) distribuição assimétrica entre os personagens femininos e masculinos. Tais marcadores/*Signos* constroem uma representação da Mulher Negra associada a um *Texto* de não prestígio, associado, sobretudo, ao Patriarcado e à Interseccionalidade de opressões.

Neste caso, o Patriarcado ao infantilizar a Mulher Negra constrói uma representação *Signa* de que esta carece ser cuidada e protegida, situando o macho na condição de protagonista e a *Infante* Negra como coadjuvante. Por sua vez, destacamos que estas relações de sujeição do Corpo Feminino Negro se interseccionam a outras opressões, ou seja, a Racialização que a inferioriza e o Racismo/Sexismo Epistêmico que lhe retira o agenciamento intelectual. Por isso é uma Intersecção de opressões e aparecem com tanta veemência no **Lugar Escola**, visto que este é um Território de produção de conhecimento e é por natureza um local de poder. Como consequência a figura da Mulher Negra aparece, comumente, como sujeito não epistêmico, passiva e submissa, pois pela lógica colonial este é o berço do conhecimento e pertence genuinamente ao sujeito branco.

Na mesma medida que identificamos as marcas da Memória Hegemônica, no Desenho 07, na Ilustração 08 e na Fotografia 06 e 09, localizamos, também, as marcas da Memória Vivida, a saber: a) condição de sujeito epistêmico, b) realização das mesmas atividades independente da Raça e do Gênero e, c) comportamento não condicionado pelo Gênero. Tais marcadores nos dizem da condição da Mulher Negra como sujeito de direito, atrelada à despatriarcalização como uma possibilidade de vivência com seus pares em uma relação não hierárquica. Assim, o *Signo* em torno da representação da *Infante* Negra tece uma Memória Vivida na qual o **Lugar Escola** é um espaço que pode e deve ser ocupado pelos Corpos Femininos Racializados.

Além disso a *Infante* Negra é representada participando de atividades em situações de protagonismo (imagens 06, 08 e 09), enegrecendo a outra face da Interseccionalidade. Pois, ao mesmo tempo em que a Intersecção dos marcadores tem ocasionado o silenciamento e a subalternização da Mulher Negra, tem evidenciado, também, as marcas da Memória Vivida, o sujeito da exterioridade colonial que não se reduz aos postulados da Memória Hegemônica.

Reiteramos que ambas as Memórias (Hegemônica e Vivida) se fazem presentes nas referidas imagens, fraturando a Geo-Corpo Política do Conhecimento que perfaz a constituição dos LD do TC do Brasil e da Colômbia. Assim, na medida em que essa fratura é exposta, o *Signo* construído, no tempo-espaco-histórico, em torno de um sujeito eurocêntrico como único detentor e legitimador dos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento passa a ser questionado. Este questionamento advém dos marcadores da Memória Vivida e da tensão que reside na Entre Memória e tende a rachar/romper o ideal de pureza hegemônica e trazer à tona a beleza de experiências outras que residem na Memória Vivida.

6.2 As Marcas da Memória Hegemônica e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Trabalho

Se por um lado a infância da Mulher Negra nos LD é retratada no **Lugar Escola**, na vida adulta sua representação transita para o **Lugar Trabalho**, seja no espaço **Formal** ou **Informal**. O **Lugar Trabalho Formal** é identificado nas imagens em que o exercício do trabalho denota remuneração salarial terceirizada e/ou carteira assinada. A segunda, **Lugar Trabalho Informal**, se refere a atividades laborais que compreendem a realização de trabalho autônomo, sem vínculo empregatício.

Diante da subdivisão identificada, no **Lugar Trabalho**, essa subseção está organizada em três partes. Na primeira, analisamos as Tipologias imagéticas da Mulher Negra no **Lugar Trabalho**. Na segunda, tratamos do **Lugar Trabalho Formal** e na terceira versamos sobre o **Lugar Trabalho Informal** nas referidas imagens.

6.2.1 Tipologias da Imagem no Lugar Trabalho

As Tipologias imagéticas da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia foi identificada nos seguintes Tipos: Ilustração, Fotografia, Desenho e Pintura, totalizando 105 imagens. Deste total, 71 equivalem às imagens nos LD do Brasil e 34 da Colômbia.

QUADRO 07 – LUGAR TRABALHO BRASIL E COLÔMBIA

TIPOLOGIA	BR	CO	TOTAL P/ TIPOLOGIA	FUNÇÃO (Pré – texto)	CONDIÇÃO (Texto)
Fotografia	36	16	52	Médica	Prestígio e Não Prestígio
Ilustração	33	16	49	Professora	
Desenho	01	02	03	Atendente	Não Prestígio
Pintura	01	--	01	Cuidadora de idoso	
				Produtora de saco de junta	
				Vendedora	
				Artesã	
				Agricultora	
				Pedreira	
				Boia-fria	
				Costureira	
				Rendeira	
				Catadora de mangaba	
				Trabalhadora de engenho	

				Coletora	
				Quebradeira de coco	
				Cozinheira	
				Sapateira	
				Lavadeira	
				Mãe	
				Mãe/Coletora	
				Dona de casa	
Total	71	34	105		

Fonte: a autora

A partir do Quadro 07 podemos identificar que o Tipo Fotografia apresenta um quantitativo maior de imagens do que em relação às demais Tipologias. Contudo, frisamos que a Ilustração, o Desenho e a Pintura carregam a mesma natureza simbólica, ou seja, de uma imagem que transita entre situações reais e/ou fictícias. Logo, predominam no **Lugar Trabalho** Tipologias imagéticas que portam a marca da Memória Hegemônica, visto que essas imagens carregam uma construção *Signa* de recurso ilustrativo.

Esse *Signo* Hegemônico se filia à diferença intragênero, uma vez que as Tipologias imagéticas da mulher branca apresentam um contexto inverso, a saber: 74 fotografias, 49 ilustrações e 02 colagens. Este quantitativo ratifica a diferença intragênero e a Racialização que reside nos Tipos imagéticos da mulher branca e da Mulher Negra ao mesmo tempo em que reafirma a classificação e a hierarquização tecida pela Colonialidade do Poder sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro.

Dentro do conjunto de imagens da Mulher Negra, no **Lugar Trabalho**, cabe realizar uma distinção entre as imagens que compõem o **Lugar Trabalho Formal e Informal**. Isso se faz necessário devido ao quantitativo e à distinção Tipológica que transita na representação do Corpo Feminino Negro em ambos os espaços de **Trabalho**. Assim, do total de 105 Tipologias, 09 estão situadas no Lugar **Trabalho Formal** e 96 no **Lugar Trabalho Informal**, a diferença é nove vezes maior.

Este quantitativo superior de Tipologias imagéticas da Mulher Negra no **Lugar Trabalho Informal** fortalece os marcadores da Memória Hegemônica em torno do Corpo Feminino Negro, por duas vias. No primeiro, amplia o quantitativo de imagens da Mulher Negra em situações de trabalho que foram historicamente Racializados por exigirem baixa remuneração e escolaridade. No segundo, tece uma diferença intragênero (Mulher Negra e branca), uma vez que as imagens da mulher branca no **Trabalho Formal** somam 74 e no **Trabalho Informal** 42. Posto isso, entendemos que as Tipologias imagéticas e o quantitativo

de imagens da Mulher Negra continuam celebrando as Heranças Coloniais e situando o Corpo Feminino Racializado como o mais explorado e oprimido na escala da hierarquização profissional.

Logo, o quantitativo e as Tipologias da imagem da Mulher Negra, no **Lugar Trabalho**, são o produto dos pilares da Colonialidade que continuam a silenciar e subjugar o Corpo Feminino Negro. Diante disso, resta-nos saber se a figura da Mulher Negra nas referidas Tipologias carrega marcas/*Signos* da Memória Hegemônica, da Memória Viva ou de ambas.

•Lugar Trabalho Formal

No **Lugar Trabalho Formal** encontramos os seguintes *Pré-textos*: a) médica, b) professora, c) atendente, d) cuidadora de idoso e, e) produtora de saco de junta. Os *pré-textos*: médica e professora por portarem *Signos* da Memória Hegemônica e da Memória Viva apresentam um *Texto* marcado pela condição, simultânea, de prestígio e de não prestígio. Os demais *Pré-textos* anunciam um *Texto* demarcado por uma condição de não prestígio, filiado à Memória Hegemônica. Vejamos:



Fonte: MEC. Ling. Port. 5º ano. Brasil, 2016, p. 80.



Fonte: MEC. Geog. 4º ano. Brasil, 2016, p. 119.



Fonte: MEC. Mat. 4º ano. Brasil, 2016, p. 76.

No que diz respeito à condição de não prestígio, localizada nas Tipologias 12, 13 e 14, identificamos um *Signo* em comum: a Racialização do trabalho, visto que historicamente estiveram restritos à Mulher Negra os espaços profissionais de menor escolarização, prestígio e remuneração social. Tais *Textos* perfazem a escala hierárquica das profissões desde o processo de Colonialismo/Colonização, se reestruturando por meio da Colonialidade do Poder. Afinal, a Mulher Negra escravizada de ontem presente no corte da cana-de-açúcar, na colheita, dentre outras atividades, não difere muito da Mulher Racializada de hoje que continua a exercer, majoritariamente, formas de trabalho servis. Logo, a representação da Mulher Negra nas Tipologias 12, 13 e 14 reafirma as relações de poder impostas sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro.

Essa relação de poder diz respeito, sobretudo, ao caráter velado da Interseccionalidade de opressões que tece as relações de **Trabalho Formal**, camuflando uma pseudoequidade, pois embora a Mulher Negra ocupe espaços de **Trabalho** considerados **Formais**, observamos nas imagens 12, 13 e 14 que as atividades exercidas exigem baixo grau de escolarização e remuneração salarial. Portanto, a representação da Mulher Negra continua a ser demarcada pela Racialização, pela Colonialidade do Poder e do Saber que tendem a se interseccionar na trama das relações sociais, camuflando as condições de **Trabalho Formais** subalternas e desvalorizadas que a Mulher Negra exerce.

Por conseguinte, embora a Mulher Negra ocupe os espaços de **Trabalho Formal** há determinadas áreas que lhe são “permitidas” ocupar, por exemplo: atendente, cuidadora de idoso, produtora de saco de junta, dentre outras. A Racialização do trabalho vai paulatinamente podendo, encaminhando o Corpo Feminino Negro a determinadas atividades laborais que pela lógica colonial melhor se adéqua à Mulher Negra.

Ademais, a Colonialidade do Poder e do Saber não só classificou e hierarquizou a Mulher Negra, mas determinou as formas de trabalho manual para a população negra e o trabalho intelectual para a população branca. Na perspectiva de Bruschini (2007), as mulheres que advêm das classes menos abastadas, sobretudo Mulheres Negras, ocupam os empregos domésticos, prestação de serviços e atividades ligadas à produção na indústria. Na contramão desse processo, as mulheres de classe média, em sua maioria branca, que gozam de maiores oportunidades de acesso à escolarização, dirigem-se para prestação de serviços, para áreas administrativas, educação ou saúde.

Diante disso, entendemos que a Mulher Negra ao ocupar **Lugares de Trabalho Formal** que rompem com os postulados eurocêtricos não só tensionam os considerados guetos ocupacionais masculinos e femininos brancos, como também evidenciam a Diferença

Colonial que reside neste espaço. Como podemos identificar nos *Pré-textos* de professora e de médica, na Ilustração 10, o monopólio profissional, comumente, gira em torno da mulher branca e na Ilustração 11 do homem branco. Portanto, esses *Pré-textos* rompem com os denominados guetos ocupacionais, construindo um *Texto* que transita entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva, afirmando uma condição simultânea de prestígio e de não prestígio da Mulher Negra.

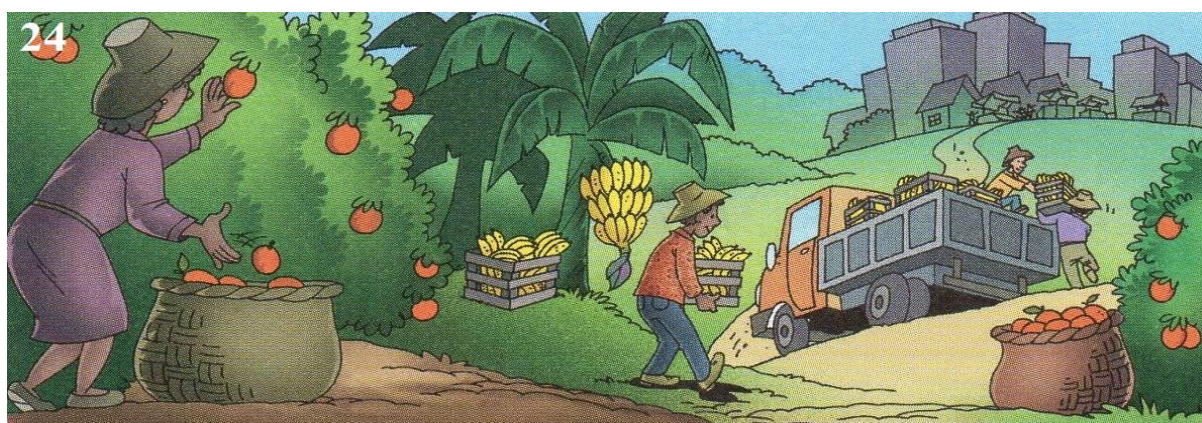
Em relação aos *Signos*/marcas da Memória Hegemônica, nas ilustrações 10 e 11, identificamos dois. O primeiro se refere à baixa representatividade, uma vez que localizamos 01 imagem da Mulher Negra na função de médica e 03 imagens como professora. No segundo, constatamos que a função de médica e de professora mais se aproxima e/ou se filia à extensão de atividades maternas, sobretudo no que se refere ao *Pré-texto* médica, pois mesmo que a Ilustração retrate uma ocupação profissional considerada de prestígio a médica continua a exercer atividades ligadas à maternidade, assim como as imagens da Mulher Negra como professora não ultrapassa o nível da educação básica. Dessa forma, ambos os *Pré-textos* estão relacionados a vínculos empregatícios nos quais a Mulher Negra está associada ao cuidado com crianças.

No que concerne às marcas da Memória Viva identificamos dois *Signos*, são eles: a) vínculos trabalhistas que exigem níveis de escolarização que ultrapassam o nível médio; b) rompimento com os guetos ocupacionais. Esses *Signos* afirmam a condição de sujeito epistêmico da Mulher Negra, como também de despatriarcalização. Pois, para além das prerrogativas euro-hétero-normativas que tecem o mercado de **Trabalho Formal**, a Mulher Negra resiste às investidas de poder assimétrico e tensiona a Memória Hegemônica reconstruindo *Signos* que convergem para a Memória Viva.

Dito isto, entendemos que a Mulher Negra como professora e médica rompe com os postulados eurocêntricos, firmando o Corpo Feminino Negro como produtor e detentor de epistemes, assim como tensiona as relações patriarcais que regem a ocupação de determinadas profissões como exclusivas do gênero masculino branco. Desta forma, nas ilustrações 10 e 11, identificamos tanto a coexistência das Memórias, quanto as rachaduras que a Memória Viva ocasiona na Memória Hegemônica e assim vem, paulatinamente, angariando espaços que outrora lhe foram negados.

•Lugar Trabalho Informal

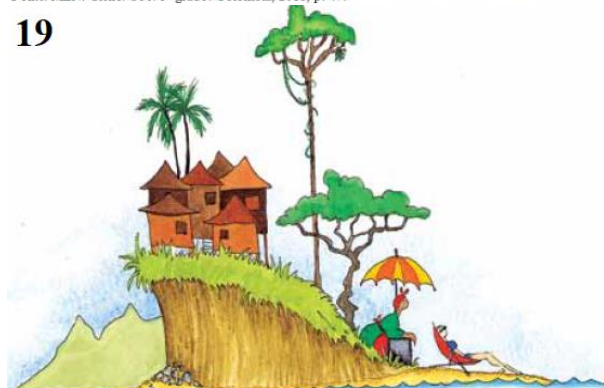
No lugar **Trabalho Informal** identificamos os seguintes *Pré-textos*: a) vendedora, b) artesã, c) agricultora, d) pedreira, e) boia-fria, f) costureira, g) rendeira, h) catadora de mangaba, i) coletora, j) quebradeira de coco, k) cozinheira, l) sapateira, m) lavadeira, n) mãe, o) mãe/coletora, p) dona de casa. Estes *Pré-textos* carregam um *Texto* demarcado por uma condição de não prestígio, constituindo um *Signo* em torno da Mulher Negra como subalterna e não sujeito epistêmico.



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 179.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 47.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 25.



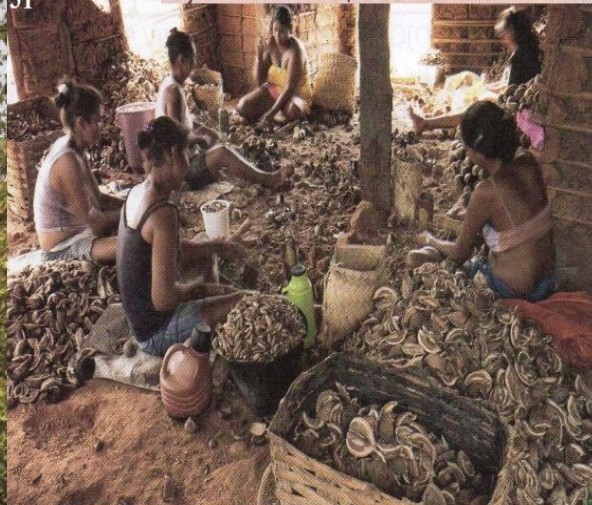
Fonte: MEN. Leng. 3º grado. Colômbia, 2011, p. 38.

Catadoras de Mangaba em Sergipe.



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 174.

31 — Veja o trabalho das quebradeiras de coco-babaçu



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 177.

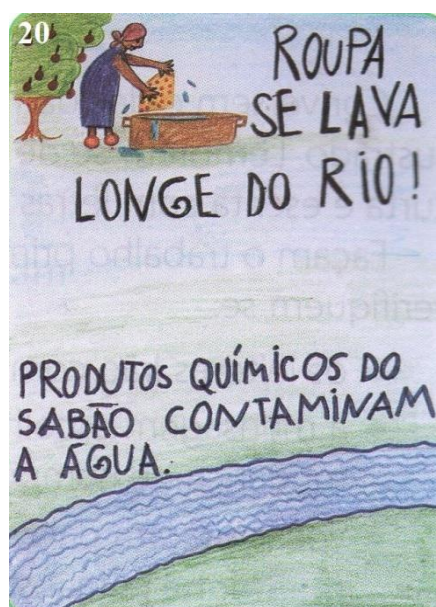
As Tipologias imagéticas em que a Mulher Negra é representada evidenciam a marca da Racialização, por duas vias. Na primeira, o Corpo Feminino Negro, com exceção da Ilustração 18, é retratado de costas e/ou a sua face não aparece, ficando à mostra apenas as mãos ou apenas partes do seu corpo. Essa representação aduz as marcas da Racialização, uma vez que ilustra a Mulher Negra no desenvolvimento de atividades laborais, mas ganha destaque apenas a função que ela exerce, o sujeito em si não aparece em sua completude. Neste caso, podemos notar que a Racialização não se limitou ao Corpo Feminino Negro, mas ele se estendeu às formas de **Trabalho** que a Mulher Negra desempenha, tecendo uma Memória Hegemônica a qual a destitui da condição de sujeito e, simultaneamente, a objetifica, tal como a atividade que está realizando.

A segunda marca da Racialização pode ser percebida nas atividades que a Mulher Negra desenvolve, visto que todas se reduzem a ocupações manuais que oferecem baixo rendimento financeiro e exigem pouco ou nenhum nível de escolarização. Nesse contexto, ao nosso ver, a Interseccionalidade de opressão por meio dos marcadores de Raça/Gênero e Classe pesam nas figuras da Mulher Negra e continuam subjugando tanto o Corpo Feminino Negro quanto as atividades que desempenha.

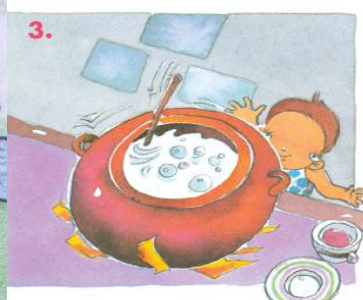
Ademais, destacamos que os *Pré-textos*: coletora e vendedora, respectivamente as ilustrações 19 e 24, carregam de forma mais veemente a diferença intragênero, pois em ambas as ilustrações a Mulher Negra e a mulher branca ocupam o mesmo espaço: praia e campo. No entanto, na Ilustração 19 a Mulher Negra é aquela que serve/trabalha e a mulher branca é a que goza de momentos de lazer. Já na Ilustração 24, a Mulher Negra colhe e carrega os frutos,

enquanto a mulher branca acomoda as frutas no veículo de transporte. Assim sendo, percebemos que por portar uma cor de pele e um Gênero considerado inferior, a Mulher Negra está naturalmente em uma escala inferior aos demais sujeitos, porém se a sua figura vem atrelada à da mulher branca, as formas de sujeição são ainda mais profundas, evidenciando a diferença intragênero que reside no construto destas Tipologias imagéticas.

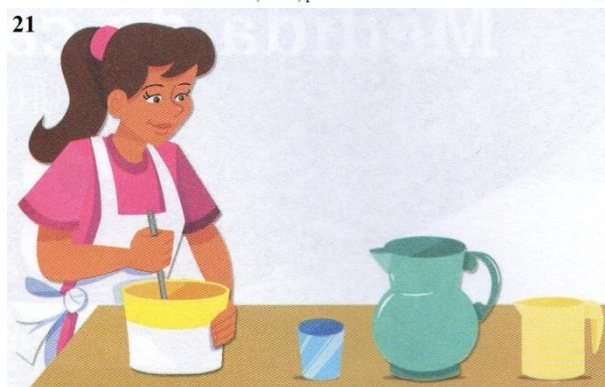
Em relação aos Pré-textos: lavadeira, cozinheira, dona de casa e mãe, constituídos por uma condição de não prestígio, identificamos Signos que se aproximam da Colonialidade do Poder e do Patriarcado. Vejamos:



Fonte: MEC. Let. Alf. 3º ano. Brasil, 2016, p. 79.



Fonte: MEN. Leng. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 13.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 2º ano. Brasil, 2016, p. 18



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 37.

Os Pré-textos 20, 21, 22 e 23 carregam, simultaneamente, as marcas da Colonialidade do Poder e do Patriarcado. Na Colonialidade do Poder é construída uma hierarquização da força de trabalho, cabendo à Mulher Negra o serviço braçal, como pode ser observado nas Tipologias 20, 21 e 22. Na sequência, este eixo da Colonialidade coaduna com o Patriarcado e restringe esse serviço braçal ao espaço doméstico e/ou privado, determinando assim tanto as formas de trabalho, quanto os lugares em que podem ser realizados.

No Desenho 20 e na Ilustração 21 que se referem aos *Pré-textos*: lavadeira e cozinheira, identificamos o exercício de funções vinculadas, exclusivamente, ao gênero feminino, considerando que não localizamos Tipologias imagéticas do homem indígena, negro e branco em atividades semelhantes ou que se aproximem das realizadas pela Mulher Negra. Desta forma, determinadas ocupações estão associadas, exclusivamente, ao gênero feminino e, em especial, ao Racializado.

Esse monopólio de funções direcionado à Mulher Negra pode ser também identificado nas Tipologias 22 e 23, visto que há uma essencialização do papel de mãe e dona de casa que passam a ser retratados como algo natural/intrínseco à condição feminina. Convém destacar que há uma discussão, no cenário dos movimentos feministas, em torno de tais *Pré-textos* serem considerados ou não trabalho. Contudo, nos filiamos à perspectiva de Davis (2016), ao afirmar que tais funções constituem grande parte das ocupações das mulheres que lhe dedicam tempo, atenção e amorosidade e, por isso, tido como um trabalho.

Nesse ínterim, basta pensarmos na dupla jornada de trabalho no espaço público e privado que as mulheres vivenciam, sobretudo, a Mulher Negra. De acordo com Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (BRASIL, 2011a), as Mulheres Negras trabalham em média 7,5 horas a mais que os homens por semana, isto se deve à dupla jornada que inclui o trabalho doméstico e o trabalho remunerado.

Em termos gerais, podemos afirmar que, em sua grande maioria, a Mulher Negra não consegue se desvincular do papel social patriarcal que lhe foi designado, como podemos notar nas imagens 20, 21, 22, e 23. Nessas Tipologias imagéticas as normatizações patriarcais naturalizam as formas de trabalho que a Mulher Negra ocupa e, simultaneamente, reduzem as funções que exercem a segundo plano ao espaço da subalternidade.

Ademais, destacamos que a Memória Hegemônica a partir dos seus mecanismos de reconfiguração de poder tece no imaginário social o ideal de concessão. Neste contexto é permitida a saída da Mulher Negra para o espaço público desde que as funções desempenhadas no espaço privado possam ser mantidas. As Tipologias imagéticas 25 e 26 de mãe/coletora ratificam esse selo patriarcal.



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 158.



Fonte: MEC. Hist. 4º ano. Brasil, 2016, p. 177.

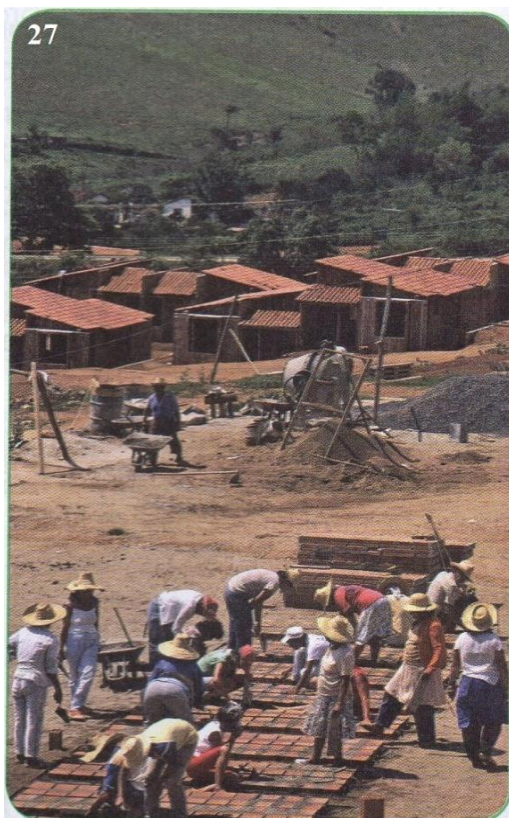
Nas imagens 25 e 26, notamos a Mulher Negra desempenhando atividades laborais fora do espaço privado, por sua vez a função de mãe permanece. Na Ilustração 25 as normatizações patriarcais, fundamentadas na Colonialidade do Poder, hierarquizam/determinam quem é o sujeito de poder, nesse caso o homem negro. Nessa Ilustração, podemos observar tanto a posição do corpo masculino direcionado para a Mulher Negra, quanto o posicionamento do corpo feminino voltado para a criança; esse direcionamento corporal nos diz dos papéis que os sujeitos ocupam nesta relação. Assim, cabe ao homem negro a função de chefe e, conjuntamente, de “cuidar” e de “proteger” a Mulher Negra; consequentemente cabe à Mulher Negra, não chefe, o cuidado com a prole. Esta relação balizada no Patriarcado (classificação-exploração de gênero-raça) naturaliza os marcadores da Memória Hegemônica, situando a posse do homem sobre a mulher dentro de uma falsa concepção daquele que cuida e protege.

Na Fotografia 26, notamos que a função de coletora, conjuntamente com a de mãe, é mantida. Portanto, a saída do espaço privado para o público e ainda mais para trabalhar é concedida desde que as funções que ela, naturalmente, desempenha sejam mantidas. Diante disso, entendemos que o Patriarcado se reconfigura, uma vez que as relações de poder, outrora dissolvidas e vividas com maior frequência na casa (privado), burlaram as quatro paredes e se estenderam à vida pública, sobretudo, em relação ao Corpo Feminino Negro que desde cedo esteve no espaço público, tanto pelas próprias exigências dos postulados patriarcais, quanto pela necessidade de subsistência.

Ainda no **Lugar Trabalho Informal** em relação aos *Pré-textos*: pedreira, boia-fria e trabalhadora de engenho, as Tipologias imagéticas trazem consigo *Signos* que desvelam a

Racialização do trabalho. Por sua vez, esses mesmos *Signos* tencionam a Colonialidade do Ser e as normatizações Patriarcais sobre o Gênero que foi Racializado. Essa tensão se deve ao fato de que há uma “concessão” velada em torno de quais espaços profissionais a Mulher Negra pode ocupar, ou seja, atividades manuais associadas à leveza/delicadeza que exijam pouco esforço.

No entanto, esse modelo, cunhado pela Colonialidade do Ser, não cabe ao Corpo Feminino Racializado, isso por que desde o processo de Colonialismo/Colonização a Mulher Negra atuou em formas de trabalho, independentemente do Gênero e da sobrecarga de serviço que era exigido. Portanto, a Racialização cravada sobre o Corpo Feminino Negro não lhe permitia escolher entre serviços considerados leves ou pesados; o trabalho carecia ser realizado, seja pela condição imposta de escrava e, mais à frente, pela necessidade de subsistência ou pela ausência de opções. Por isso, ao nosso ver, é comum a Mulher Negra em atividades laborais consideradas típicas do gênero masculino Racializado. Vejamos algumas Tipologias imagéticas que retratam *Pré-textos* considerados naturais e/ou direcionados ao gênero masculino Racializado, mas exercidas por Mulheres Negras.



Fonte: MEC. Ling. Port. 5º ano. Brasil, 2016, p. 80.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 43.

Trabalhadores de engenho século XIX.



Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2016, p. 175.

Tais *Pré-textos* se desvinculam dos estereótipos Patriarcais hegemônicos por exigirem a força na realização das funções, revelando que o Patriarcado e a Colonialidade do Ser agiram/agem de forma distinta em relação ao Corpo Feminino Negro, além de que esses *Pré-textos* nos dizem de como a Colonialidade do Ser e o Patriarcado reconfiguraram as relações de trabalho em torno da Mulher Negra que passa a ser definida não como um sujeito sensível, vulnerável, mas como uma força de trabalho bruta, apta a realizar diversas funções. Portanto, não é o Gênero que porta que lhe impõe o *Signo* da subalternidade, mas Raça que lhe inferioriza e atribui o valor de mão de obra barata e passível de ser explorada.

Diante do exposto, compreendemos que é no **Lugar Trabalho Informal** que se cumpre a dupla faceta da Memória Hegemônica e da Memória Viva. Na primeira, Memória Hegemônica, as formas de trabalho são o resultado da hierarquização social ocasionada pela Colonialidade do Poder e pela Racialização, conjuntamente. Na segunda, Memória Viva, o **Lugar Trabalho Informal** foi uma das primeiras formas de resistência da Mulher Negra para alcançar, principalmente, sua autonomia socioeconômica.

Por sua vez, destacamos que a representação do Corpo Feminino Negro nos LD do TC do Brasil e da Colômbia ratificam a dura realidade de Mulheres Negras brasileiras e colombianas. Pois, se por um lado há um aumento na inserção das mulheres em ocupações

não manuais, marcadas por melhores rendimentos e formalização empregatícia, estas benesses não necessariamente adentram no padrão de vida das Mulheres Negras. De acordo com Silva (2011), a maior concentração de trabalhadoras Negras no Brasil é nas ocupações manuais (83%), o que significa que 4/5 da força de trabalho negra feminina tem uma inserção ocupacional em trabalhos manuais. Na Colômbia esse número corresponde a 74%, ou seja, 3/4 das atividades empregatícias desenvolvidas pela Mulher Negra são ocupações manuais caracterizadas por baixos níveis de rendimento e de escolaridade, tanto como assalariadas quanto como autônomas e não remuneradas (COLÔMBIA, 2014).

Logo, o aumento no número de mulheres adentrando no mercado de **Trabalho Formal** não reflete a realidade de muitas Mulheres Negras brasileiras e colombianas, uma vez que é no polo oposto, **Trabalho Informal**, que existe uma forte concentração de Mulheres Negras no serviço doméstico, trabalhos ocasionais, ocupações intermitentes e trabalho por temporada. Desse modo, as ocupações de menor qualidade laboral, alta informalidade, menor renda e baixa escolaridade são feitas pelas Mulheres Negras.

Diante disso, compreendemos que tanto a frequência, as Tipologias imagéticas e os *Signos* que constituem as imagens da Mulher Negra no **Lugar Trabalho Formal e Informal** ocasionam uma dualidade entre trabalho intelectual e manual, reduzindo a Mulher Negra ao segundo, como também as formas de **Trabalho** que ocupam reafirmam a Colonialidade do Poder, do Ser e o Patriarcado, engessando *Signos* Hegemônicos em torno da Mulher Negra como sujeito submisso e não epistêmico.

6.3 As Marcas da Memória Hegemônica nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Comunidade

Essa subseção está organizada em três partes. Na primeira tratamos das Tipologias imagéticas, na segunda do **Lugar Comunidade** no espaço **Privado** e na terceira do **Lugar Comunidade** no espaço **Público**. Cabe destacar que o espaço **Privado** é caracterizado por imagens em que as Mulheres Negras mesmo presentes no espaço público desempenham funções ligadas ao lar, já o **Público** denota atividades de ação e de participação política.

Portanto, a distinção entre o espaço **Privado** e o **Público** é demarcado pelas condições de participação que a Mulher Negra desempenha no seio da **Comunidade**, revelando uma divisão que é assimétrica e ambivalente. Ademais, desvela o **Lugar Comunidade** como local de fala do homem branco e da mulher branca, remetendo à Racialização e às Heranças Coloniais, ambas fundamentadas na Memória Hegemônica.

6.3.1 Tipologias da Imagem no Lugar Comunidade

As imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia foram identificadas na Tipologia Ilustração, totalizando 22 imagens. Deste total, 15 correspondem às imagens nos LD do Brasil, sendo 02 do espaço **Privado** e 13 no espaço **Público**. A Colômbia soma 07 ilustrações das quais 02 estão no espaço **Privado** e 05 no **Público**.

QUADRO 08 – LUGAR COMUNIDADE BRASIL E COLÔMBIA

TIPOLOGIA	BR	CO	TOTAL P/ TIPOLOGIA	FUNÇÃO (<i>Pré – texto</i>)	CONDIÇÃO (<i>Texto</i>)
Ilustração	15	07	22	Acompanhante	Não Prestígio
				Organização da Comunidade	
				Mãe	
				<i>Infante</i>	
Total	15	06	22		

Fonte: a autora

No Quadro 08 podemos observar a predominância da imagem da Mulher Negra na Tipologia Ilustração o que afirma um *Texto* imagético marcado por características associadas ao mero acréscimo de informação, decorativo e ilustrativo. Tais representações constroem um *Signo* firmado na Memória Hegemônica que situa a Tipologia da Mulher Negra em uma condição de subalternidade e de silenciamento, visto que a Ilustração nos remete ao enredo, uma imagem criada por alguém para figurar o corpo de um texto.

Cabe destacar que o **Lugar Comunidade** é por natureza um espaço que demarca poder (participação política, social e epistêmica). Por sua vez, o Corpo Feminino Negro ao ser reduzido ao Tipo imagético ilustrativo, consequentemente carrega as características que são inerentes a esta Tipologia. Deste modo, a participação social e política no **Lugar Comunidade** previamente já se apresenta como algo que deixa dúvidas de veracidade.

Nessa linha pensamento, compreendemos que a imagem da Mulher Negra indica marcas da Racialização ao resumir a sua representação ao Tipo ilustrativo. Simultâneo a isto, as Tipologias imagéticas da mulher branca apresentam não só um quantitativo maior de imagens, mas uma variedade de Tipos. No Brasil somam-se 23 Fotografias e 09 ilustrações e na Colômbia 06 Fotografias e 01 Ilustração. A partir desses dados, percebemos dois aspectos. O primeiro diz respeito à predominância de imagens da mulher branca no Tipo Fotografia, ratificando a Racialização e a diferença intragênero que se firma na Colonialidade do Poder.

No segundo, percebemos que as formas de inferiorização nas imagens da Mulher Negra têm início na própria Tipologia em que ela é retratada, gestando a desigualdade de Raça e de Gênero nas próprias Tipologias em que é representada.

A partir do exposto, as Tipologias imagéticas da Mulher Negra no **Lugar Comunidade**, ao nosso ver, celebram os marcadores da Memória Hegemônica dado que ratificam as diferenças de Raça e de Gênero, mantêm as estruturas da Racialização e reduzem a imagem da Mulher Negra ao Tipo ilustrativo em **Lugar** que, historicamente, é constituído por relações de poder e afirmação social, cultural, política e epistêmica. Assim, interessa-nos saber se as marcas/*Signos* presentes nas figuras da Mulher Negra, também, ratificam a Memória Hegemônica ou a fraturam por meio da Memória Vivida.

•Lugar Comunidade no espaço Privado

Nas imagens da Mulher Negra no **Lugar Comunidade** no espaço **Privado**, localizamos os seguintes *Pré-textos*: a) acompanhante, b) mãe. Estas funções demarcam uma condição de não prestígio, levando em consideração que mesmo estando geograficamente representada em um espaço público suas funções permanecem atreladas ao espaço **Privado**.



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 172.



Fonte: MEN. Leng. 3º grado. Colômbia, 2011, p. 14.

Seguem as ilustrações:

Podemos observar na Ilustração 30 que a Mulher Negra desempenha funções de mãe e acompanhante e na Ilustração 31 de mãe; ambas as ilustrações apresentam um elemento em comum: o Patriarcado. Esta relação de poder sujeita a Mulher Negra ao papel de um indivíduo que carece ser “cuidado” e “protegido” pelo macho, considerando que nas ilustrações a figura da Mulher Negra em nenhum momento é retratada dissociada da figura masculina o que demarca uma relação de posse do homem negro e branco sobre a Mulher Negra.

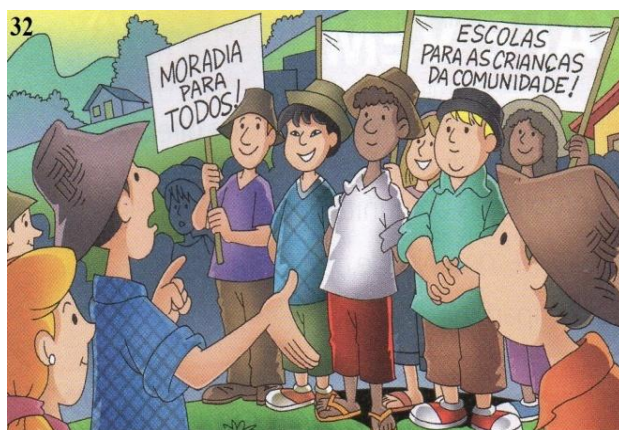
Esta relação de poder tem suas bases na Racialização e na Colonialidade do Poder, simultaneamente, uma vez que o Gênero foi Racializado e hierarquizado. Assim, entendemos que o *Signo* construído sobre a figura da Mulher Negra carrega as marcas da Memória Hegemônica, tanto pela explícita vinculação heterossexual, quanto pela construção *Signa* de uma Mulher Negra frágil e dependente do homem.

Além disto, nas ilustrações 30 e 31, destacamos que o *Pré-texto*: mãe carrega o *Signo* da tutela patrilinear, ou seja, é assentida a sua presença no seio da **Comunidade** desde que as funções realizadas na casa permaneçam, isto é, o cuidado com a prole. Diante disso, reafirmamos, mais uma vez, por meio das figuras que o Patriarcado se reconfigura e afina as suas formas de sujeição, sobretudo, por meio das concessões que permitem o acesso a determinados espaços, mas a realização de funções construídas como naturais da condição feminina são mantidas.

Desta forma, o Patriarcado mantém suas estruturas de poder por meio da vigilância, do controle e da regulamentação destas concessões. Neste processo, as ilustrações 30 e 31 ratificam este selo Patriarcal por meio de uma Memória Hegemônica que tece um *Texto* e um *Signo* subalterno sobre o Corpo Feminino Negro. No *Texto* determina uma função de não prestígio, uma vez que estabelece dentro de que condições a Mulher Negra pode ou não estar no espaço público e no *Signo* projeta sobre a Mulher Negra uma concepção de sujeito tutelado e dependente.

•Lugar Comunidade no espaço Público

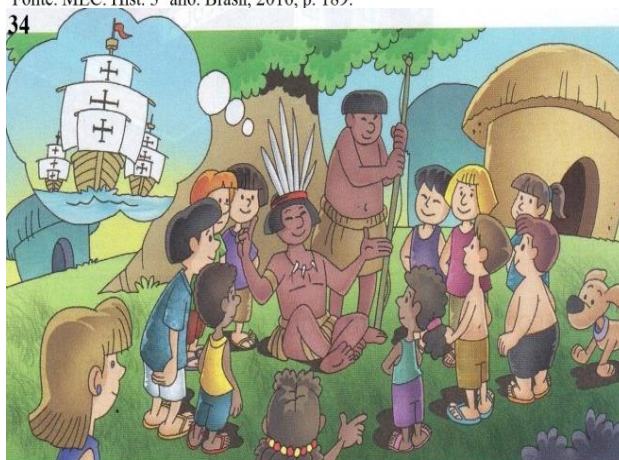
Nas ilustrações da Mulher Negra no **Lugar Comunidade** no espaço **Público**, identificamos os *Pré-textos*: a) integrante da comunidade, b) *infante*. Estas funções denotam uma condição de não prestígio da Mulher Negra que traz *Signos* firmados nos marcadores da Memória Hegemônica que tendem a subjugar-la e silenciá-la



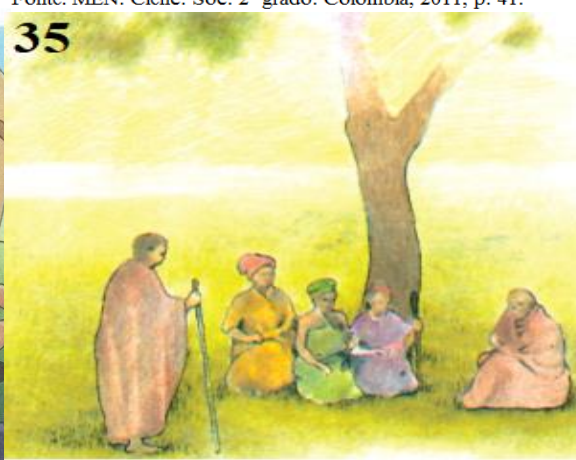
Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 189.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 41.



Fonte: MEC. Hist. 4º ano. Brasil, 2016, p. 169.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 4º grado. Colômbia, 2011, p. 83.

As ilustrações 32, 33, 34 e 35 ratificam a vinculação heterossexual da Mulher Negra em relação ao homem negro e o homem branco, tecendo *Signos* do Gênero Feminino Racializado como sexo frágil e dependente. Este *Signo* Hegemônico é reforçado ao apresentar uma localização geográfica do Corpo Feminino Negro recluso, de modo que identificamos a sua figura, majoritariamente, em quarto plano nas imagens, coadunando com a classificação e a hierarquização tecidas pela Colonialidade do Poder: homem branco, mulher branca, homem negro e, por fim, Mulher Negra.

A hierarquização determina, também, quem é o sujeito da fala e o sujeito da escuta. Nas imagens 32, 33 e 35 é o homem branco e o homem negro que ocupam a posição de liderança e o direito de voz na **Comunidade**. Na contramão desta representação, a Mulher Negra é ilustrada como ouvinte, fortalecendo o Racismo/Sexismo Epistêmico que perfaz a Memória e o Corpo Feminino Negro e a situa como um sujeito destituído da condição de fala, de produtora de episteme e relegada à coadjuvante na trama das relações sociais.

Assim, o espaço **Público** demarcado pelo falo masculino tece um *Signo* Hegemônico de cunho, essencialmente, dualista entre: mente e corpo, formal e informal, razão e emoção, público e privado, homem e mulher. Essa distinção é construída de forma tão natural que acaba por justificar as relações hierárquicas de exploração e de desigualdade do homem sobre a Mulher Negra. Nessa linha de pensamento, na medida em que as ilustrações polarizam e delimitam as condições que cada sujeito deve ocupar no espaço **Público**, ocasionam uma amnésia de origem sobre as Ancestralidades dessas Mulheres Negras que, sobretudo, nunca se silenciaram e nem vestiram a pele de mulheres frágeis, passivas e coadjuvantes na história.

Ademais, as ilustrações da Mulher Negra carregam outros marcadores da Memória Hegemônica, a saber: representação assimétrica entre os personagens masculino e feminino e infantilização da Mulher Negra. No primeiro, constatamos que a assimetria quantitativa das imagens está referendada na Racialização, visto que a Mulher Negra classificada como Raça inferior tem uma frequência menor, o que tende a reafirmar o equívoco do espaço **Público** como local que pertence naturalmente ao homem, em especial o branco.

O segundo, infantilização da Mulher Negra, está entrelaçado com o Patriarcado e a Colonialidade do Saber, conjuntamente. O Patriarcado constrói/reforça um estereótipo da *Infante* Negra como um ser incompleto, dependente e dócil e a Colonialidade do Saber lhe confere o *status* de sujeito ouvinte e a-histórico. Isto ocorre por que ser *Infante* significa, pela lógica patriarcal/colonial, ser um sujeito em que a sua história é um papel em branco e, por tal, é um ser destituído de Ancestralidade, como pode ser observado na Ilustração 34, por exemplo. Nesta Tipologia a *Infante* Negra participa de um momento de socialização na

Comunidade e a história contada diz respeito ao enredo brancocêntrico, ocultando a trajetória histórica dos próprios povos indígenas e, especialmente, dos povos africanos afro-brasileiros.

A perversidade da Colonialidade do Saber é tão profunda que a Ancestralidade da *Infante* Negra e do homem indígena têm início no processo de Colonialismo/Colonização. Logo, o que é anterior à invasão e à escravidão é apagado pela Memória Hegemônica, a história desses povos tem o pontapé inicial no tempo-espço-histórico que o sujeito autocriado determina. Diante disso, entendemos que o **Lugar Comunidade** no espaço **Público** e **Privado** ratifica uma Memória Hegemônica que retira da Mulher Negra a condição de sujeito capaz de integrar este espaço como ser ativo, de direito e atuante historicamente nas conquistas que as militantes Negras vêm angariando e continuam travando nos distintos espaços que ocupam.

6.4 As Marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Cultura

Nesta subseção, versamos sobre as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória nas imagens da Mulher Negra no **Lugar Cultura** por meio do *Pré-texto*, do *Texto* e do *Signo*. Para tanto, esta subseção constitui-se de três partes. Na primeira tratamos das Tipologias imagéticas no **Lugar Cultura**. Na segunda, versamos sobre o **Lugar Cultura** como **Arte** e na terceira do **Lugar Cultura** como **Folclore**.

O **Lugar Cultura** diz respeito às distintas formas de expressão artística¹⁷ dos sujeitos dentro de um corpo coletivo que integram. Dito isto, na exploração das Tipologias imagéticas, identificamos que o **Lugar Cultura** apresenta duas perspectivas distintas. A primeira se refere as imagens que ocupam o *status* de **Arte**, ou seja, a atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir de percepção, emoção, finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional. A segunda, **Folclore**, caracteriza as expressões culturais que se distanciam do centro hegemônico e pela lógica colonial passaram a ser denominadas de manifestações populares, lendas, mitos, provérbios, dentre outros.

Esta cisão, **Arte** e **Folclore**, demarca as condições de representação da Mulher Negra e constrói *Signos* em torno da Memória e do Corpo Feminino Negro, uma vez que não só o Gênero foi Racializado, mas as expressões culturais que advêm destes sujeitos também foram, por consequência, subalternizadas e até mesmo ocultadas da historiografia oficial. Por outro

¹⁷ Inclui o conhecimento, a Pintura, a dança, a música, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano vivenciado por um corpo coletivo. (DOMINGUES, 2011).

lado, as Tipologias imagéticas no **Lugar Cultura**, simultaneamente, evidenciam a outra face da Memória Hegemônica: a Memória Viva, bem como a existência da Entre Memória que tenciona os postulados da lógica colonial e enegrecem o **Lugar Cultura**, trazendo a beleza que reside na Diferença Colonial.

6.4.1 Tipologias da Imagem no Lugar Cultura

Às imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia foram localizadas nos Tipos: Fotografia, Ilustração, Pintura e Desenho, totalizando 37 imagens. Deste total 24 estão situadas nos LD do Brasil, sendo 06 no **Lugar Arte** e 17 no **Lugar Folclore**. A Colômbia soma 13 imagens das quais 02 estão no **Lugar Arte** e 11 no **Lugar Folclore**. Segue o Quadro 09:

QUADRO 09 – LUGAR CULTURA BRASIL E COLÔMBIA

TIPOLOGIA	BR	CO	TOTAL P/ TIPOLOGIA	FUNÇÃO (Pré – texto)	CONDIÇÃO (Texto)
Fotografia	11	06	17	Retirante	Não Prestígio
Ilustração	08	05	13	baianas do maracatu	
Pintura	05	--	05	Cabocla	
Desenho	--	02	02	Escrava	
				Capoeirista	
				Matuta/Caipira	
				Boneca de Olinda	
				Mãe/Filha	
				Cigana	
				Passista	
				Griot	Prestígio
				Cantora/atriz	Prestígio e Não Prestígio
				Futebolista	
				Dançarina	
Total	24	13	37		

Fonte: a autora

Nas Tipologias imagéticas dispostas no Quadro 09 podemos observar que o Tipo Fotografia apresenta um quantitativo maior de imagens, evidenciando registros visuais que carregam um momento genuíno, vivido pelo sujeito que está sendo retratada/retratado. Neste caso, compreendemos que o Tipo Fotografia carrega *Signos* da Memória Viva, uma vez que

que o seu produto retrata imagens da figura da Mulher Negra em situações factuais, realizando um registro do que é vivido por este sujeito.

Portanto, ao classificarmos e quantificarmos as Tipologias imagéticas da Mulher Negra identificamos, também, a condição em que os Tipos estão situados. Neste caso, podemos perceber que as Tipologias da Mulher Negra carregam um *Signo* que alude a um sujeito real que está presente na **Cultura** e não é um mero recurso ilustrativo, como também essas imagens ocupam uma construção *Textual* de prestígio.

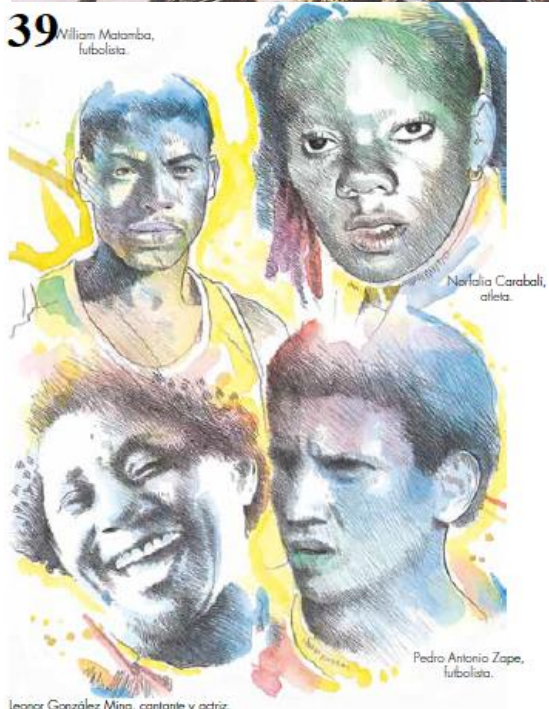
Ademais, no Quadro 09, notamos que a Tipologia Ilustração ocupa o segundo lugar, pela natureza constituinte desta imagem é sabido a sua alternância entre o vivido e o imaginário, bem como o Tipo Pintura e Desenho. Portanto, devido a sua natureza simbólica as Tipologias: Ilustração, Pintura e Desenho, passam a compor um quantitativo maior de imagens da Mulher Negra nos LD em questão, revelando a presença da Memória Hegemônica nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra, visto que essas imagens ocupam um status inferior em relação ao Tipo Fotografia.

No que concerne as imagens da mulher branca, no **Lugar Cultura**, encontramos as seguintes Tipologias: Fotografia e Pintura. Nos LD do Brasil temos 08 Fotografias e 02 Pinturas e na Colômbia 04 Fotografias. Podemos observar que embora o quantitativo de imagens seja menor do que em relação as imagens da Mulher Negra o Tipo Fotografia permanece superior na representação da mulher branca. Como também, as Tipologias que retratam a mulher branca estão situadas no que denominamos de **Cultura** como **Arte**. Portanto, as imagens da mulher branca não ocupam o *status* de produção folclórica, logo percebemos que a Racialização agiu/age de forma distinta sobre os sujeitos e suas produções culturais, considerando que os marcadores que perfazem a mulher branca não a inferiorizam na mesma intensidade que a Mulher Negra.

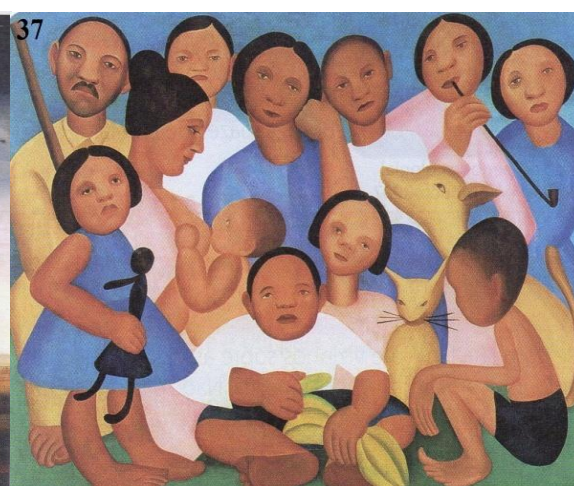
Diante do exposto, ao nosso ver, pesa sobre as imagens da Mulher Negra uma classificação e hierarquização, fundamentadas na Colonialidade do Poder e na Racionalização, uma vez que as Tipologias imagéticas da Mulher Negra ocupam papel secundário em relação a da mulher branca. Assim como, suas imagens ocupam a categoria de **Arte** e as Tipologias da Mulher Negra caminham na contramão dessa representação. Dito isto, cabe saber se as figuras da Mulher Negra se filiam aos marcadores da Memória Hegemônica, da Memória Viva ou da Entre Memória. Para tanto, abaixo tratamos inicialmente das Tipologias imagéticas no **Lugar Cultura** como **Arte** e pôr fim do **Lugar Cultura** como **Folclore**.

•Lugar Cultura como Arte

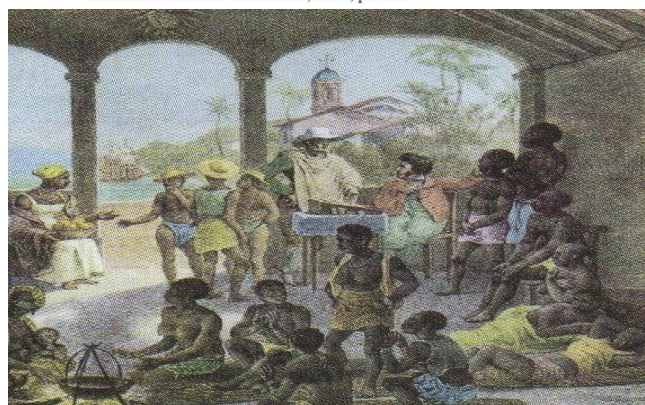
Nas imagens da Mulher Negra no **Lugar Cultura** como **Arte** localizamos os seguintes *Pré-textos*: a) retirante, b) escrava, c) mãe/filha, d) cantora/atriz e futebolista. Os três primeiros demarcam uma condição de não prestígio e o terceiro de prestígio e não prestígio. Ambos, *Pré-texto* e *Texto*, tecem um *Signo* em torno da Memória e do Corpo Feminino como inferior e pobre, mas também de resistente/militante frente aos postulados da lógica colonial/moderna. Seguem as imagens:



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 82.



Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2016, p. 167.



6, p. 173.

As Pinturas 36, 37, 38 e o Desenho 39 trazem um recorte do lugar que é reservado ao Corpo Feminino Negro no **Lugar Cultura** como **Arte**. A Pintura 36 intitulada o “Retirante”

de Cândido Portinari simboliza a Mulher Negra como mãe e filha, assim como em uma situação de extrema pobreza.

A Pintura 37 nomeada “Família”, de Tarsila do Amaral, carrega os mesmos marcadores de pobreza e da função de mãe e filha. Por fim, a Pintura 38 “Escravidão” de Johann Moritz Rugendas demonstra a Mulher Negra em um contexto de escravidão e como mãe.

Dentro de uma perspectiva colonial/moderna essas pinturas constituem o que denominamos de obra de arte por marcarem a cultura e a história de um povo, nesse caso a da população negra. Por sua vez, as Pinturas ao retratarem a Mulher Negra em determinado marco histórico, constroem um *Signo* não só sobre a Mulher Negra que está sendo pintada, mas também do período histórico, dos modos de vida, enfim da cultura de um povo. Desse modo, podemos perceber nas Pinturas 36, 37 e 38 que a população negra, e em especial a Mulher Negra, apresenta um *Signo* marcado pela subalternidade e pela pobreza; isto se deve, sobretudo, a uma história contada pelo sujeito autocriado que continua a inferiorizar os sujeitos Racializados.

Assim, a história escrita pelo homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar autodenominado de vencedor conta a história dos intitulados perdedores como sujeitos sem cultura, sem conhecimento e desprovidos de história. Neste viés, as Pinturas ao retratarem um *Pré-texto* da Mulher Negra, dentro dessa conjuntura, nos dizem também de um *Texto* que nos remete a uma condição de não prestígio.

Essa construção *Textual* passa a ser alimentada por uma representação da Mulher Negra reduzida a sujeito escravizado, a autoridade do homem sobre si, ser mãe como uma construção natural e, sobretudo, a pobreza como algo intrínseco à população negra e em especial à Mulher Negra. Logo, o *Pré-texto* e o *Texto* tecem um *Signo* firmado nos marcadores da Memória Hegemônica na qual a situação socioeconômica e cultural da Mulher Negra não é alterada, uma vez que as hierarquias de Raça, de Gênero e de Classe passam a determinar as condições em que esses sujeitos são representados.

Diante disso, compreendemos que as Pinturas reafirmam a Colonialidade do Poder, o Patriarcado e a Racialização que infligem sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro, o *Signo* da subalternidade, e ao mesmo tempo ocultam a Memória Viva que reside no movimento de resistência propositiva das Mulheres Negras. A Gravura 39, por exemplo, intitulada “FACES NEGRAS” de autoria desconhecida, retrata fisionomias reais de Mulheres Negras e de homens negros colombianos que ocupam diversos espaços sociais, como podemos observar na Gravura: futebolista, atleta, cantora e atriz. Estas Gravuras nos dizem de

uma Mulher Negra que não está restrita à senzala e à pobreza, rompendo com os postulados da Memória Hegemônica e revelando a sua outra face: a Memória Viva.

Convém destacar que embora esta Gravura traga marcas da Memória Viva, ela traz, também, *Signos* da Memória Hegemônica; isto se deve ao Racismo/Sexismo Epistêmico que reside na constituição desta obra e a define como **Arte** popular. A Gravura 39 é assim denominada porque o artista que a criou embora apresente valor estético em sua obra, sua constituição, pela lógica colonial, advém de valores intuitivos e locais. Já as Pinturas 36, 37 e 38 são consideradas **Arte** erudita, pois são obras consideradas/julgadas de valor universal, fruto de artistas renomados com conhecimentos técnicos formais apurados.

Assim sendo, a definição do que é **Cultura** como **Arte** popular e erudita está associada, também, ao local geopolítico de produção dessas obras. As Pinturas 36, 37 são obras de artistas brasileiros com influência na arte europeia. A Pintura 38 é de um artista alemão e a Gravura 39 é de um artista desconhecido colombiana/colombiano. As três primeiras Pinturas carregam heranças em suas produções da cultura europeia, afirmando uma Geo-Corpo Política do Conhecimento do sujeito autocriado. A Gravura 39 não só tem seu nascedouro em um Território Racializado, mas diz das histórias de vida dos sujeitos que ali residem, passando a ser denominada pela lógica colonial como **Arte** popular.

Portanto, embora a Tipologia 39 carregue as marcas da Memória Viva, o Território Racializado ao qual foi constituída, simultaneamente, reduz as suas produções culturais à **Arte** popular, revelando que a Memória Hegemônica se ressignifica para manter as relações de poder, ou seja, ela considera a produção intelectual do sujeito Racializado e subalternizado, mas como **Arte** popular que não alcança o mesmo *status* de **Arte** erudita.

Tal constituição carrega as marcas da Entre Memória, evidenciando as relações de poder advindas da Memória Hegemônica que continua a subjugar as elaborações **Culturais** dos sujeitos Racializados. Por outro lado, as marcas da Memória Viva resistem às investidas de poder assimétrico e insistem em desvelar as histórias ocultas de uma Mulher Negra que foi e é também militante, protagonista e resistente. Esta dualidade nos diz de uma Memória Hegemônica que não se sedimentou por completo, mas apresenta rachaduras constituídas pelos sujeitos outros que foram/são subjugadas/subjugados pela racionalidade eurocêntrica.

•Lugar Cultura como Folclore

Nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no **Lugar Cultura** como **Folclore**, localizamos os seguintes *Pré-textos*: a) baianas do maracatu, b) cabocla, c) capoeirista, d)

matuta/caipira, e) boneca de Olinda, f) cigana, g) passista, demarcados por um *Texto* de não prestígio. O *Pré-texto*: h) griot, apresenta um *Texto* de prestígio e no *Pré-texto*: i) dançarina, temos a coexistência de um *Texto* de prestígio e não prestígio, conjuntamente. Dito isto, a título de organização, apresentamos inicialmente as Tipologias imagéticas da Mulher Negra que a situam em uma condição de não prestígio, na sequência de prestígio e, por fim, as de não prestígio e de prestígio. Segue:



Fonte: MEC. Geog. 4º ano. Brasil, 2016, p. 134.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 40.



Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2016, p. 163.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 3º ano. Brasil, 2016, p. 90.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 129.



Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2016, p. 158.



A representação da Mulher Negra nas ilustrações e Fotografias demarca a existência da Colonialidade do Poder, da Racialização, do Patriarcado e do Racismo/Sexismo Epistêmico e que firmados na Memória Hegemônica constroem um *Signo* sobre a Memória e o Corpo Feminino como inferiores, coadjuvantes, tutelados e não produtores de episteme. A primeira, Colonialidade do Poder, pode ser identificada nas Tipologias 41, 42, 46 e 47, na medida em que exaltam uma classificação e hierarquização da Mulher Negra em relação aos demais sujeitos. Nas Fotografias 41 e 42 podemos notar que o homem negro é representado no centro da imagem de forma que a Mulher Negra, majoritariamente, aparece em uma posição espacial reclusa e inferior. Nas ilustrações 46 e 47, o homem branco é retratado em primeiro plano, seguido da mulher branca, do homem negro e, por fim, da Mulher Negra.

A segunda, Racialização, ocasiona um enquadramento das atividades culturais que a Mulher Negra e a comunidade negra realizam. Ou seja, as Tipologias imagéticas ilustram situações culturais que estão reduzidas a datas comemorativas, a saber: a quadrilha no São João, o maracatu e o frevo no carnaval, a capoeira no dia Nacional da Consciência Negra, os ciganos no Dia Nacional dos Povos Ciganos. Logo, a data comemorativa é a delimitação do espaço que a Mulher Negra e a comunidade negra podem ocupar, construindo assim uma cartografia da Geo-Corpo Política do Conhecimento da Mulher Negra firmado no *Signo* Hegemônico da subalternidade de suas produções e expressões culturais.

Na terceira, Patriarcado, podemos observar em todas as Tipologias imagéticas que a figura da Mulher Negra está sobre a tutela da figura masculina. Portanto, para além da classificação e da hierarquização que a própria Colonialidade do Poder impõe, sua representação não se desvincula da figura do homem, firmando um *Signo* da Mulher Negra como dependente e submetida ao macho. Essa sujeição ocorre por que embora a Mulher Negra participe das mesmas atividades que o homem, é este o sujeito da ação e de referência, visto que o Patriarcado remove da Mulher Negra o seu protagonismo e lhe impõe o *Signo* da passividade.

O quarto, Racismo/Sexismo Epistêmico, retira da Mulher Negra e da comunidade negra o *status* de **Cultura** como **Arte** e reduz a **Folclore**. Isto pode ser identificado nas ilustrações e Fotografias na medida em que as produções culturais sobre o sujeito branco são

consideradas **Arte** e as que advêm da exterioridade colonial são denominadas de **Folclore**. Esta cisão tece um *Signo* em torno da Mulher Negra e da população negra como não produtores de **Cultura** e que no máximo fazem **Folclore**.

Desta feita, reiteramos que a Colonialidade do Poder, a Racialização, o Patriarcado e o Racismo/Sexismo Epistêmico atuam, conjuntamente, sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro tecendo *Signos* Hegemônicos que os constituem como sujeito inferior, submisso, coadjuvante e não produtores de cultura e de epistemes. Desse modo, os *Signos* Hegemônicos ao retratarem as expressões culturais da Mulher Negra o fazem pelo falso viés da Memória Viva, ou seja, retratam o **Lugar Cultura** aparentando filiar-se a uma perspectiva da Memória Viva, mas permanecem celebrando os *Signos* Hegemônicos que continuam a subjugar a Mulher Negra.



No que diz respeito às marcas da Memória Viva nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no **Lugar Cultura** como **Folclore**, localizamos 01 Fotografia nos LD do TC do Brasil. Em relação ao LD do TC da Colômbia não identificamos marcas da Memória Viva.

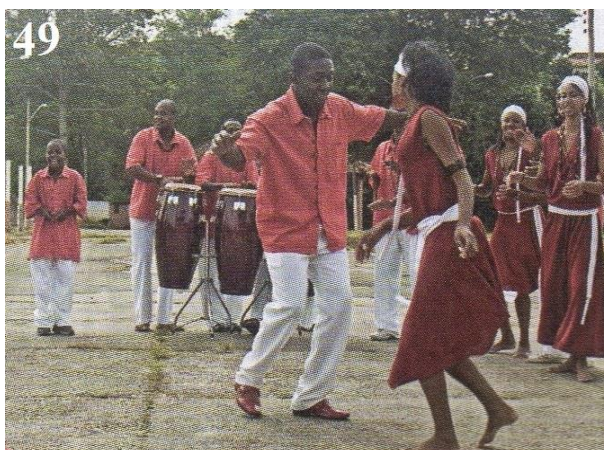
Na Fotografia 48 podemos identificar o *Pré-texto*: griot, são cargos de liderança ocupados por mulheres em diversas comunidades africanas¹⁸, consideradas sábias, pois são as contadoras das histórias de seu povo, retratando sua cultura e seus conhecimentos vivos. Logo, sua Fotografia nos LD nos diz de uma construção *Textual* de prestígio, tecendo um *Signo* sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro como sujeito protagonista e produtor de **Cultura**. Estes *Signos* fraturam o Racismo/Sexismo Epistêmico e a Identidade na Política que tece a representação da Mulher Negra, no **Lugar Cultura**, revelando as experiências advindas da exterioridade colonial.

O rompimento com o Racismo/Sexismo Epistêmico se dá na medida em que a representação da Mulher griot aduz a outras formas de epistemologias que não estão alinhadas com a Memória Hegemônica, mas com a Ancestralidade e/ou a memória de origem destas Mulheres. Em relação à Identidade na Política, ao nosso ver, as Tipologias imagéticas tecem

¹⁸ Essas comunidades são comumente localizadas no Quênia, Uganda, Tanzânia, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, além da Guiné Equatorial.

uma Política de Identidade em torno dos lugares, das funções e das condições que a Mulher Negra é representada, sobretudo, por meio da Memória Hegemônica. Portanto, a Fotografia da Mulher griot se apresenta como a afirmação das experiências, das identidades e dos conhecimentos dessas Mulheres Negras frente à Política de Identidade que rege os Tipos imagéticos.

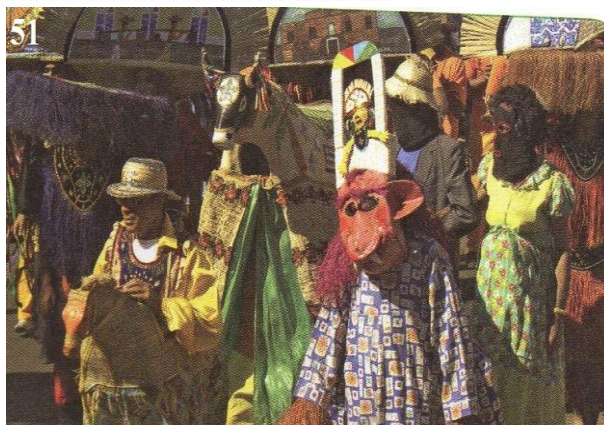
No tocante às marcas da Entre Memória nas imagens da Mulher Negra no **Lugar Cultura** como **Folclore**, localizamos o *Pré-texto*: a) dançarina. Na Fotografia 49 temos uma dançarina de coco, na 50 de Jocaycu, na 51 do bumba meu boi e na 52 de currulao. Seguem os extratos fotográficos:



Fonte: MEC. Hist. 4º ano. Brasil, 2016, p. 168.



Fonte: MEN. Leng. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 79.



Fonte: MEC. Let. Alf. 2º ano. Brasil, 2016, p. 69.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 4º grado. Colômbia, 2011, p. 68.

As Fotografias 49, 50, 51 e 52 retratam elementos da **Cultura** denominados pela lógica colonial de dança folclórica popular brasileira e colombiana. A Fotografia 49 e 51 são danças brasileiras. A primeira, dança do coco, tem origem no nordeste brasileiro e advém do canto das mulheres quebradeiras de coco que procuravam pelo fruto na mata e só depois se transformou em ritmo dançado. A segunda, bumba meu boi, considerada uma das festas

folclóricas mais tradicionais do Brasil, esta dança gira em torno de uma lenda sobre a morte e a ressurreição de um boi.

As Fotografias 50 e 52 dizem respeito a danças folclóricas colombianas. A primeira, Jocyacu, é uma dança muito parecida com a quadrilha onde os jovens dos pequenos povoados dançavam para cortejar as garotas. A segunda, currulao, é uma dança em pares que mescla características de danças africanas e espanholas, proveniente da Costa do Pacífico colombiano. As vestes são sempre brancas e o ritmo é conduzido por tambores e um instrumento chamado marimba de chonta.

As características das referidas danças são importantes por que elas anunciam Geo-Corpo Política do Conhecimento em torno da Memória e do Corpo Feminino Negro no **Lugar Cultura**. Podemos observar nas Fotografias que sendo danças culturais advindas de sujeitos e de lugares Racializados tão logo recebem o estigma de danças folclóricas. Por outro lado, trazem à tona a dança como uma expressão cultural desses sujeitos que por sua vez carregam *Signos* da Memória Viva.

Neste caso, podemos identificar a existência da Entre Memória que é justamente a tensão entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva. A primeira exalta e valida a cultura eurocêntrica ao mesmo tempo em que inferioriza as produções culturais que se distanciam de seus parâmetros. Na segunda, as experiências culturais da exterioridade colonial são colocadas em evidência, dentro de uma condição de prestígio e de afirmação de suas identidades histórico-culturais.

Ante o exposto, compreendemos que a representação da Mulher Negra no **Lugar Cultura** é perpassada pela Interculturalidade Funcional, ou seja, a **Cultura** afro-brasileira e Afrocolombiana é integrada aos LD, porém dentro dos parâmetros branco-cêntrico que tendem a alimentar estereótipos da **Cultura** destes povos como atividades meramente festivas e folclóricas, como observado nas Fotografias. Cabe destacar que a Interculturalidade Funcional caminha lado a lado com a Memória Hegemônica que tece sobre a **Cultura** da população negra um *Signo* da subalternidade ao mesmo tempo em que exalta a cultura do sujeito autocriado como a única válida e considerada erudita.

Por sua vez, nas Fotografias 49, 50, 51 e 52, localizamos, também, marcas/*Signos* da Memória Viva, a saber: a) distribuição equitativa e espacial de personagens equilibrada, b) atividades compartilhadas, independentemente de Raça/Gênero e, c) resistência cultural frente aos postulados eurocêntricos. Em face disso, ao nosso ver, a representação da Mulher Negra quando atrelada à Memória Viva carrega *Signos* que fraturam com os ditames da Memória

Hegemônica, trazendo a Mulher Negra associada à figura do homem, mas não dentro de uma relação de subalternização/tutela, mas de participação igualitária nas ações desenvolvidas.

Nessa direção, a Memória Viva resalta movimentos de despatriarcalização, visto que não é a ausência da figura do homem que define esse movimento, mas a condição em que estão sendo representadas. Nesse contexto, podemos observar que mulheres (Negras e brancas) e homens (negros e brancos) são fotografadas e fotografados em situações na qual um não se sobrepõe ao outro, mas estão em condições de participação equivalente.

Para além disso, reiteramos que a dança se apresenta como um movimento de resistência propositiva, considerando que as expressões culturais dos povos Racializados por um longo tempo foram proibidas, silenciadas e até mesmo demonizadas, tudo isso com o pretense objetivo de apagar a memória de origem desses sujeitos e retirando sua Ancestralidade. Logo, a presença dessas expressões culturais no LD nos diz que a Memória Hegemônica não alcançou êxito, mas é constantemente forçada pelas experiências que residem na Memória Viva.

Posto isso, essas Tipologias imagéticas demonstram que não há necessariamente uma hegemonia entre as Memórias (Hegemônica e Viva), mas o que se tem é um tensionamento entre ambas que aspiram angariar espaço. Portanto, as Memórias são relações de poder que se entrecruzam nas imagens da Mulher Negra determinando as condições de sua representação, uma exaltando e validando a cultura eurocêntrica e a outra as culturas da exterioridade colonial. Por sua vez, essa disputa, no **Lugar Cultura**, tem se firmado por meio de assimetrias e ambivalências, visto que os marcadores da Memória Hegemônica são mais frequentes do que em relação às marcas da Memória Viva.

6.5 As Marcas da Memória Hegemônica e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Lugar Rua

Nessa subseção, tratamos das marcas da Memória Hegemônica e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no **Lugar Rua** por meio do *Pré-texto*, do *Texto* e do *Signo* que compõem as imagens da Mulher Negra. Para tanto, tratamos inicialmente das Tipologias imagéticas no **Lugar Rua**. Na sequência versamos sobre a figura da Mulher Negra no **Lugar Rua** como *Infante* e, por fim, da Mulher Negra no **Lugar Rua** na vida *Adulta*.

Cabe destacar que entendemos o **Lugar Rua** como um espaço público que permite a livre circulação de pessoas, automóveis, motos, bicicletas, dentre outros. Assim sendo, na organização e no tratamento dos dados, identificamos que as imagens da Mulher Negra no

Lugar Rua são demarcadas por uma cisão geracional: fase *Infante* e fase *Adulta*, esta dualidade define, sobretudo, as condições que a Mulher Negra é representada em ambas as fases. Na primeira, temos a infância marcada por ações que lhe são próprias, isto é, atividades de lazer e brincadeiras. Na segunda, a Mulher Negra desempenha funções, no espaço público, atreladas à extensão de atividades domésticas.

6.5.1 Tipologias da Imagem no Lugar Rua

As Tipologias da imagem da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia foram identificadas nos seguintes Tipos: Ilustração, Fotografia, Pintura e Colagem, totalizando 51 imagens. Deste total, 32 imagens compõem os LD do Brasil, sendo 22 no **Lugar Rua** como *Infante* e 10 no **Lugar Rua** na vida *Adulta*. A Colômbia contabiliza 19 imagens das quais 11 integram o **Lugar Rua**: vida *Infante* e 08 no **Lugar Rua**: vida adulta. Segue o Quadro 10:

QUADRO 10 – LUGAR RUA BRASIL E COLÔMBIA

TIPOLOGIA	BR	CO	TOTAL P/ TIPOLOGIA	FUNÇÃO (Pré – texto)	CONDIÇÃO (Texto)
Ilustração	24	09	33	<i>Infante</i>	Prestígio e não Prestígio
Fotografia	05	09	14	Consumidora	Não Prestígio
Pintura	02	01	03	Dona de casa	
Colagem	01	--	01	Artesã	
				Lavadora de roupa	
Total	32	19	51		

Fonte: a autora

As Tipologias imagéticas ordenadas no Quadro 10 indicam dois aspectos: a) quantitativo superior de ilustrações; b) baixa representatividade na Tipologia Fotografia. Esses aspectos sinalizam o peso que os marcadores da Memória Hegemônica impõem sobre as imagens da Mulher Negra. Sobretudo, por se referir a figuras que retratam um Gênero e uma Cor de pele que foram Racializados e, como consequência, as imagens que representam a Mulher Negra carregam o mesmo estigma.

Por sua vez, as imagens da mulher branca funcionam em um movimento oposto, pois do total de 43 imagens, 22 são Fotografias, 16 ilustrações e 05 Gravuras. Portanto, as Tipologias da mulher branca que são representadas em situações reais, nos dizem de um sujeito que de fato praticou a ação, como a Tipologia da Mulher Negra paira sobre o ainda não. Podemos perceber que ambas carregam o mesmo Gênero; no entanto, a cor da pele

determina uma como inferior e a outra superior e, por consequência, determina as Tipologias imagéticas de uma como verídica e da outra deixa em posição dúbia.

Logo, a Racialização infligida sobre a Mulher Negra influi diretamente nas Tipologias a qual é representada, visto que a mulher branca é reservada uma Tipologia de prestígio e a Mulher Negra de não prestígio. Diante disso, compreendemos que a Racialização da Memória e do Corpo Feminino Negro nos LD do TC do Brasil e da Colômbia não se iniciam nas funções (*Pré-Texto*), nas condições (*Texto*) e nas marcas (*Signos*) que a Mulher Negra ocupa/carrega, mas tem sua gênese na própria tessitura tipológica, determinando quem é o sujeito ilustrativo e quem é o sujeito real.

•Lugar Rua: vida *Infante*

Nas Tipologias da imagem da Mulher Negra no **Lugar Rua** localizamos o *Pré-texto*: a) *infante*, carregando duas representações *Textuais* de não prestígio e de prestígio e não prestígio. A primeira determina a realização de atividades de lazer como únicas e restritas à infância, assim como identificamos uma divisão sexual (feminino e masculino). Na segunda a *Infante* Negra participa ativamente das atividades de lazer, independentemente da Raça e do Gênero que porta. Na sequência encontramos uma assimetria quantitativa dos personagens por Raça/Gênero. Segue as imagens:



Fonte: MEC. Hist. 2º ano. Brasil, 2016, p. 170.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 74.



Fonte: MEC. Ciênc. 3º ano. Brasil, 2016, p. 132.

Um *Signo* em comum nas imagens 52, 53 e 54 é a infantilização da Mulher Negra, perpassando por três formas de inferiorização: geracional, entregênero/intragênero e socioeconômica. A primeira se deve ao fato da *Infante* Negra ser retratada, em sua grande maioria, na condição de criança, pois do total de imagens que compõe o **Lugar Rua** 62% ilustram a Mulher Negra na vida *Infante*, nessa situação temos uma ausência da Mulher Negra como adulta praticando atividades de lazer.

Diante do exposto, compreendemos que a predominância da Mulher Negra como *Infante* está balizada nas normatizações patriarcais que destituem a Memória e o Corpo Feminino Negro da condição de sujeito de poder ao mesmo tempo em que constroem um *Signo* de ser incompleto, dependente e dócil. Estes *Signos* corroboram a construção de uma Geo-Corpo Política do Conhecimento que demarca os espaços que cada sujeito deve ocupar e assim define o **Lugar Rua** como local propício para a vida infantil. Por sua vez, essa demarcação se inicia e se finda na infância, visto que não identificamos imagens da Mulher Negra no **Lugar Rua** realizando atividades de lazer na vida **Adulta**.

Na segunda forma de inferiorização, entregênero e intragênero, podemos observar na Ilustração 54 uma divisão sexual entre meninas e meninos. No entregênero, as brincadeiras e o grupo que participam são determinados pelos guetos sexuais: menina brinca com menina e menino brinca com menino, independentemente do marcador Raça. Na divisão intragênero identificamos que embora a *Infante* Negra ocupe o mesmo espaço social, sua figura aparece reclusa e sem contato e/ou vínculo com as demais crianças, fato este que não ocorre com o menino branco e a menina branca. Diante disso, ao nosso ver, a Memória Hegemônica presente nos construtos imagéticos da Mulher Negra vai, paulatinamente, tecendo *Signos* que a definem e a delimitam, sobretudo por portar um Gênero e uma cor de pele tidos como inferiores.

A terceira forma de inferiorização, socioeconômica, está diretamente relacionada com o marcador Racial e de Classe. Na Fotografia 53 podemos observar um grupo de crianças negras sentadas à margem de uma rua lanchando, o *Texto* construído em torno desse sujeito denota uma condição de não prestígio, marcado por uma situação de pobreza, fato este que não ocorre com a *infante* branca. Portanto, os marcadores de Raça e de Gênero compõem uma classificação hierárquica, balizada na Colonialidade do Poder, que retrata o Corpo Feminino Negro em situações de baixa subsistência. Este *Signo*, pobreza, vai sendo reafirmado nas Tipologias imagéticas da *Infante* Negra e assim firmando um estereótipo negativo em torno deste sujeito.

Contudo, localizamos nas mesmas Tipologias imagéticas 52, 53 e 54 marcas da Memória Viva que resgatam *Signos* da **Infante** Negra como sujeito protagonista, ativa e de direito, a saber: a) a participação ativa da **Infante** Negra nas atividades de lazer, independentemente de Raça/Gênero, b) o ato de brincar como uma atividade pertencente à **Infante** Negra. Em relação à primeira marca, a **Infante** participa em igualdade de condição das mesmas atividades de lazer que os demais sujeitos, evidenciando que o fato de portar um Gênero Racializado não pesa nas relações que estabelece e nem nas brincadeiras que participa. Assim sendo, entendemos que as marcas da Memória Viva tecem um *Signo* que compreende a Mulher Negra como um sujeito protagonista e ativo nas atividades que desempenha, demonstrando igualdade de participação entre os sujeitos que foram classificados e hierarquizados pela lógica colonial.

No que diz respeito ao segundo aspecto, nas Tipologias imagéticas, podemos identificar que o ato de brincar aparece como uma característica inerente à fase infantil. De acordo com o Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos (BRASIL, 2014), no Brasil 62% das crianças, de 5 a 15 anos, que trabalham são negras. Na Colômbia, de acordo com o pesquisador González (2015), mais de 5 mil crianças e jovens, sobretudo negros são assassinados anualmente pelo exército, em sua maioria, camponesas (es) recrutadas(os) com promessas de trabalho e que acabam mortas/mortos como guerrilheiras/guerrilheiros em combate.

Em ambos os países, a fase da infância para os sujeitos Racializados e menos abastados economicamente é marcado pela necessidade de subsistência o que os encaminha para o trabalho. Diante dessa realidade, a imagem da **Infante** Negra brincando e/ou em atividades de lazer nos diz de um sujeito de direito que pode e deve ocupar um espaço que lhe foi retirado/negado por portar marcadores (Raça/Gênero, Classe e Território) que os oprime e os inferioriza.

•Lugar Rua: vida Adulta

Nas imagens da Mulher Negra no **Lugar Rua** na vida **Adulta** localizamos os seguintes *Pré-textos*: a) artesã, b) lavadora de roupa, c) dona de casa e d) consumidora, todos portam uma representação *Textual* de não prestígio, alimentada pela Memória Hegemônica, tendo em vista que mesmo a Mulher Negra ocupando o espaço público a sua imagem permanece interligada aos afazeres domésticos e marcada pela pobreza como algo natural do Corpo Feminino Negro. Vejamos:



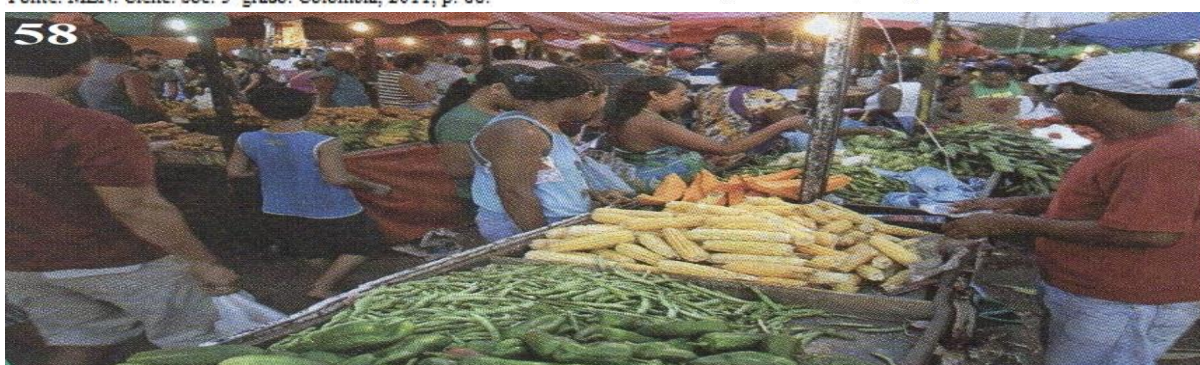
Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 88.



Fonte: MEC. Geog. 2º ano. Brasil, 2016, p. 133.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 3º grado. Colômbia, 2011, p. 77.



Fonte: MEC. Ciênc. 4º ano. Brasil, 2016, p. 137

Em relação às Fotografias 55 e 56 podemos identificar semelhanças nas atividades realizadas, pois em ambas a Mulher Negra é fotografada em movimento, deslocando objetos (artesanato e roupa) que remetem a funções, comumente, desenvolvidas no espaço privado. Estas Fotografias nos anunciam, também, das normatizações Patriarcais que figuram sobre o Corpo Feminino Negro, uma vez que as funções em que é representada são consideradas, pela lógica colonial, naturais ao papel que devem exercer como mulher, considerando que são uma extensão das atividades domésticas.

A Fotografia 58 carrega a mesma marca patriarcal das imagens 56 e 58, visto que a atividade de comprar alimentos, ao nosso ver, é tida como uma função inerente da Mulher, sendo assim uma continuação dos afazeres domésticos. Por tal, as normatizações Patriarcais

não se restringem ao espaço privado, mas avançam para os espaços públicos se diluindo no sistema mundo tanto na dimensão imaterial quanto material.

A dimensão imaterial é o nível primário do Patriarcado. O sucesso desse sistema de poder depende de uma construção social/cultural que o dissemine e naturalize e isso as Heranças Coloniais o fizeram com maestria. A princípio classificaram e hierarquizaram os sujeitos, pela Raça e pelo Gênero, estendendo até as relações de trabalho; na sequência, os sujeitos situados na base da pirâmide social tiveram seus conhecimentos negados, silenciados e folclorizados e, por fim, projetaram a figura do colonizador como ideal a ser seguido, recusando a si mesmos. Em cada eixo das Herança Coloniais (Poder, Saber e Ser), o Patriarcado esteve/está presente por que ele se camufla e se dissolve para afinar as suas formas de sujeição. A segunda, material, é a externalização do que foi internalizado por meio das Heranças Coloniais, portanto comportamentos como: cuidar da casa, da prole, se vestir de forma recatada, dentre outros, são funções que se espera da mulher e lhes acompanha independentemente do lugar que ocupe.

Nas Fotografias podemos observar que o Patriarcado não está restrito ao espaço privado, pois ele não é vivido em locais físicos pré-determinados, mas está disseminado na Memória dos sujeitos que passam a exigir determinados padrões do gênero feminino. Por sua vez, foi sobre o Gênero Racializado que as normatizações patriarcais agiram/agem de forma mais cruel, isso se deve por que o Patriarcado se fortaleceu e se ampliou por meio das Heranças Coloniais e a Mulher Negra foi/é subjugada pela tríade. Por isso, nas Fotografias podemos observar uma Interseccionalidade de opressões nos três níveis: Poder, Saber e Ser.

Na Colonialidade do Poder, podemos identificar que os *Pré-textos* em que a Mulher Negra é representada - artesã, dona de casa, lavadeira - são, pela lógica colonial, considerados inferiores, isso porque estão intimamente relacionadas com a Colonialidade do Saber, ou seja, são funções que exigem pouco ou nenhum nível de escolarização formal. A Colonialidade do Ser está lado a lado com o Patriarcado e a Racialização, visto que pela Colonialidade e pela ótica Patriarcal se espera um padrão específico da mulher, mas como a Mulher é Racializada o padrão muda. Portanto, se exige a força ao invés da delicadeza e a pobreza ao invés da riqueza, fatores esses que podem ser observados nas Fotografias 55, 56, 57 e 58 da Mulher Negra.

Dito isto, destacamos que um elemento em comum nas Fotografias da Mulher Negra é o *Signo* da pobreza. Nas Fotografias 55, 56 e 57, o Corpo Feminino Negro é apresentado em locais precários e não desenvolvidos. Assim, vemos que essas imagens reafirmam a Racialização e demarcam o Território que ocupam como local empobrecido e atrasado. Essas

Tipologias, também, reafirmam que a Racialização está interligada com a Colonialidade do Saber. Pois, nas Fotografias as funções e as condições da Mulher Negra não só remetem ao empobrecimento, mas a estereotipização de sujeitos “sem conhecimento”. Este fato implica na negação e na invalidação das epistemes da Mulher Negra, pois estão firmados nos postulados eurocêntricos e tendem a ratificar as Heranças Coloniais.

Diante disso, compreendemos que a Interseccionalidade de opressões pesa nas Fotografias da Mulher Negra, considerando que reafirmam as Heranças Coloniais e como resultado a figura do Corpo Feminino Negro é representado em situações de extrema pobreza, desemprego e baixa escolarização. Assim, a Memória Hegemônica impõe sobre as imagens da Mulher Negra a subalternização e o silenciamento e os faz como algo natural, próprio da natureza feminina Racializada. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que constrói *Signos* que menosprezam a Mulher Negra, simultâneo, constrói a si como superior, fortalecendo seus espaços de poder e de hegemonia.

6.6 As Marcas da Memória Hegemônica nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra no Não Lugar

Nesta subseção, passamos a analisar as marcas da Memória Hegemônica nas imagens da Mulher Negra no **Não Lugar**. Para tanto, a nível de organização, essa subseção apresenta duas partes. Na primeira, identificamos e analisamos as Tipologias imagéticas e a frequência da Mulher Negra. Na segunda, localizamos o *Pré-texto*, o *Texto* e as construções *Signas* que perfazem a Memória e o Corpo Feminino Negro.

Frisamos que o **Não Lugar** foi identificado nas imagens *sem contexto*, ou seja, são Tipologias em que não é possível identificar o lugar geográfico que a Mulher Negra está situada. Esta representação da Memória e do Corpo Feminino Negro nos LD do TC do Brasil e da Colômbia demarca um caráter ilustrativo marcado, essencialmente, pela Memória Hegemônica.

6.6.1 Tipologias da Imagem no Não Lugar

As imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia foram identificadas nos referidos Tipos: Ilustração, Fotografia, Colagem, Pintura e Desenho, totalizando 124 Tipologias. Deste universo de imagens 76 compõem os LD do Brasil e 48 os LD da Colômbia. Segue o Quadro 11:

QUADRO 11 – NÃO LUGAR BRASIL E COLÔMBIA

TIPOLOGIA	BRASIL	COLÔMBIA	TOTAL P/ TIPOLOGIA	FUNÇÃO (Pré – texto)	CONDIÇÃO (Texto)
Ilustração	59	38	97	Ilustrativo	Não Prestígio
Fotografia	12	06	18		
Colagem	04	02	06		
Pintura	01	01	02		
Desenho	--	01	01		
Total	76	48	124		

Fonte: a autora

A partir das Tipologias imagéticas dispostas no Quadro 11, reafirmamos, mais uma vez, uma hierarquia Tipológica na qual o quantitativo de ilustrações é superior em relação às Fotografias, bem como os Tipos: Colagem, Pintura e Desenho podem ser adicionados ao Tipo Ilustração por portarem uma natureza aproximativa, ou seja, essas Tipologias não deixam claro para quem a observa se a sua construção é real ou imaginária.

A predominância de imagens da Mulher Negra no Tipo Ilustração está alinhada à Colonialidade do Poder que situa esta Tipologia na base da pirâmide, visto que a sua natureza é a de acompanhar, explicar, acrescentar informação, sintetizar ou simplesmente decorar um texto. Assim, temos uma Tipologia imagética que tece um *Signo* sobre as imagens da Mulher Negra de recurso ilustrativo, utilizado para adornar, figurar e enfeitar um texto. Assim, o quantitativo e as Tipologias imagéticas da Mulher Negra se firmam na Memória Hegemônica e continuam validando os marcadores de Raça/Gênero por meio de uma Tipologia tida como inferior.

Ademais, destacamos que as Tipologias imagéticas da mulher branca apresentam o caminho inverso. Nesse caso, as Fotografias totalizam 33, as ilustrações 13, as Pinturas 02. Esse conjunto de imagens evidencia uma inversão na qual a Fotografia apresenta um quantitativo maior de imagens da mulher branca. Assim, os Tipos imagéticos quando retratam o sujeito localizado na ponta da pirâmide o fazem a partir do Tipo Fotografia, um recurso visual que goza de prestígio por trazer memórias visuais de sujeitos reais, de situações reais e não inventivas.

Nesta linha de pensamento, a Racialização também se faz presente nas Tipologias imagéticas, interferindo diretamente sobre que Tipo de imagem que o sujeito Racializado pode ser representado. Logo, a lógica colonial determina quem é o sujeito de direito que pode ser representado em Tipologias de prestígio e em Tipologias de não prestígio e nesta lógica o

Tipo de imagem permitida à Mulher Negra é a Ilustração. Dito isso, entendemos que as Tipologias imagéticas e a sua frequência coadunam com a Memória Hegemônica, assim como os *Signos* presentes nessas imagens, como podemos identificar na segunda parte dessa subseção.

•Não Lugar: recurso ilustrativo

Nas imagens da Mulher Negra no **Não Lugar** foi identificado o *Pré-texto*: a) recurso ilustrativo, conjuntamente com um *Texto* de não prestígio, forjando um *Signo* sobre o Corpo Feminino Racializado de sujeito ornamental, mas também de submissa. Isso decorre por que embora a figura da Mulher Negra seja um adorno, ela permanece submetida ao jugo masculino. Seguem as ilustrações:



No que diz respeito ao *Signo* de submissa, nas ilustrações 59 e 60, podemos notar que a *Infante* Negra é o sujeito da escuta e o menino branco é o sujeito da fala. Esta representação mantém as estruturas hierárquicas de poder firmadas na Colonialidade do Poder e do Saber, conjuntamente. Na Colonialidade do Poder, a classificação e a hierarquização entre o homem branco e a Mulher Negra são mantidas seja pela posicionalidade dos corpos, seja pelo direito de se pronunciar, e na Colonialidade do Saber o menino branco é aquele que ensina/explica e a *Infante* Negra permanece silenciada. Portanto, embora a figura do menino branco seja retratada em um **Não Lugar** e vigore como um recurso ilustrativo, assim como a *Infante* Negra, as relações de poder são mantidas, visto que o primeiro ocupa uma posição de superioridade em relação à segunda.

No que concerne ao *Signo* da Mulher Negra como um ornamento, localizamos nas Tipologias em duas situações. Na primeira, as imagens figuram uma situação didática, como nas ilustrações 59 e 60, de maneira a ilustrar o exercício que está sendo proposto. Na segunda, a figura da Mulher Negra é utilizada para enfeitar o início de uma unidade, tema e/ou atividade que será trabalhada, como pode ser visto nas ilustrações 61 e 62. Nas duas situações, compreendemos que a ausência da Ilustração não traria nenhum prejuízo à situação didática proposta.

Diante disso, entendemos que a Política de Identidade que rege a constituição dos LD permite a inserção da imagem dos sujeitos Racializados, em especial da Mulher Negra, mas a partir de uma lógica que continua a inferiorizar esses sujeitos. Pois, se por um lado temos a presença da Mulher Negra marcada, majoritariamente, por *Signos* Hegemônicos nas imagens *com contexto*, por outro lado, o Corpo Racializado não passa de uma mera Ilustração, basta observarmos que do total de 385 Tipologias imagéticas, nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, 124 estão situados no **Não Lugar**.

Neste caso 45% das imagens carregam marcadores/*Signos* da Memória Hegemônica, 8% da Entre Memória, 3% Memória Viva e 44% das imagens da Mulher Negra figuram como um recurso ilustrativo que, também, coadunam com a Memória Hegemônica, representando 89% das imagens. Esta porcentagem nos remete a uma perspectiva de Memória Hegemônica que não só se reconfigura para manter as estruturas de poder, mas ela se expande progressivamente, ocupando cada vez mais espaço e firmando as Heranças Coloniais desde as Tipologias imagéticas até a construção dos *Signos* sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro.

Por fim, destacamos que a análise dos dados nos permitiu compreendermos que as marcas das Memórias que tecem as Tipologias imagéticas da Mulher Negra corroboram os construtos teóricos dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Negro Latino-americano que afirmam que os sujeitos Racializados, com destaque na Mulher Negra, continuam a ser representadas/representados dentro de uma condição de inferioridade e de subalternidade. Simultâneo, percebemos que a base que sedimenta os postulados da Memória Hegemônica vem, a doses lentas, sendo fraturada tanto pela Memória Viva, quanto pela Entre Memória que resgata os distintos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento dos sujeitos Racializados. Posto isso, a seguir, apresentamos as Considerações Finais como um resumo das inferências realizadas a partir deste estudo.



MARIA MAZARELO RODRIGUES DE LIMA

Pedagoga pela Universidade de Pernambuco, professora nas redes municipais de Recife e Olinda. Coordenadora do Projeto KANTEATRO que tem como objetivo contribuir para a superação do racismo e para o empoderamento feminino negro por meio da arte cênica. Participa do GEPERGES – Audre Lorde - UFRPE – DED.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a tessitura desta seção, retomamos alguns pontos que balizaram nossas escolhas. Assim, a título de organização, traçamos o seguinte percurso para apresentar as considerações finais desta pesquisa: a) relação entre as produções científicas mapeadas na ANPEd e no PPGEdu com esta investigação; b) o problema de pesquisa e seus objetivos; c) as Abordagens Teórico-metodológicas; d) a análise dos dados; e) os limites desta pesquisa; e) questões em aberto.

No que diz respeito à relação desta pesquisa com os trabalhos mapeados na ANPEd e no PPGEdu, consideramos que ela avança em dois aspectos. O primeiro diz respeito aos marcadores da Memória Hegemônica e da Memória Viva nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra nos LD do TC, visto que no recorte temporal e epistêmico realizado não identificamos pesquisas que versassem e/ou se aproximassem deste tema. O segundo se refere à coexistência da Memória Hegemônica e da Memória Viva, por meio da Entre Memória em uma relação assimétrica e ambivalente.

Esta pesquisa partiu do seguinte problema: quais as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva expressas nas imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia? Construímos objetivos que respondessem ao referido problema; para tanto, inicialmente, identificamos e caracterizamos as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva presente nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia. Concluída essa etapa foi possível analisar as condições das marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva da Mulher Negra expressas nos LD em questão.

Filiamo-nos à Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais e ao Feminismo Negro Latino-americano. O diálogo entre estas Abordagens nos permitiu um olhar outro para as imagens da Mulher Negra, visto que estas lentes teóricas advêm do sul subalternizado, ou

seja, daquelas e daqueles que foram/são Racializadas/Racializados, silenciadas/silenciados e oprimidas/oprimidos pelos postulados eurocêntricos.

Com o objetivo de familiarizar-se com o aludido objeto de pesquisa, realizamos um estudo exploratório do levantamento da frequência da Mulher Negra, indígena e branca e do homem negro, indígena e branco nos LD do TC do Brasil e da Colômbia. A análise constatou quatro aspectos: a) assimetria quantitativa entre as figuras por sexo feminino e masculino; b) representação das imagens por Raça/Etnia demarcam uma valorização/naturalização da raça branca em detrimento da raça negra e da etnia indígena; c) ratificação da hierarquização entre o homem branco, a mulher branca, o homem negro, a Mulher Negra, o homem indígena e a mulher indígena; d) as imagens da Mulher Negra nos componentes curriculares que menos sofrem com a regulação epistêmica tem um percentual maior de imagens do que os componentes curriculares que, historicamente, têm apresentado maior regulação epistêmica.

Diante disso, entendemos que a frequência de imagens tece uma hegemonia sexual (masculino sobre feminino) e racial/étnica (branco, negro e indígena), bem como ocasiona uma diferença intragênero (mulheres brancas, Negras e indígenas), e por fim demarca uma Geo-Corpo Política do Conhecimento do sujeito autocriado nos componentes curriculares considerados hegemônicos (português e matemática). Dessa maneira, compreendemos que a frequência de imagens da Mulher Negra nos LD do TC do Brasil e da Colômbia permanece sob a égide colonial, ratificando a Racialização, a Colonialidade do Poder e o Patriarcado sob a Memória e o Corpo Feminino Negro.

Concluído o estudo exploratório, de posse do *corpus* documental, realizamos a identificação das Tipologias imagéticas pela qual a Mulher Negra é representada nos LD do TC do Brasil e da Colômbia, a saber: Ilustração, Fotografia, Pintura, Colagem, Gravura e Desenho. A identificação destas Tipologias nos permitiu perceber que o sistema de poder/opressão que perfaz Corpo Feminino Racializado tem sua gênese na própria tessitura das imagens. Pois, tais Tipologias demarcam uma Geo-Corpo Política do Conhecimento na qual a representação da Mulher Negra carrega uma representação *Signa* de mero acréscimo de informação no corpo do texto.

Concluída a investigação das Tipologias imagéticas, nos encaminhamos para a análise dos lugares, das funções (*Pré-texto*), das condições (*Texto*) e das marcas (*Signos*) da Memória Hegemônica, da Memória Viva nas Tipologias imagéticas da Mulher Negra nos LD em questão. A partir da organização e do tratamento do *corpus* documental, identificamos que os tipos de imagem da Mulher Negra apareciam de duas formas: com *contexto* e *sem contexto*.

As imagens *com contexto* se referem às Tipologias imagéticas na qual é possível determinar os **Lugares** nos quais a Mulher Negra está sendo representada. Nesse caso, identificamos os seguintes **Lugares: Escola, Trabalho, Cultura, Comunidade e Rua**. As Tipologias imagéticas *sem contexto* dizem respeito às imagens em que não é possível situar o **Lugar** que a figura da Mulher Negra ocupa; essas imagens nomeamos de **Não Lugar**. Frisamos que nos **Lugares** com *contexto* as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva, em algumas circunstâncias, ocorrem de forma simultânea a qual nomeamos de Entre Memória, visto que revelam a tensão e a coexistência entre ambas as Memórias. Já nas imagens *sem contexto* localizamos, exclusivamente, *Signos* da Memória Hegemônica, uma vez que as imagens figuram como um recurso ilustrativo, de forma que a ausência da imagem não causa prejuízo à situação didática proposta.

Dito isto, no que diz respeito às imagens *com contexto*, no **Lugar Escola**, identificamos uma maior concentração dos marcadores da Memória Hegemônica, sobretudo, por considerar que a Mulher Negra é, majoritariamente, ilustrada na condição de estudante e de *infante*, bem como com acesso ao nível mais elementar de ensino. Estas condições inferem sobre a presença de um Corpo Feminino Racializado em um espaço institucional utilizado, historicamente, como locus legítimo de produção e de reprodução dos conhecimentos do sujeito autocriado. Logo, a sua representação passa a ser subordinada aos ditames da lógica colonial que lhe retira a condição de sujeito produtor de epistemes, o agenciamento intelectual e, por fim, a infantiliza, mantendo a hegemonia do sujeito branco como único detentor e legitimador de epistemologias válidas e, simultaneamente, reafirma a subjugação da Mulher Negra.

Por outro lado, localizamos marcas da Memória Viva as quais resgatam uma construção *Signa* da Mulher Negra como sujeito protagonista. Essas Memórias ocasionam uma fratura nos postulados hegemônicos e descortinam as Heranças Coloniais, evidenciando a beleza que reside na Diferença Colonial, seja pela afirmação de sua autonomia ou até mesmo pela ratificação que o espaço escolar pode/deve ser ocupado por Corpos Femininos Negros que resistiram/resistem às mazelas da Herança Colonial e continuamente se firmam como sujeitos epistêmicos.

Diante disso, embora as marcas da Memória Hegemônica sejam mais numerosas e manifestas, a Mulher Negra, situada na base da pirâmide social, vem cravando marcas de sua resistência, principalmente por meio da Entre Memória. Neste caso, no **Lugar Escola**, encontramos marcas de ambas as Memórias, demonstrando a relação conflitiva e assimétrica que reside nestas Memórias. É conflitiva devido à coexistência hostil entre as Memórias e é

assimétrica por que as marcas da Memória Hegemônica, no **Lugar Escola**, são mais recorrentes e numericamente superiores.

No que diz respeito ao **Lugar Trabalho**, localizamos em dois espaços: **Formal** e **Informal**. No primeiro, as Tipologias imagéticas da Mulher Negra apresentam um elemento em comum, a Racialização do trabalho, considerando que os vínculos empregatícios em que é representada exigem baixo nível de escolarização e remuneração salarial. Portanto, embora a Mulher Negra ocupe os espaços de **Trabalho Formal**, a pele Racializada e o Gênero que porta determinam as áreas que lhes são “permitidas” ocupar, por exemplo: atendente, cuidadora de idoso e produtora de saco de junta. Neste caso, compreendemos que a Interseccionalidade de opressões não só marca as relações de trabalho que a Mulher Negra ocupa, como também determina dentro de que condições irá exercer as suas funções.

Ademais, no **Lugar Trabalho Formal**, a Mulher Negra é retratada em Tipologias imagéticas que tencionam as marcas da Memória Hegemônica, evidenciando a Memória Viva que reside nessas imagens. Assim, a Mulher Negra ao ser retratada em profissões consideradas de *status* socioeconômico vai, paulatinamente, rompendo com a Colonialidade do Poder, visto que ocupa uma profissão que pela lógica colonial não lhe corresponde, como também revela um sujeito detentor e produtor de epistemes que rompe com os ditames do Racismo/Sexismo Epistêmico e do Patriarcado que rege a ocupação de determinadas profissões, consideradas exclusivas do gênero masculino branco.

No segundo, **Lugar Trabalho Informal**, os *Signos* da Memória Hegemônica são mais profundos em relação à Memória e ao Corpo Feminino Negro, posto que não identificamos marcas da Memória Viva e da Entre Memória nas Tipologias imagéticas. Neste caso, as imagens são perpassadas pela Racialização do trabalho, pelo Racismo/Sexismo Epistêmico e pelo Patriarcado que tecem *Signos* em torno da Mulher Negra como sujeito inferior, não epistêmico e tutelada. No que diz respeito à Racialização do trabalho, a Mulher Negra ocupa funções que se reduzem, unicamente, ao trabalho manual, serviço doméstico, ocasionais e ocupações por temporada. Logo, tais ocupações nos dizem da existência do Racismo/Sexismo Epistêmico, uma vez que tais funções exigem pouco ou nenhum nível de escolarização. No tocante ao Patriarcado, a figura Feminina Negra é frequentemente associada à figura masculina, como também são recorrentes imagens da Mulher Negra exercendo funções que se aproximam das atividades desenvolvidas no lar.

Diante disso, o **Lugar Trabalho Formal** e **Informal** pode ser compreendido como o locus privilegiado das desigualdades, no qual todo o potencial da Interseccionalidade de opressões é explorado e direcionado ao Corpo Feminino Racializado. Essa marca da

desigualdade que a Mulher Negra vivencia no **Lugar Trabalho**, seja ele **Formal** ou **Informal**, ao nosso ver, está fortemente interligado com o **Lugar Escola**, representando, portanto, duas faces de uma mesma moeda.

A primeira está relacionada ao ingresso da Mulher Negra no mercado de trabalho que é, majoritariamente, influenciado pelo acesso à educação, definindo as escolhas profissionais. Por sua vez, nas Tipologias imagéticas, identificamos que o acesso à escolarização da Mulher Negra se estende até a educação básica. Na segunda, do total de Tipologias imagéticas, no **Lugar Trabalho**, 9% compõem as imagens no espaço **Formal** e 91% no local **Informal**. Logo, podemos identificar uma sequência de opressões nas Tipologias imagéticas, iniciando no **Lugar Escola** e se estendendo até o **Lugar Trabalho**, sobretudo no espaço **Informal**. Assim, os *Signos* construídos em torno da Mulher Negra em ambos os **Lugares** ratificam a Interseccionalidade de opressões, bem como determinam a condição subalterna que a Mulher Negra é ilustrada.

Em relação ao **Lugar Comunidade**, embora a figura da Mulher Negra ocupe o espaço público, as condições em que é representada transitam em dois contextos distintos: **Privado** e **Público**. No espaço **Privado**, as imagens da Mulher Negra são marcadas pelas relações Patriarcais, uma vez que as funções que exerce, ao nosso ver, são extensões de atividades desempenhadas no espaço doméstico, construindo assim *Signos* que passam a ilustrar a Mulher Negra como sujeito tutelado, dependente e dócil. No tocante ao espaço **Público** embora a Mulher Negra não esteja vinculada a atividades domésticas, o selo Patriarcal permanece, seja pela vinculação heterossexual, o direito à fala restrito ao homem branco e a infantilização da Mulher Negra são marcas que permanecem.

Deste modo, a Memória Hegemônica, no **Lugar Comunidade**, continua a manter as relações de poder sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro, construindo *Signos* que lhe retiram a marca de uma Mulher Negra que, historicamente, usou sua voz, seu corpo e sua Ancestralidade para a afirmação de seus direitos. Portanto, apesar do Patriarcado sempre se fazer presente na vida desta Mulher Negra, a docilidade, a infantilização, o silenciamento e a submissão não foram e não são as marcas/*Signos* mais preponderantes na sua trajetória histórica.

No **Lugar Cultura**, identificamos duas perspectivas distintas: **Arte** e **Folclore**, essa dissociação determina a Geo-Corpo Política do Conhecimento que reside nas Tipologias imagéticas. O **Lugar Cultura** como **Arte** é demarcado por registros visuais que advêm ou se aproximam das produções eurocêtricas. Já o **Lugar Cultura** como **Folclore** é o registro das expressões culturais dos sujeitos situados no sul subalternizado e/ou de produções artísticas

que se distanciam dos postulados coloniais/modernos. Essa dualidade, **Arte e Folclore**, provém dos marcadores da Memória Hegemônica que continuam a silenciar, subjugar e, por vezes, ocultar as produções culturais da exterioridade colonial que não se filia aos seus modelos, pois retratam aspectos que advêm dos modos de ser, de pensar e de elaborar conhecimento de Mulheres e homens que foram/são Racializados.

Convém destacar que é no **Lugar Cultura** que encontramos, com maior frequência, a tensão que reside na Entre Memória. Nestas Tipologias imagéticas, a dança, a pintura e os modos de se vestir da exterioridade colonial registram a **Cultura** como uma forma de expressão artística, mas também de resistência, de protagonismo e de militância, de modo que as investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica são, constantemente, tensionadas pela Memória Viva, evidenciando que não há uma neutralidade entre ambas, mas uma fratura da segunda sobre a primeira que vem a doses lentas angariando espaço.

Por sua vez, essa fratura se constitui como uma disputa de poder que tem se apresentado ambivalente e assimétrica. É ambivalente porque carrega valores da Memória Hegemônica e da Memória Viva, uma celebra a cultura eurocêntrica e a outra exalta as distintas culturas dos sujeitos Racializados. Como também é assimétrica, uma vez que as marcas da Memória Hegemônica são mais frequentes e latentes nas imagens da Mulher Negra, tanto nos LD do TC do Brasil, quanto da Colômbia.

Essa assimetria e ambivalência são também identificadas no **Lugar Rua** na vida **Infante**, visto que percebemos movimentos hegemônicos e contra hegemônicos, concomitantemente. Os *Signos* atrelados à Memória Hegemônica infantilizam, tutelam, segregam e empobrecem as Tipologias imagéticas que figuram o Corpo Feminino Negro. Por outra via, os *Signos* da Memória Viva ilustram a **Infante** Negra em situações de protagonismo, liderança e, sobretudo, trazem um recorte da infância negra como um direito intrínseco ao sujeito, dissociada de uma realidade brasileira e colombiana na qual a vida adulta se inicia na infância.

Por sua vez, no **Lugar Rua** na vida **Adulta**, identificamos apenas *Signos* filiados à Memória Hegemônica que celebram a Racialização e a Racionalização. Como resultado as Tipologias imagéticas retratam a figura da Mulher Negra em *Pré-textos* que pela lógica colonial são considerados inferiores, por exigirem um nível de escolarização baixo e remunerativo. Desse modo, é construído e esperado do Corpo Feminino Negro um padrão de Mulher analfabeta e/ou semianalfabeta, pobre e sem educação e estes *Signos* presente nos LD continuam a subjugar a Mulher e alimentar esses padrões hegemônicos.

Ainda, no **Lugar Rua**, seja na fase *Infante* ou na fase **Adulta**, as normatizações patriarcais se fazem presentes na vida da Mulher Negra. Na infância, a infantiliza e tutela e na maturidade lhe remete a funções domésticas. Outro elemento em comum, na infância e na vida adulta, é a condição de pobreza, sua trajetória de vida é marcada pela ausência de condições dignas de subsistência, visto que os lugares em que é representada, comumente, são precários e associados ao atraso, evidenciando que a Racialização não se reduz apenas ao Corpo, mas se estende aos Territórios que a Mulher Negra ocupa.

Por fim, no que se refere às imagens *com contexto*, no **Lugar: Escola, Trabalho, Comunidade, Cultura e Rua**, destacamos a baixa representatividade de Tipologias imagéticas que carreguem os *Signos* da Memória Viva. Dessa forma, podemos situar que a Memória Hegemônica compreende 45% das imagens, a Entre Memória 8% e a Memória Viva 3%. Portanto, os *Signos* Hegemônicos contidos nas imagens da Mulher Negra continuam celebrando as Heranças Coloniais e, na mesma medida, ocasionando uma amnésia de origem, visto que os *Signos* de sujeito epistêmico, protagonista, militante e de direito são localizados em poucas imagens. Por sua vez, o movimento de resistência permanece e as rachaduras que a Memória Viva ocasiona na Memória Hegemônica podem ser, também, identificadas nas imagens portadoras da Entre Memória, evidenciando que os distintos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos vêm, paulatinamente, angariando espaços.

Concluída a análise das imagens *com contexto* nos detivemos nas imagens *sem contexto*, denominadas de **Não Lugar**. Nessas Tipologias imagéticas localizamos, exclusivamente, marcadores/*Signos* da Memória Hegemônica que ilustram a Mulher Negra como um ornamento e submissa à figura masculina. O primeiro *Signo*, ornamento, reduz as imagens da Mulher Negra a um recurso ilustrativo, de forma que a ausência da imagem não traria prejuízo à atividade proposta. No segundo, submissa, embora a figura do homem, também, tenha função de ilustrar, sua imagem é representada em condição de superioridade, uma vez que o direito à fala lhe pertence, cabendo à Mulher Negra silenciar-se.

Neste caso, o Patriarcado, a Colonialidade do Poder e do Saber são recorrentes nas imagens da Mulher Negra situadas no **Não Lugar**. Essa Interseccionalidade de opressões, ocasionadas pelas normatizações patriarcais e pelos eixos da Colonialidade, não só inferiorizam a figura da Mulher Negra, como também retratam as condições de não prestígio como algo intrínseco à natureza da Mulher Negra.

A partir do exposto, entendemos que apesar de existirem parâmetros para a seleção das coleções didáticas, tanto no Brasil quanto na Colômbia, que recomendam o tratamento igualitário em especial no que se refere aos aspectos de Raça e de Gênero, objetivando

desfazer estereótipo e preconceitos sobre a população negra e feminina, observamos que as imagens da Mulher Negra continuam alimentando os marcadores da Memória Hegemônica e reforçando *Signos* Hegemônicos que permanecem silenciando, subalternizando e, principalmente, ocultando os movimentos de resistência propositiva que a Mulher Negra tem travado no tempo-espaco-histórico.

Dito isto e diante do caminho percorrido, entendemos que a construção do conhecimento é cíclica e não se finda nesse momento, visto que a aproximação com nosso objeto de pesquisa nos instiga a investigarmos mais. Nessa procura por conhecimento, apontamos como limite dessa pesquisa dois aspectos. O primeiro se refere à necessidade de analisarmos as Tipologias imagéticas do homem branco, negro e da mulher branca em relação às imagens da Mulher Negra, considerando que a Interseccionalidade de opressões se dá, também, na relação que estes sujeitos estabelecem com a Mulher Negra e vice-versa. O segundo diz respeito à ausência de escuta das professoras e dos professores em relação às marcas das Memórias nas imagens da Mulher Negra que compõem os LD. Esse movimento de escuta nos possibilitaria enxergar e confrontar as imagens contidas nos LD com a compreensão que as professoras e os professores têm a respeito das imagens da Mulher Negra, alargando a nossa visão em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Os limites apontados nos direcionam a novos questionamentos que foram tecidos no decorrer da pesquisa, dentre eles, destacamos: as imagens da Mulher Negra em relação aos demais sujeitos evidenciariam *Signos* outros? Estes *Signos* portariam marcas da Memória Hegemônica ou da Memória Viva? Quais as percepções das professoras e dos professores a respeito das imagens da Mulher Negra? Essas percepções coadunam com a Memória Hegemônica ou com a Memória Viva? Qual o papel dos LD na desconstrução/construção dos *Signos* Hegemônicos? Esses questionamos advêm dos limites identificados nessa pesquisa e ao mesmo tempo nos direcionam ao entendimento de que a produção do conhecimento não é finita; mas o estudo de determinado ponto nos encaminha para outras formas de produções, outras epistemes que se entrecruzam no esforço contínuo que realizamos para compreensão do meio que nos rodeia.

Esse movimento que realizamos na compreensão da realidade desvela as distintas facetas que o sistema mundo nos apresenta, dentre elas destacamos o compromisso no estudo com sujeitos que foram/são silenciadas/silenciados, subalternizadas/subalternizados pela lógica colonial. Isso se deve, sobretudo, por considerarmos que as pesquisas direcionados à população negra e à Mulher Negra em especial foram, historicamente, produções *sobre* elas e não *com* elas ou *feito* por elas. Esse movimento contra hegemônico nos permite

aproximarmos das produções nos três níveis (*sobre, com e pelos*), identificando aproximações, antagonismos e fazendo escolhas que afinem o nosso olhar para com as experiências que residem na exterioridade colonial e que começam a ocupar um espaço social, cultural, político e epistêmico que outrora lhes foi negado.



DENISE MARIA BOTELHO

Professora Associada do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI-UFRPE/FUNDAJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades - Audre Lorde. Membro do Coletivo de Acadêmicas Negras (CAN). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de educação e relações raciais com viés em gênero e sexualidades; religiões de matrizes africanas e afro-indígenas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Perspectiva de gênero e raça nas políticas públicas. **Revista Mercado de Trabalho**, Brasília, 2004.

ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala como Território epistêmico: pensamento decolonial como perspectiva teórica. **Revista Interterritórios**, Universidade Federal de Pernambuco - Caruaru, v. 1, n. 1, p. 42-64, jan/jun, 2015.

AMNB - **Articulação de Organizações de Mulheres Negras**. Disponível em: <<http://www.amnb.org.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação Básica do Campo**: a educação básica e o movimento social - Articulação Nacional por uma educação básica do campo. v.2. Brasília, 1999.

ASSANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. c. 03, p. 93-110.

ASSIS, Sheila Soares de; PIMENTA, Denise Nacif; SCHALL, Virgínia Torres. **A dengue e suas representações visuais nos livros didáticos e materiais educativos impressos**. Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz, 2001.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELMIRO, Celia Abicalil. A Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Revista Educação e Sociologia**. [online], v. 21, n. 72, p. 11-31, 2000.

BERGER, Mirela. Antropologia e imagem: breve introdução. Entrevista à Folha Online/Equilíbrio: **Revista Superinteressante**, publicada em dezembro de 2000.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, n. 01. v. 31, p. 15-24, Jan/Abr. 2016.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BONAFÉ, Jaume Martínéz; RODRÍGUEZ, Jesús. **O currículo e o livro didático**: uma dialética sempre aberta, em saberes e incertezas sobre o currículo. São Paulo: Penso, 2013.

BORBA, Sara Ingrid. **Educação Rural**: uma realidade no chão sem terra da escola do campo. 2008.125f. Dissertação (Mestrado em Educação popular, comunicação e cultura) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.352**, de 4 novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

BRASIL. **Retrato das desigualdades de Gênero e Raça**: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos**: Direito Humano ao Trabalho. Brasília, 2014.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011a.

BRASIL. Governo Federal-Portal do FNDE. **Guia de Livros Didáticos - Educação do Campo**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3957-guia-pnld-campo-2016>> Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Secretaria de Combate ao Racismo/CUT**. Disponível em: <https://cut.org.br/system/uploads/action_file_version/1fcd516c53da22deae03e41c795da50/

file/dados-20-20-20-20-20-20-20populacao-20negra-20no-20brasil-20-20populacao.pdf>.
Acesso em: 24 nov. 2016.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 537-572, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

CAMPOS, Ricardo. A Cultura visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 17-37, jan/jun 2012.

CAMPOS, Sandra Maria Lacerda. A Imagem como método de pesquisa antropológica: um ensaio de Antropologia Visual. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, ano 6, p. 275-286, 1996.

CARDENAS, Alba Paulsen de. Una mirada a la escuela rural en Colombia. **Huellas**, Colômbia: Uninorte – Barranquilla, v. 03. n. 01, p. 16-20, 1982.

CARDONA ZULUAGA, Alba Patrída. Textos escolares, política y educación en marco de la reforma educativa de 1870. **Co-herencia**, Lisboa, n. 6. v. 4, enero-junio, 2007.

CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Facultad de Educación. v. XIII, n. 29-30, p. 131-142, enero-septiembre, 2001.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação junto à Área Filosofia da Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005a.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Revista Racismos Contemporâneos**, São Paulo, n. 8. 2005b.

CAROSIO, Alba. El Feminismo Latinoamericano y su Proyecto Ético-Político en el siglo XXI. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, Julio/Diciembre, 2009, v. 14, n. 33, p. 13-24.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, julho de 2001.

CASTELLANOS, Edwar Ramírez. La competitividad de los agronegocios en Colombia: una reflexión académica. **Magazín Empresarial** - Universidad Santo Tomás Colômbia, Villavicencio, p. 29-34, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (compiladores). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CELLARD, André. A Análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CÉSAIRE, Aïme. **Discours sur le colonialisme**. Paris: Présence africaine, 1955.

CESTARI, Mariana Jafet. Sentidos e memórias em luta: mulheres negras brasileiras no III Encontro Feminista Latinoamericano e Caribenho (1985). **Revista Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**, Rio de Janeiro, 2014.

COLÔMBIA. **Constitución Política de Colombia**. 1991.

COLÔMBIA. **Decreto nº 1860 de 03 de Agosto de 1994** (Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales).

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado, Tomo I**. 2010.

COLÔMBIA, **Análisis de la participación de las mujeres en el mercado de Trabajo formal en Colombia a partir de evaluaciones de Competencias laborales**. Bogotá: Departamento Nacional de Planificación, 2014.

COLÔMBIA. **Ministerio de Salud y Protección Social - MINISALUD**. Disponível em: <<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VC/PSP/ASIS%1024022014.PDF>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

COLÔMBIA. **Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)**. Disponível em: <<http://www.ddhh-colombia.org/html/CENSOGENERALDEL2005.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Brasil: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 94 (Coleção TRANS).

DOMINGUES, Petrônio. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica Popular. **Revista História**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 401-419, 2011.

DUSSEL, Enrique. **1492: El encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural editores, 1994.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Colombia, n. 1, p. 51-86, enero/diciembre, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e Território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Danubia de Andrade. O Gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 24, n. 3, pp. 691-713, 2016. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p691>.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. v. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação no Campo, 2004.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Educação das Relações Étnico-Raciais e as Possibilidades de Decolonização dos Currículos Escolares: 10 anos da Lei nº 10.639/2003. **Interfaces de Saberes: Educação das Relações Étnico-Raciais no Contexto dos 10 anos da Lei 10.639/2003**. Caruaru, n. 13, v. 1, 2013a.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: Conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013b. Dossiê Especial.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar. **Revista Brasileira de História**. [online], v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013. ISSN 1806-9347. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882013000100013>.

FLÓREZ, Daniel Lozano. Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. **Revistadella – Universidad de la Salle**, Colômbia, n. 57, p. 117-136, 2012.

FRAGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Olha aquele perto ali! A produção curricular: o que fazer? In: LIMA, Augusto Cesar Gonçalves e; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina (Org.). **Diálogos interculturais, currículo e educação**. Rio de Janeiro: Quartet – FAPERJ, 2009. p. 181-200.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Alexandra. Imagens: ilusão, alusão, provocação, inspiração. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava**: uma introdução histórica ao estudo da Mulher Negra no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-516.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZÁLEZ, Germán Muñoz. Conflicto armado en Colombia y sus consecuencias sobre niños y jóvenes. **Revista Desidades**, Bogotá, n. 8, a. 3, p. 30-39, 2015.

GRAFFE, Gilberto; ORREGO, Gloria. El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. **Itinerario Educativo**, Medellín, n. 62, p. 91-113, Julio-Diciembre, 2013.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2006a.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, p. 17-48, 2006b.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmodernde colonial de Aíme Cesaire a los zapatistas. In: CAIRO, Heriberto; GROSFOGUEL, Ramón. **Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa**: um diálogo Europa-América Latina, Madrid: IEPALA, 2010, p. 85-99.

GROSFOGUEL, Ramón. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.14, p. 341-355, enero-junio 2011.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. “O negro no Brasil e um exame de consciência”. In: NASCIMENTO, Abdias et al. **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Quilombo, 1950.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu** [online], n. 22, p. 201-246. 2004. ISSN 1809-4449. [tp://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009](http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009).

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

HOOKS, Bell. **Ain't I a woman**. Black women and feminism. London: Pluto Press, 1982.

INSTITUTO de Estudos da América Latina - IAL. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ial/index.php?option=com_content&view=article&id=289:missao-do-instituto-&catid=30:missao-do-instituto-&Itemid=230&Itemid=122> Acesso em: 10 maio 2016.

JABARDO, Mercedes. **Construyendo puentes en diálogo desde/con el Feminismo Negro, em Feminismo Negros**: uma antologia. España: Traficantes de sueños, 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

KUSCHNIR, Karina. A Antropologia pelo Desenho: experiências visuais e etnográficas. **Cadernos de Arte e Antropologia**, Bahia, v. 5, n. 2, p. 5-13, 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP: Edições 3, 1994.

LIRA, Débora Amélia; MELO, Amilka Dayane Dias. **A educação brasileira no meio rural**: recortes no tempo e no espaço. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Editora UFRN, 2014. p. 18.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. c.6, p. 137-155.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Campinas, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARCONDES, Mariana et al. (Org.). **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. Ordenar, civilizar e instruir: os livros didáticos e a construção do saber escolar no Brasil oitocentista. In: XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB, 2008, Guarabira. História e Historiografia: entre o nacional e o regional. **Anais...** Guarabira: UEPB, 2008.

MARIÁTEGUI, José Carlos. El Primero de mayo ya el frente único. **El Obrero Textil**, Lima, v. 02, n. 59, 1924.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Conhecimentos, imagens e percepções sobre os povos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos: um olhar Decolonial. **Anais** do VIII Congresso Brasileiro de pesquisadores/as Negros/as. Belém-Pará, 2014.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estudos sociedade e agricultura**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 88-113, 2006.

MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, Beatriz (Org.). **Cultura y Tercer Mundo**. Venezuela: Editorial Nueva Sociedad, 1996. p. 99-136.

MIGNOLO, Walter. La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Barcelona: Gedisa, v. 1, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NOGUEIRA, Isildinha. O Corpo da mulher negra. **Pulsional Revista de Psicanálise**. São Paulo, a. 13, n. 135, p. 40-45, 1999.

O' GORMAN, Edmundo. **La invención de América**: reflexão a respeito da estrutura histórica do novo mundo e do sentido do seu devir. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de Língua Estrangeira. **Trabalho Linguista Aplicada**. Campinas, v. 47, n. 1, p. 91-117, Jan./Jun, 2008.

OPIPARI, Carmen; TIMBERT, Sylvie. O artifício da imagem na construção do real. In: FERRAZ, Ana Lúcia Marques Camargo; MENDONÇA, João Martinho de (Org.). **Antropologia visual**: perspectivas de ensino e pesquisa. Brasília: ABA, 2014. p. 371 - 406.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher Negra**: afetividade e solidão. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da Excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Regina Phim. Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 62, p. 3-34, 1987.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de Territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Editora UFPR, n. 20, p. 25-30, jul/dez., 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación social. In: WALLERSTEIN, Immanuel. **Journal of world systems research**, California, v. 2, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Colección Sur. CLASCO Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 201-245.

RAMÍREZ, María Teresa; TÉLLEZ, Patricia. **La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX**. JLE: A20, I21, n. 36, 2006.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Redução Sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RIBEIRO, José da Silva. **Antropologia Visual**: da minúcia do olhar ao olhar distanciado. Porto: Edições Afrontamento, 2004. 202p. (Biblioteca das Ciências Sociais/ Antropologia).

RIBEIRO, José da Silva. Antropologia Visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 48, n. 2, p. 613-648, 2005.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras brasileiras de Bertioga a Beijing. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 446-457, 1995.

RIBEIRO, Matilde. Las Mujeres Negras en la lucha por sus derechos. **Revista Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 218, p. 131-147, noviembre-diciembre 2008.

RODRÍGUEZ, Catherine; SÁNCHEZ, Fabio; ARMENTA, Armando. Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. In: **Documento CEDE** - Universidad de los Andes, 2007. p. 1-34.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

RUSSO, Kelly. Quando a lei propicia um encontro: negros e índios na construção de novos paradigmas para a educação. In: LIMA, Augusto Cesar Gonçalves e; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina (Org.). **Diálogos interculturais, currículo e educação**. Rio de Janeiro: Quartet – FAPERJ, 2009. p. 111-134.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SAMAIN, Etienne. “Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a Fotografia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a.1, n. 2, p. 23-60, jul/set. 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Aline Renata dos. **Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Ciência e senso comum. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Graal, 1989. cap. 2, p. 147-161.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTORE, Anna Rita; SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Camila Ferreira da. Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. **Revista Interitórios**, Universidade Federal de Pernambuco - Caruaru, Brasil v. 1, n. 1, p. 86-98, jan/junh, 2015.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. **En busca de la escuela del siglo XXI. Puede darnos la pista Escuela Nueva de Colombia?** Chile: UNESCO/UNICEF, 1993.

SCHUMAHER, Schuma; BRASIL, Érico Vital. **Mulheres Negras no Brasil.** Brasil: Senac, 2013.

SEGATO, Rita Laura; ÁLVAREZ, Paulina. **Frente al espejo de la reina mala:** docencia, amistad y autorización como brechas decoloniais em la universidad. Brasília: Universidade de Brasília, 2016, p. 201-215.

SILVA, Camila Ferreira da. Os lugares de memória da mulher negra nos livros didáticos do PNLD campo 2013. In: Currículo, cultura, inclusão e diferenças. **Anais** do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, 4, 2016b, Recife. Disponível em: <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie4.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2017.

SILVA, Camila Ferreira da; SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. A Frequência da Mulher Negra nos Livros Didáticos do PNLD Campo 2013. In: VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares - Políticas de Currículo e Formação: Desafios Contemporâneos. **Anais...**, João Pessoa-PB, 2015.

SILVA, Camila Ferreira da; SILVA, Janssen Felipe da. Os sentidos atribuídos à mulher negra nos livros didáticos do PNLD/Campo 2013. In: Currículo, cultura, inclusão e diferenças - **Anais** do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, 4, 2016a, Recife. Disponível em: <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie4.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2017.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de história e geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar:** um olhar através das epistemologias do sul. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2015.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLD Campo/2013. **Realis**, Recife, v. 4, n. 02, Jul/dez. 2014.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. Histórico das políticas de livros didáticos na educação brasileira - antecedentes históricos e atuais perspectivas. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 122-138, jan/jun 2016a.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. Os trabalhos da ANPED sobre educação do campo e livros didáticos como textos curriculares: um olhar através das epistemologias do Sul. In: REIS, Edmerson dos Santos Reis; PINZO, Josemar Martins. **O Paradigma Cultural:** interfaces e conexões. Curitiba: CRV, 2016b. p. 49-64.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da educação na perspectiva dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique et al. **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Argentina: Estudios sociológicos, 2014a. p. 205-216.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Reveduc UFSCar**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, maio de 2013.

SILVA, Janssen Felipe da; SILVA, Camila da Ferreira da. Presença da Negra nos Livros Didáticos Seleccionados e Aprovados pelo PNLD-CAMPO-2013. **Relatório final** de atividades do (a) de Iniciação Científica (IC) PIBIC – UFPE/CNPq, 2015.

SILVA, Janssen Felipe da; SILVA, Camila Ferreira da; SANTOS, Aline Renata dos. Paradigmas de la educación y los libros didácticos seleccionados por el PNLD-CAMPO. In: VIII Encuentro Internacional 'La Educación Hoy: Más allá de la diversidad', **Anais...** 2014, Medellín - Colômbia.

SILVA, Janssen Felipe et al. Paradigmas da Educação do Campo: um olhar a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 09-38, jul./dez. 2014b.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos**: Estudo sobre negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES CRUZ, Doris Lilia; LONDOÑO RAMOS, Carlos Arturo. Textos y Pedagogía en los albores del siglo XX en Colombia. **Historia de Educación Latinoamericana**. Bogotá, n. 16, p. 255-278, enero-junio 2011.

TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres; SILVA, Janssen Felipe da. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica**. UNOCHAPECÓ, Chapecó, n. 28, ano 14. 2012.

TORRES, Rosa María. Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. **Perspectivas**, Quito, n. 84, 1992.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VENDRAMINI, Celia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VILLAR, Rodrigo. El Programa Escuela Nueva en Colombia. **Educación y Pedagogía**. Medellín, Antioquia, p. 14-15, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB - Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WERNECK, Jurema. **Mulheres Negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 2010.

WERNECK, Jurema; IRACI, Nilza; CRUZ, Simone. **Mulheres negras na primeira pessoa**. Brasil: Redes, 2012.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn. **O Livro da saúde das Mulheres Negras**: nossos passos vêm de longe. Brasil, Pallas, 2006.

ZEA, Leopoldo. El Pensamiento Latino Americano. **Cuadernos americanos**, México, n. 03, 1942, p. 63-78.

ANEXOS

ANEXO A – Construção dos Quadros Teóricos

QUADRO TEÓRICO – ESTUDOS PÓS-COLONIAIS		
CONCEITOS		DEFINIÇÃO
Ego-política do Conhecimento		-Arroga para si a categoria universal de sujeito produtor de conhecimento do seu lugar geográfico, Racial e de Gênero.
Geo-política do Conhecimento		-Sinaliza que as epistemologias dominantes na modernidade são obedientes aos interesses geográficos e políticos que as constituem (branca e masculina).
Corpo Política do Conhecimento		-Situa o lócus de enunciação social/cultural/político/epistêmico no homem branco/heterossexual/ocidental/cristão. Como também pode estar situado no esforço em resgatar as experiências tecidas na linha abissal.
Racialização		-Codificação da cor e dos traços fenotípicos enquanto características emblemáticas na tessitura da categoria mental da ideia de Raça; -Teceu uma dissociação entre mente e corpo. A mente está associada a Geo-política do Conhecimento branca e masculina e o corpo está associado a feminilidade; -Mecanismo de poder pelo qual as línguas, as religiões, os conhecimentos e as regiões são também racializados.
Racionalização		-Legitima os conhecimentos produzidos pelos europeus, enquanto os únicos detentores e legitimadores de epistemologias válidas.
Colonialidade	Poder	-Se refere à classificação e à hierarquização racial dos povos entre inferiores e superiores, o que determina a distribuição e o controle do trabalho dos povos subalternizados mundialmente.
	Saber	-Reforça a hierarquia epistêmica constituída entre a racionalidade eurocentrada hegemônica e as demais formas de conhecimento. Assim o homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar na condição de sujeito epistêmico, autodeclarado, narra a sua história, exaltando e validando seus conhecimentos em detrimento das demais formas de produção de conhecimento.
	Ser	- Processo pelo qual a identidade do colonizador e os caracteres fenotípicos passam a ser desejáveis pelo sujeito subalternizado; -Altera profundamente a alteridade Racial e de Gênero da Mulher Negra uma vez que há um acoplamento dos marcadores Raciais e Sexuais que passam a garantir a submissão da Mulher Negra; -Atua sobre o Corpo Feminino Negro por duas vias. Primeiro, ocasiona uma desessencialização do

		Corpo Feminino Negro e naturaliza performances de feminilidade, Raça e beleza derivadas da mulher branca-europeia-civilizada. Segundo, sustentado pelo padrão heteronormativo, deriva do homem – branco-civilizado para a Mulher Negra que passa a ser vista enquanto uma animalidade exótica, um ser dotado de Hipersexualidade.
Heranças Coloniais		-Se manteve através dos tempos, ressignificando as estruturas hierarquias de poder entre os sujeitos, seja pelos eixos do Poder, do Saber e do Ser.
Decolonialidade		-A transformação e a criação de sociedades libertas do poderio colonial;
Diferença Colonial		-É a resposta epistêmica das subalternas ao projeto eurocêntrico da modernidade que tende ao determinismo, ao controle e a subalternização, sobretudo por meio dos marcadores de Raça-Gênero, Classe, Sexualidade e Território.
Pensamento de Fronteira		-É o revide epistêmico evocado pelas margens subalternizadas em contraposição à margem colonial. O pensamento de fronteira não nega a modernidade europeia, porém, a ressignifica através do seu lócus de enunciação. -É a resposta epistêmica da exterioridade colonial, em especial da Mulher Negra, ao projeto eurocêntrico da modernidade calcado, majoritariamente, no determinismo, no universalismo e no controle da condição de <i>ser</i> e de <i>estar</i> no mundo tecidos no processo de Colonialismo/Colonização pela Memória Hegemônica.
Monocultura do Saber e do Rigor		-Tende a eliminar as produções cognitivas no qual seu lócus de produção de conhecimento não esteja balizado no cânone da ciência ocidental.
Racismo/Sexismo Epistêmico		-O discurso masculinizado oculta a lógica de enunciação das minorias e decide quem fala e desde que Geo-Corpo Política do Conhecimento se fala.
Interculturalidade	Funcional	-Catalisa as reivindicações dos movimentos sociais no intuito de domesticar as reivindicações destes segmentos; -Não intenciona romper com a lógica de dominação que reside na Memória Hegemônica, mas objetiva integrar os sujeitos à ordem social vigente e tende a continuar alimentando os estereótipos geradores da desigualdade alçado na Racialização, no Patriarcado e na Racionalização. Assim a Interculturalidade Funcional tende a oficializar as diferenças, produzindo uma lógica assistencialista, paliativa e normalizadora dos conflitos sociais vigentes.
	Crítica	-Se contrapõe à perspectiva funcional, ao questionar o modelo de sociedade constituído pela Colonialidade. Esta Interculturalidade parte das lutas dos povos subalternizados, que reivindicam formas outras de organização de poder e de participação social igualitária; -Não objetiva a assimilação das diferenças de forma paliativa, mas intenciona mexer nas estruturas de

		poder colonial.
Política de Identidade		-Tende a reforçar e valorizar as identidades culturais gestadas no processo de Colonialismo/Colonização, a Mulher Negra é assim reduzida a um objeto sexual, masculinizado e um corpo sem mente; -É construída em torno das normatizações Raciais e Patriarcais, uma vez que determina a identidade de referência e acaba por negar o agenciamento político as pessoas classificadas como inferiores em termos de Raça-Gênero, Classe, Sexualidade e Território.
Identidade na Política		-Nega e anula a perspectiva de identidade gestada na Geopolítica Moral e parte do Corpo-Estético-Político da Mulher Negra, fortemente ancorados na Ancestralidade, na qual transgredem a Política Identitária do Estado Uni-nacional, reconstruindo e reconfigurando a sua identidade a partir das Memória Vivas; -Ressignifica as marcas que a Herança Colonial forjou sobre sua Memória e o seu Corpo, esta resignificação decorre por meio de suas Memórias Vivas e de sua Ancestralidade; - É uma maneira de pensar e atuar fora da Geopolítica Moral, ou seja, fora de uma política imperial de identidades e por isso mesmo é um projeto ético e epistêmico que permite uma Desobediência tanto Epistêmica quanto Civil.
Desobediência Civil e Epistêmica		-Pressupõe pensar descolonialmente, pensar a partir dos sujeitos localizadas e localizados na linha abissal; -Partem das Memórias Vivas da Mulher Negra, de uma Geo-Corpo Política do Conhecimento do sujeito subjugada/subjugado, fraturando assim a Ego-política do Conhecimento e a Geopolítica Moral.

Fonte: Quando construído a partir das/dos Teóricas/Teóricos dos Estudos Pós-coloniais.

QUADRO TEÓRICO – FEMINISMO NEGRO LATINO-AMERICANO	
CONCEITOS	DEFINIÇÃO
Memória Hegemônica	-Diz respeito a uma história particular que se universalizou a partir de um sujeito hegemônico; -Nos remete ao enredo, ou seja, a história contada pelo sujeito de poder auto-autorizado. Logo, esta Memória constituiu corpos dóceis, altera a corporalidade, destitui o sujeito de afetividade e retira a condição de sujeito produtor de conhecimento, tudo isso em favor de uma universalidade do sujeito branco, eurocêntrico, heterossexual e cristão.
Memória Viva	-Inclui o que a Memória Hegemônica exclui, ela advém da Geo-política e da Corpo-político do sujeito que fala, restituindo suas histórias, sua corporalidade, sua afetividade, sua identidade e sua condição de sujeito epistêmico; -Enunciação das vozes, das experiências, dos saberes, das crenças e, sobretudo, da condição de ser e de estar no mundo dos sujeitos que foram subalternizados; -Contempla formas outras de pensar e de produzir conhecimento que não estão alçadas no cânone europeu.
Interseccionalidade	-Cria um ordenamento social que coloca no topo os homens brancos, seguido pelas mulheres brancas, os homens negros e, por fim, as mulheres negras; -Emerge de uma preocupação com o impacto do Racismo, do Sexismo, do Classismo e da Sexualização sobre a Mulher Negra, como também evidenciar que a Raça não se desvincula de outros marcadores, tais como: Gênero, Classe, Sexualidade e Território.
Patriarcado	-Sistema de dominação e de opressão da figura do macho em relação as mulheres; -Atinge todas as mulheres, porém de formas diferentes.
Hipersexualidade	-Sustentado pelo padrão heteronormativo, deriva do homem – branco-civilizado para a Mulher Negra que passa a ser vista enquanto uma animalidade exótica, um ser dotado de Hipersexualidade.
Epistemicídio	-Homicídio dos conhecimentos produzidos no Pensamento de Fronteira; -Gera submissão, abandono e desprezo pela atividade intelectual e a franca percepção de que a Memória e o Corpo Feminino Negro é o locus legítimo da não produção de conhecimento, por estarem aprisionados na escala local de produção de conhecimentos do senso comum.
Nova Epistemologia	-Uma forma outra de produção de conhecimento, na qual a Mulher Negra violada não só fisicamente, mas intelectualmente, assume a condição de fala, de escrita, de produtora de conhecimento, de validação de seus modos de ser, de pensar e de existir no mundo.
Memória de Origem	-O conhecimento dito universal é normalizador, na medida em que transforma corpos diversos e conhecimentos diversos em corpo dócil e mente dócil, ou seja, se cancelo a Memória de Origem, ocasionado uma Amnésia de Origem. Na qual os corpos e as memórias expostos sem defesa as normalizações do sujeito branco, eurocêntrico e acadêmico soam em um mesmo ritmo normativo.
Ancestralidade	-Se constitui enquanto um compartilhamento das vivências passadas, fornecendo o estabelecimento de uma memória

	coletivamente partilhada.
Alteridade	-Capacidade de se colocar no lugar do outro nas relações interpessoais.
Corpo Estético Político	-É estético por que recusa seja o modelo de mulher-branca europeia ou de mulher Hipersexualizada e é político pelo movimento de resistência e luta travado historicamente pela afirmação de suas identidades que se deslocam do modelo heteronormativo branco-cêntrico. Assim o Corpo Feminino Negro enquanto um Corpo Estético Político se torna território e propriedade do próprio sujeito que o habita, logo as marcas valorativas impostas a Mulher Negra são ressignificadas uma vez que partem da Geo-Corpo Política do sujeito que foi subalternizada e que resiste.
Mulher Pós-Colonial	-Resiste às definições que lhe foi imposta pelas marcas coloniais e insiste em re-construir sua história e identidade a partir de suas experiências.

ANEXO B – Construção/organização e seleção do corpus documental

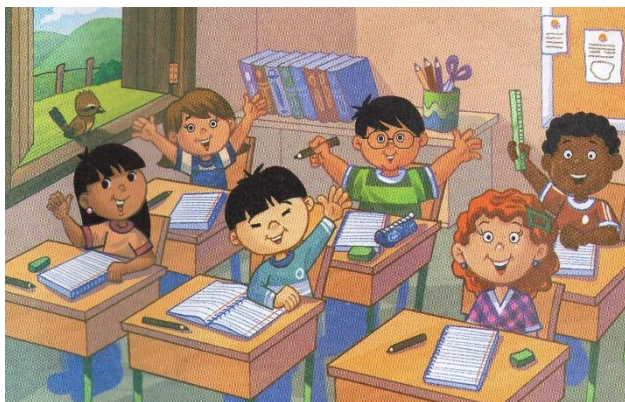
BRASIL



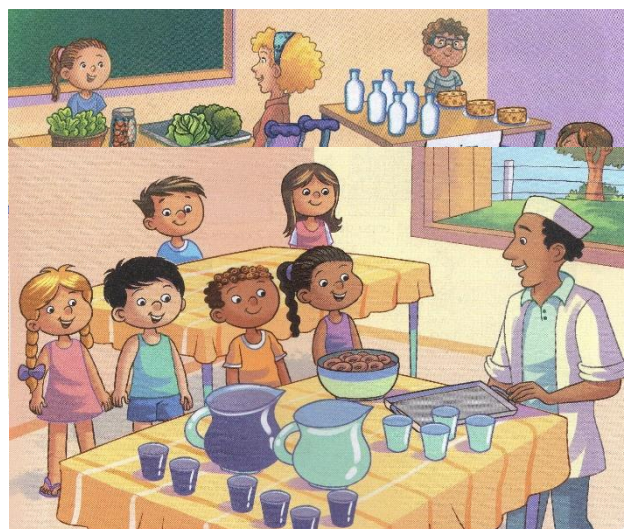


COLÔMBIA

ANEXO C – Lugar Escola



Fonte: MEC. Alf. Mat. 1º ano. Brasil, 2016, p. 141.



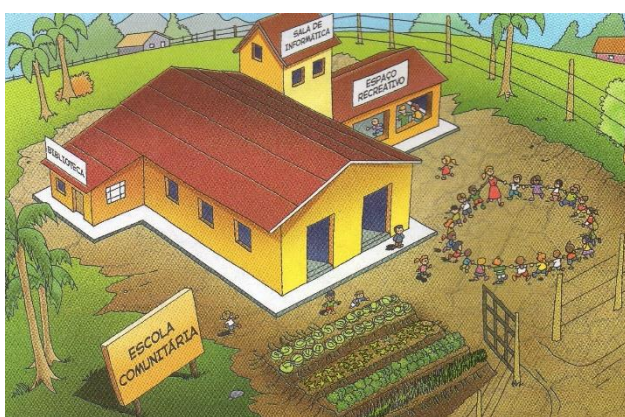
Fonte: MEC. Alf. Mat. 2º ano. Brasil, 2016, p. 19.



Fonte: MEC.



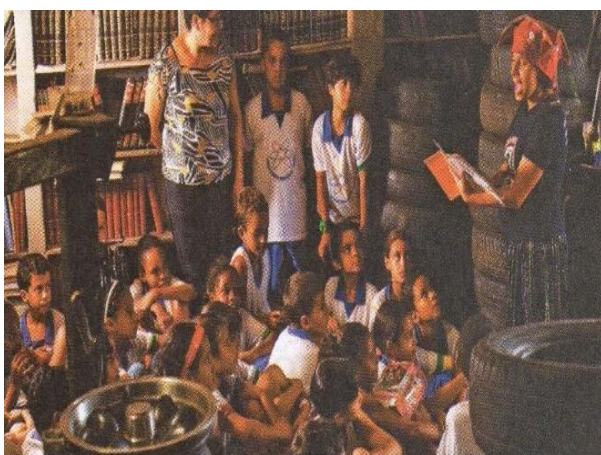
Fonte:



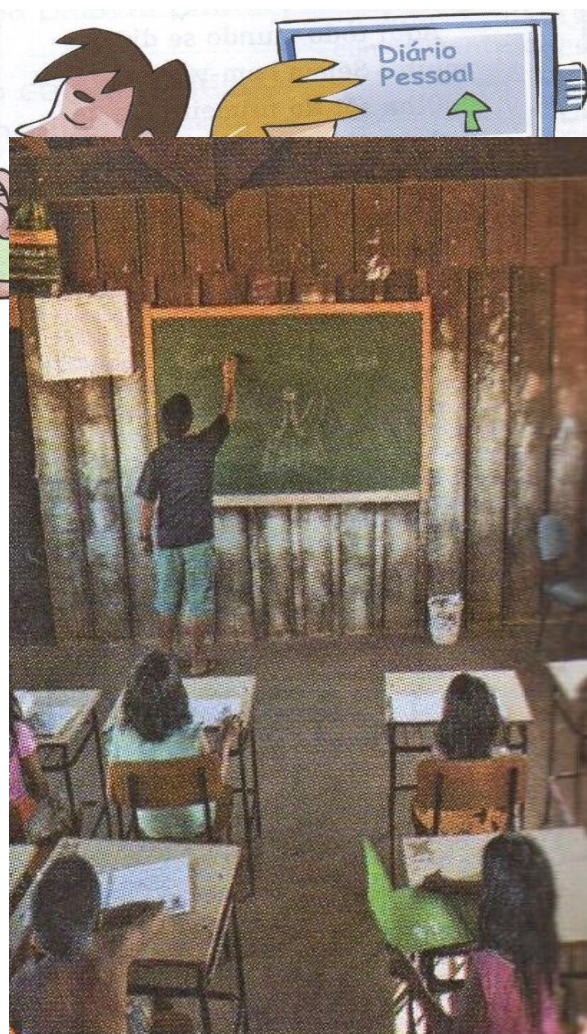
Fonte: MEC. Hist. 2º



Fonte: MEC. Ling. Port. 5º ano. Brasil, 2016, p. 20.



Fonte: MEC. Let. Alf. 2º ano. Brasil, 2016, p. 07.



Fonte: MEC. Geog. 3º ano. Brasil, 2016, p. 106.



Fonte: MEN. Mat. 4º grado. Colômbia, 2011, p. 49.



Fonte: MEC. Ling. Port. 5º ano. Brasil, 2016, p. 19.

ANEXO D – Lugar Trabalho



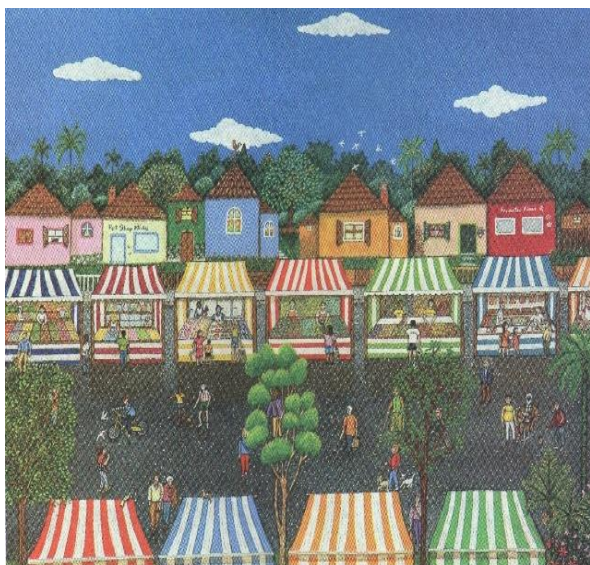
Fonte: MEC. Mat. 4º ano. Brasil, 2016, p. 86.



Fonte: MEN. Ciênc. Soc. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 70.



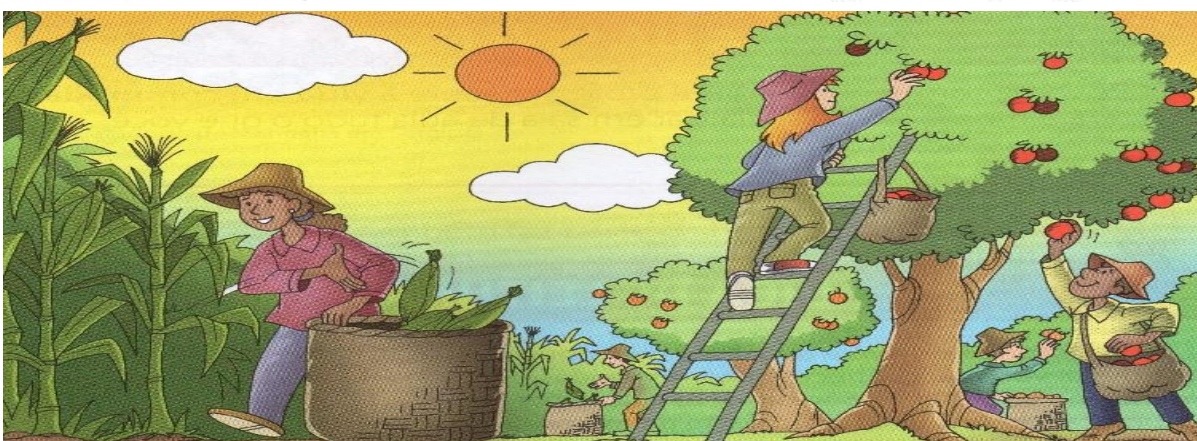
Fonte: MEC. Ciênc. 2º ano. Brasil, 2016, p. 109.



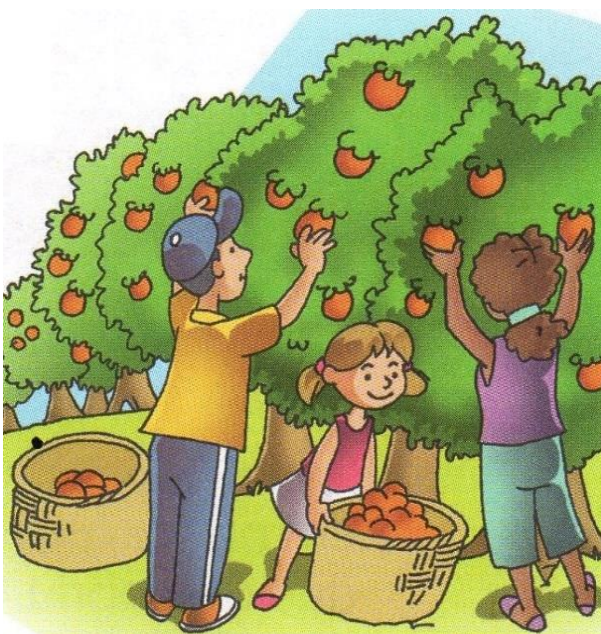
Fonte: MEC. Mat. 4º ano. Brasil, 2016, p. 25.



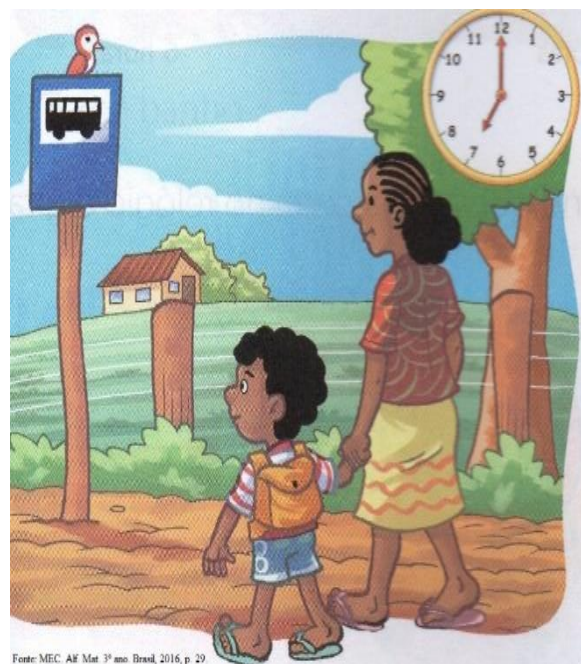
Fonte: MEN. Mat. 4º grado. Colômbia, 2011, p. 72.



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 176.



Fonte: MEC. Hist. 2º ano. Brasil, 2016, p. 179.



Fonte: MEC. AB Mat 3º ano Brasil, 2016, p. 29

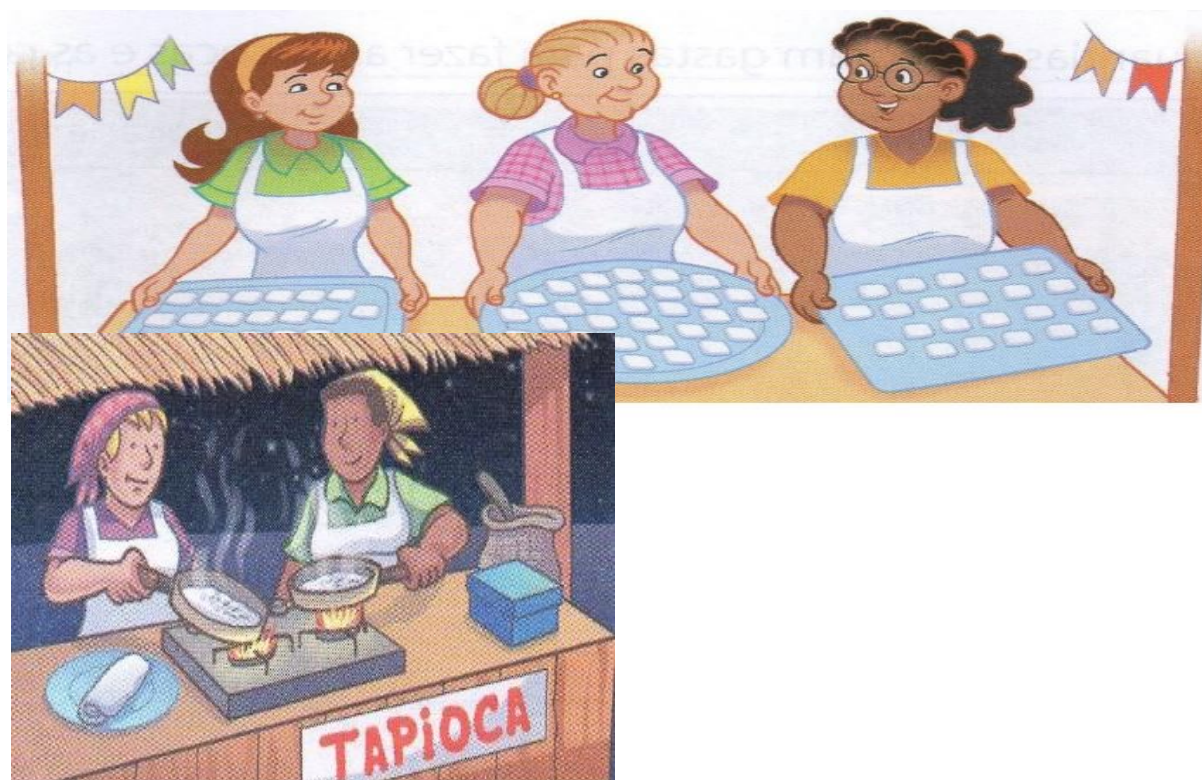




Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 87.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 88.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 3º ano. Brasil, 2016, p. 103.



Fonte: MEN. Mat. 1º grado. Colômbia, 2011, p. 36.



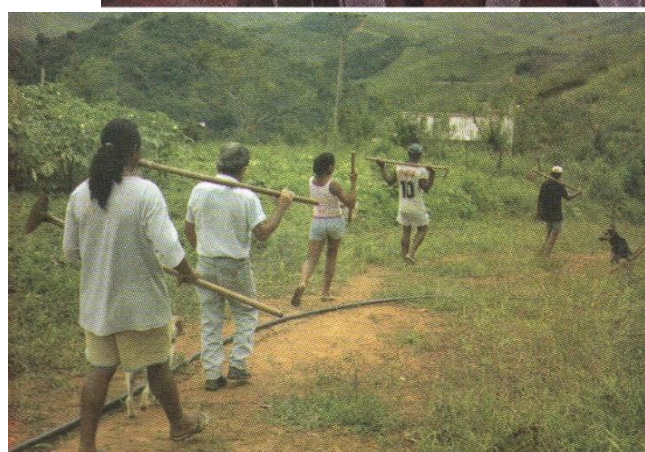
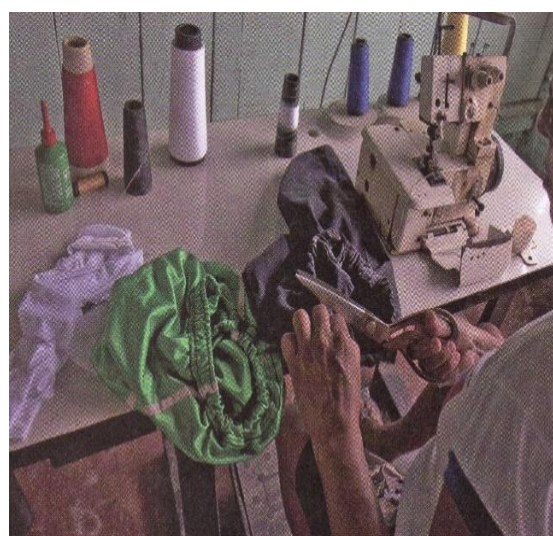
Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 73.



Fonte: MEC. Let. Alf. 1º ano. Brasil, 2016, p. 72.



Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2016, p. 162.



Fonte: MEC. Let. Alf. 2º ano. Brasil, 2016, p. 80.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 84.



MEC. Hist. 4º ano. Brasil, 2016, p. 183.



ANEXO E – Lugar Comunidade



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 182.



Fonte: MEC. Hist. 4º ano. Brasil, 2016, p. 181.

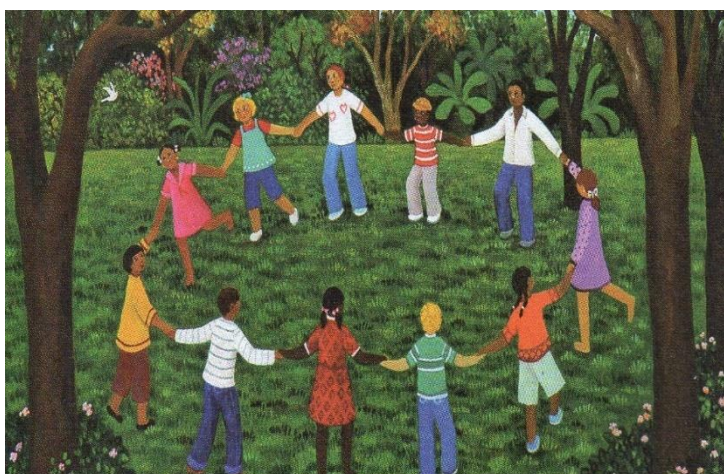


Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 154.

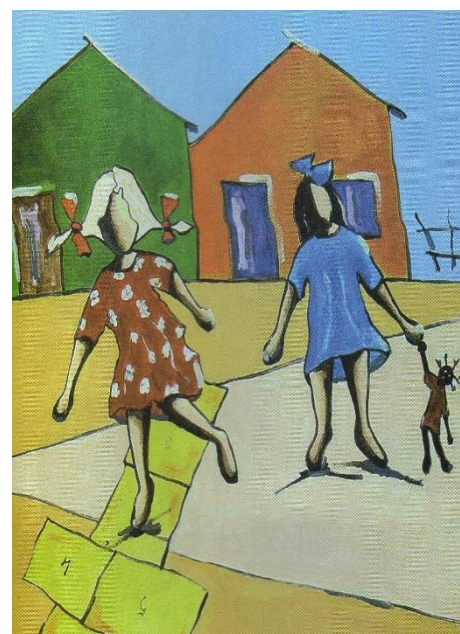


Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2016, p. 186.

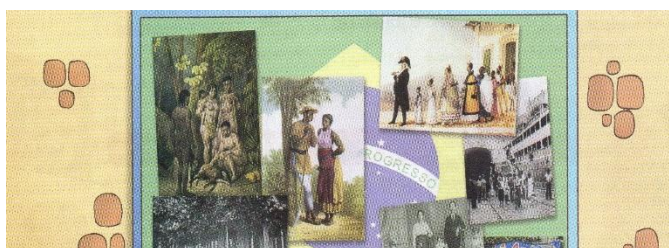
ANEXO F – Lugar Cultura

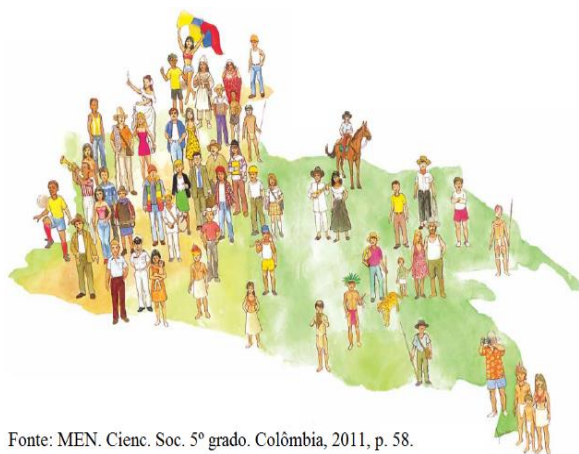


Fonte: MEC. Let. Alf. 1º ano. Brasil, 2016, p. 37.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 1º ano. Brasil, 2016, p. 137.

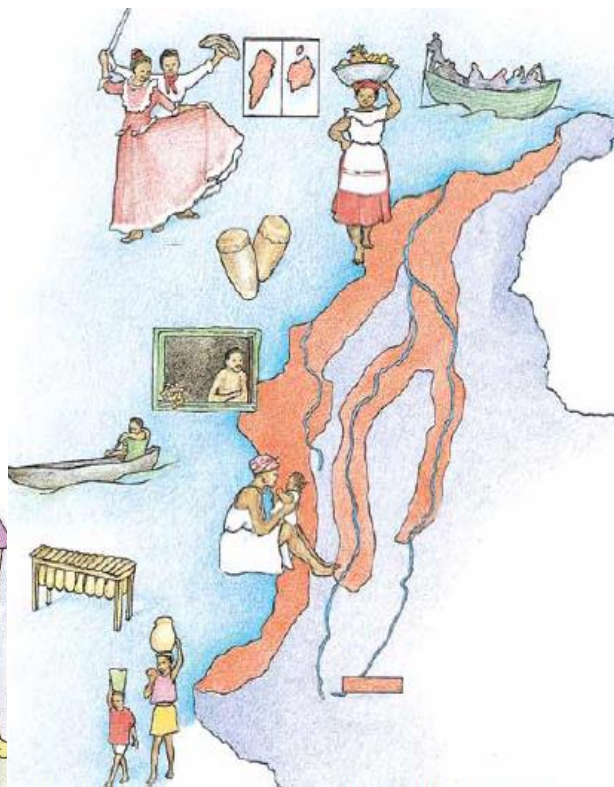




Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 58.

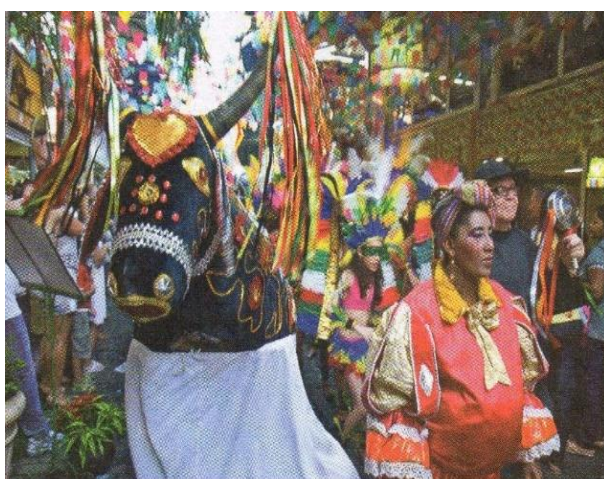


Fonte: MEC. Let. Alf. 2º ano. Brasil, 2016, p. 31.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 81.

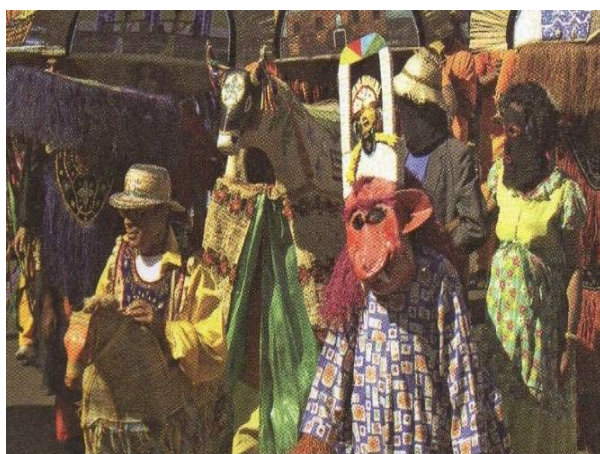




Fonte: MEC. Hist. 2º ano. Brasil, 2016, p. 169.



Fonte: MEC. Let. Alf. 2º ano. Brasil, 2016, p. 79.



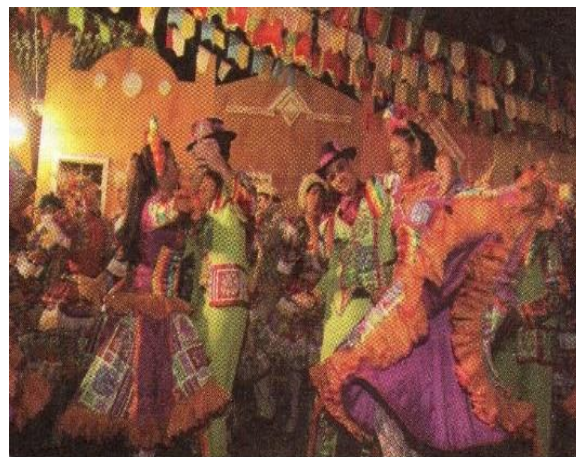
Fonte: MEC. Let. Alf. 2º ano. Brasil, 2016, p. 69.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º grado. Colômbia, 2011, p. 72.

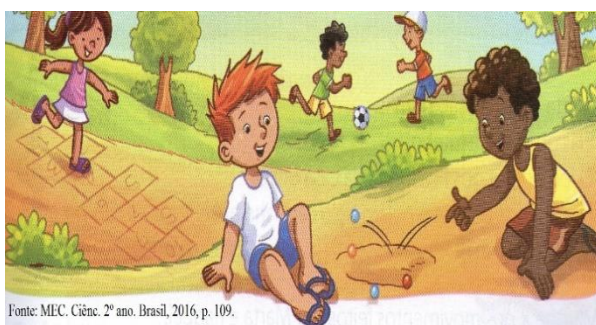


Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 53.



Fonte: MEC. Let. Alf. 2º ano. Brasil, 2016, p. 75.

ANEXO G – Lugar Rua



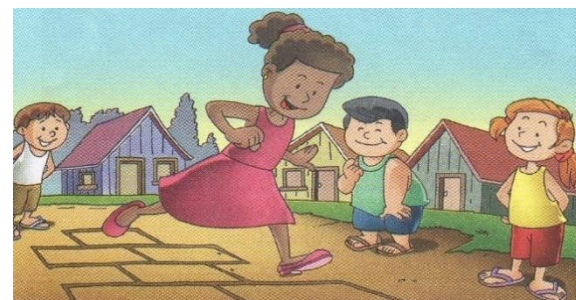
Fonte: MEC. Ciênc. 2º ano. Brasil, 2016, p. 109.



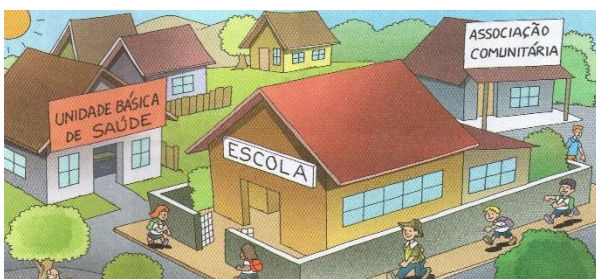
Fonte: MEC. Ciênc. 3º ano. Brasil, 2016, p. 146.

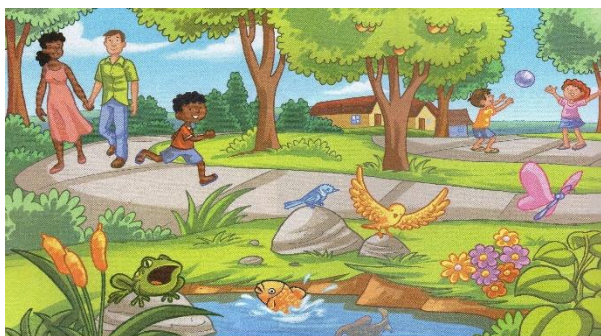


Fonte: MEC. Hist. 2º ano. Brasil, 2016, p. 147.

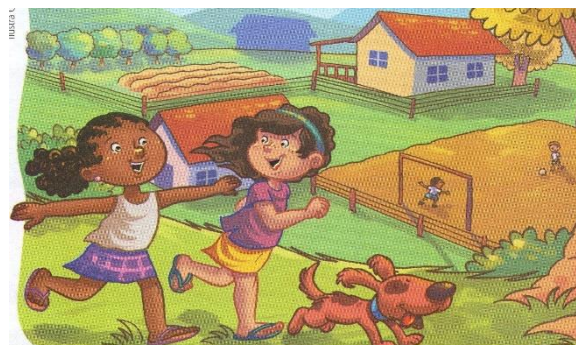


Fonte: MEC. Hist. 2º ano. Brasil, 2016, p. 170.

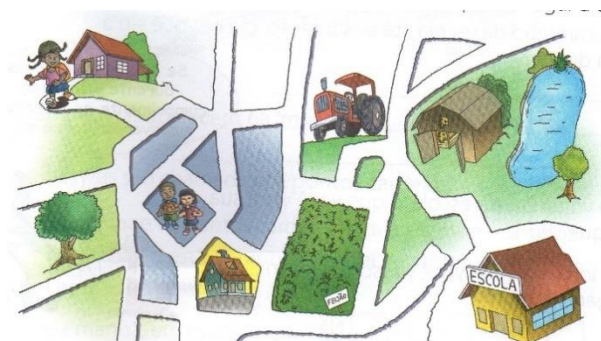




Fonte: MEC. Ciênc. 2º ano. Brasil, 2016, p. 144.



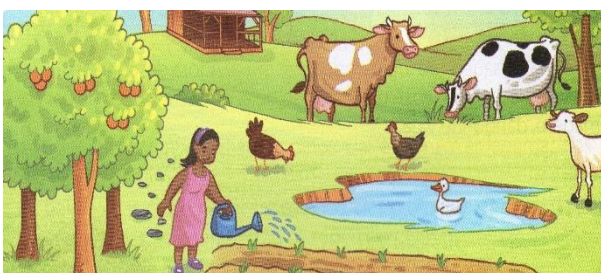
Fonte: MEC. Ciênc. 2º ano. Brasil, 2016, p. 110.



Fonte: MEC. Geog. 2º ano. Brasil, 2016, p. 109.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 3º ano. Brasil, 2016, p. 20.





Fonte: MEN. Ciênc. Nat. 4º grado. Colômbia, 2011, p. 43.

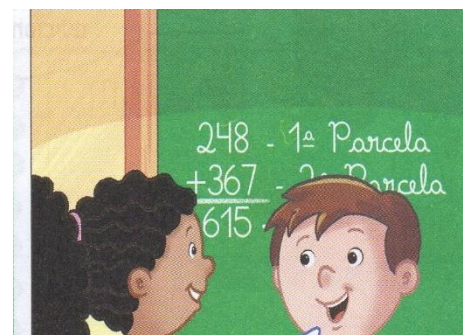


Fonte: MEC. Ciênc. 5º ano. Brasil, 2016, p. 170.

ANEXO H – Não Lugar



Fonte: MEC. Alf. Mat. 3º ano. Brasil, 2016, p. 07.





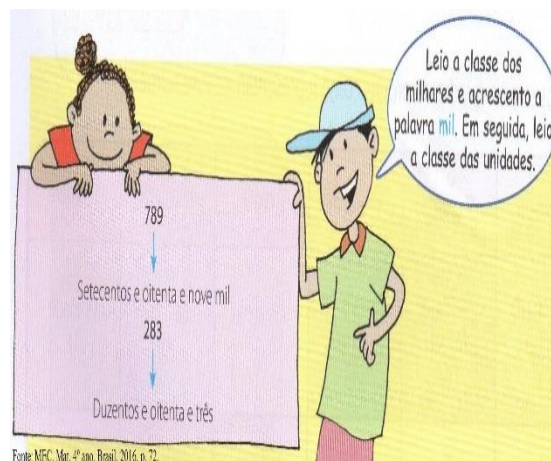
Fonte: MEC. Alf. Mat. 2º ano. Brasil, 2016, p. 17.



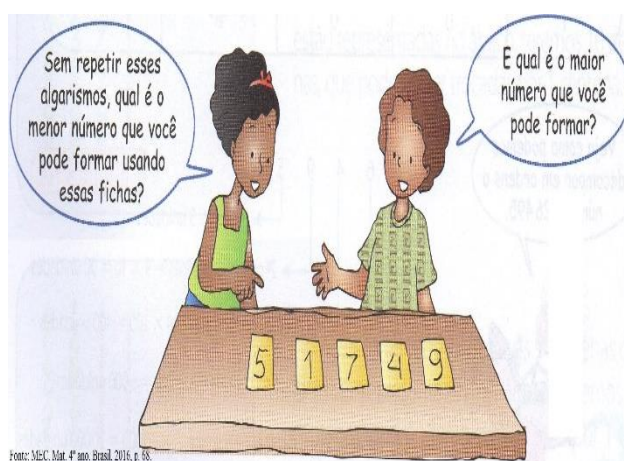
Fonte: MEN. Mat. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 75.



Fonte: MEC. Mat. 4º ano. Brasil, 2016, p. 54.



Fonte: MEC. Mat. 4º ano. Brasil, 2016, p. 72.



Fonte: MEC. Mat. 4º ano. Brasil, 2016, p. 88.



Fonte: MEC. Mat. 5º ano. Brasil, 2016, p. 08.



Fonte: MEN. Mat. 4º grado. Colômbia, 2011, p. 61.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 2º ano. Brasil, 2016, p. 73.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 2º ano. Brasil, 2016, p. 56.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 3º ano. Brasil, 2016, p. 07.



Fonte: MEN. Mat. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 29.



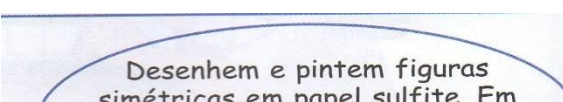
Fonte: MEN. Mat. 5º grado. Colômbia, 2011, p. 82.

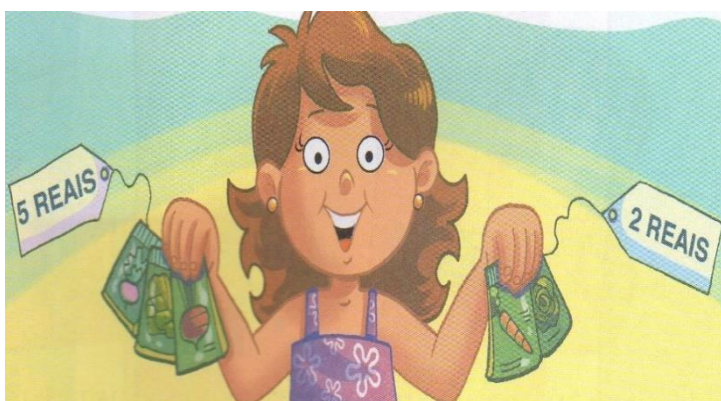


Fonte: MEC. Alf. Mat. 1º ano. Brasil, 2016, p. 177.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 1º ano. Brasil, 2016, p. 154.





Fonte: MEC. Alf. Mat. 1º ano. Brasil, 2016, p. 179.



Fonte: MEN. Leng. 2º grado. Colombia, 2011, p. 38.



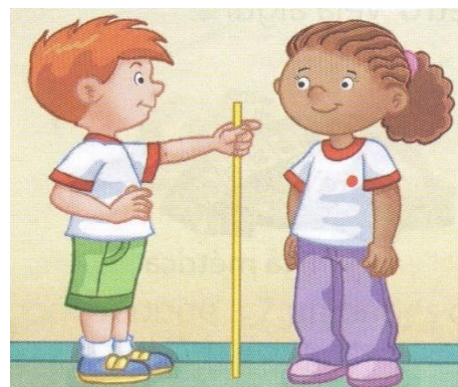
Fonte: MEN. Mat. 3º grado. Colombia, 2011, p. 82.



Fonte: MEN. Leng. 4º grado. Colombia, 2011, p. 69.



Fonte: MEN. Cienc. Nat. 3º grado. Colombia, 2011, p. 65.



Fonte: MEC. Mat. 4º ano. Brasil, 2016, p. 10.



Fonte: MEC. Let. Alf. 3º ano. Brasil, 2016, p.07.



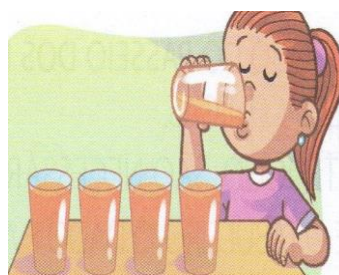
Fonte: MEC. Ling. Port. 4º ano. Brasil, 2016, p. 67.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º gráo. Colômbia, 2011, p. 25.



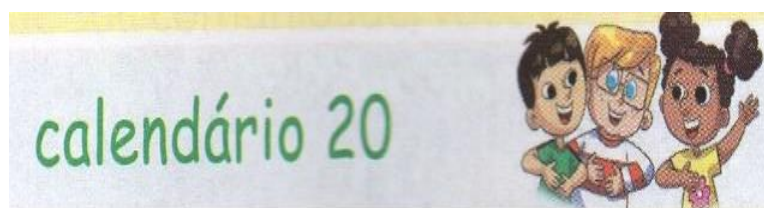
Fonte: MEC. Mat. 5º ano. Brasil, 2016, p. 103.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 1º ano. Brasil, 2016, p. 181.



Fonte: MEN. Cienc. Nat. 1º gráo. Colômbia, 2011, p. 12.



Fonte: MEC. Hist. 4º ano. Brasil, 2016, p.182.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 1º ano. Brasil, 2016, p. 144.



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º gráo. Colômbia, 2011, p. 108.



Fonte: MEC. Let. Alf. 3º ano. Brasil, 2016, p. 32.



Fonte: MEC. Ling. Port. 4º ano. Brasil, 2016, p. 12.

princesa
criança
bandeira
enfeite
manga
anjo
montanha
enquete
enredo
inseto
dente
convite
canja





Fonte: MEN. Let. 4º grado. Colômbia, 2011, p. 105.



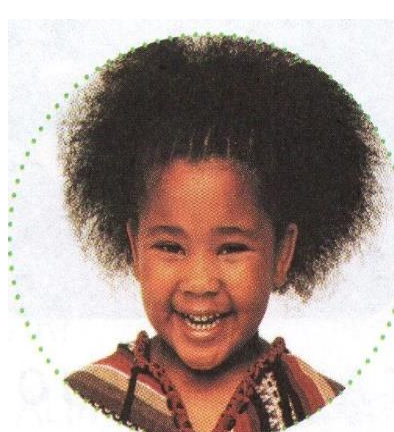
Fonte: MEN. Mat. 1º grado. Colômbia, 2011, p. 83.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 1º ano. Brasil, 2016, p. 180.



Fonte: MEC. Let. Alf. 1º ano. Brasil, 2016, p. 23.



Fonte: MEC. Let. Alf. 2º ano. Brasil, 2016, p. 24.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 2º ano. Brasil, 2016, p. 72.





Fonte: MEN. Leng. 4º grado. Colombia, 2011, p. 47.



Fonte: MEC. Alf. Mat. 1º ano. Brasil, 2016, p. 171.



Fonte: MEN. Cienc. Nat. 1º grado. Colombia, 2011, p. 11.