UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

ALINE RENATA DOS SANTOS

PATRIARCALIZAÇÃO E DESPATRIARCALIZAÇÃO NAS IMAGENS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO BRASIL E DA COLÔMBIA

Recife

2017

ALINE RENATA DOS SANTOS

PATRIARCALIZAÇÃO E DESPATRIARCALIZAÇÃO NAS IMAGENS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO BRASIL E DA COLÔMBIA

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: Profª. Drª. Anna Rita Sartore

Recife
2017

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

S237p Santos, Aline Renata dos.
Patriarcalização e despatricarlização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia / Aline Renata dos Santos. – 2017.
224 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Anexos.

1. Educação - História. 2. Educação rural. 3. Livro didático. 4. Currículo. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Janssen Felipe da. II. Título.

370.9 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-46)

ALINE RENATA DOS SANTOS

PATRIARCALIZAÇÃO E DESPATRIARCALIZAÇÃO NAS IMAGENS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO BRASIL E DA COLÔMBIA

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

Aprovada em: 15/03/2017.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profº. Drº. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Drª. Anna Rita Sartore (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Drª. Liana Lewis (Examinadora Externa)

_____

Prof.ª Drª. Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Interna)

Quem lhe deu a verdade absoluta?
Não há nada absoluto. Tudo se
transforma, tudo revoluciona, tudo
voa e vai... (Frida Kahlo)

Dedico àquelas e àqueles que
lutam por justiça social em
diferentes espaços/tempos e de
diferentes maneiras.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que compartilho esse momento com as pessoas envolvidas nesta etapa tão importante da minha vida.

Agradeço às forças divinas que me impulsionam a concluir esta etapa da caminhada, sabendo que é só o início dela.

À Anna Rita Sartore, minha primeira orientadora na graduação e coorientadora desta pesquisa, que desde o começo de minha trajetória acadêmica, no curso de pedagogia, esteve/está comigo partilhando de sua sabedoria, amizade e gentileza. Por acreditar em mim, você é um exemplo de profissional e de pessoa a ser seguida. Por sempre me dizer: "sonhe grande". Estou sonhando, Anna.

A Janssen Felipe da Silva, orientador desta pesquisa, por seu rigor, paciência, carinho e esforços gastos comigo na construção desta pesquisa e na minha formação pessoal/profissional. Por seu empenho em me possibilitar uma formação consistente, que teve seu nascedouro na iniciação científica.

A meu pai, José André dos Santos, que sempre esteve comigo mesmo estando ausente. Por sempre me receber com um abraço carinhoso e acolhedor. Por suas palavras doces e sábias.

À minha mãe, Maria Bernadete dos Santos, mulher forte e guerreira, que muito lutou para me educar. Por me ensinar a seguir em frente, a não desistir.

À Denise Torres Xavier, que acompanhou e me ajudou nesta caminhada. Por sua amizade, carinho, paciência e companheirismo. Pelas risadas e choros partilhados.

À Emanuelle de Souza Barbosa, pela amizade dispensada, pelas aventuras partilhadas, pelos risos e choros. Por seu otimismo.

À Simony Freitas de Melo, pela amizade, apoio, carinho e por abrir as portas de sua casa para me receber sempre que precisei.

À Camila Ferreira da Silva, por partilhar comigo momentos de estudos. Por sua amizade e carinho.

À Lia, que abriu as portas de sua casa para me acolher. Por sua gentileza e cuidado. À Jú, à Natália e ao Marcelo, pela recepção doce e gentil.

À eterna turma do grupo PET, em especial, Pedro Henrique, Pedro Brandão, Eugenisan (Gê), Márcio.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação, pelos momentos formativos compartilhados.

A Filipe, pela disposição em ajudar sempre que precisei.

À Geisa, pela amizade sincera, nutrida desde a graduação.

A todos/as professores/as que contribuíram para a minha formação. Em especial à professora Laêda Machado, pelas contribuições na construção do projeto de qualificação desta pesquisa.

À professora Jaqueline Barbosa, por contribuir com a minha formação e pelo carinho.

Ao professor Everaldo Fernandes, por suas palavras de fé e esperança, por sempre me receber com alegria.

À professora Rosangela Tenório, pelo rigor e zelo com o qual olhou para meu trabalho de pesquisa, bem como pelo carinho com que sempre me tratou.

À professora Liana Lewis, pelo zelo e atenção com esta pesquisa.

Às/aos colegas da turma 33 de mestrado, especialmente, Silas e Fernando, que sempre se mostraram solícitos em me ajudar.

À SEEJCT, pela disponibilização dos livros didáticos que constituíram as fontes desta pesquisa.

À FACEPE pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa de mestrado que tratou das marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* presentes nos livros didáticos de História e de Geografia das escolas do campo do Brasil e da Colômbia e tem como Abordagem Teórica o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais (GROSFOGUEL, 2008; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005) e o Feminismo Latino-americano (CAROSIO, 2009; PAREDES, 2010; LAGARDE, 2005; SAFFIOTI, 1987, 2015). Partimos da ideia de que os livros didáticos são textos curriculares resultantes de seleção cultural, constituindo parte importante do currículo escolar oficial, visto que assumem distintas funções na sala de aula (CHOPPIN, 2004). Adotamos a teoria curricular pós-crítica por meio da vertente pós-colonial de currículo, focalizando um currículo intercultural crítico, que busca desvelar e romper com as amarras imperiais impostas no processo de *colonialismo-colonização* ainda presentes nos currículos escolares, através da *colonialidade*. Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* se materializam nas imagens de mulheres nos livros didáticos para a educação do território campesino do Brasil e da Colômbia. E como objetivos específicos: a) identificar a ocorrência de imagens de mulheres; b) identificar e caracterizar o lugar e a função das mulheres nas imagens presentes nos livros didáticos; c) analisar as marcas de *patriarcalização* e de *despatriarcalização* presentes nos lugares e nas funções das mulheres retratadas nas imagens. Para tanto, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990) atrelada aos procedimentos da semiótica desenvolvida por Peirce (2005). Os resultados apontaram que as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* estão permeadas por *ambivalências* e *assimetrias*, influenciadas por diferenças de gênero, raça, etnia e território, gerando diferenças de gênero (homem-mulher) e diferenças intragênero (mulher-mulher). Os lugares e as funções de mulheres retratadas nas imagens constituem o espaço da *diferença colonial* pressionado por movimentos de *patriarcalização* e de *despatriarcalização*. Destacamos que as marcas de *despatriarcalização* não ocorrem de forma igual para as mulheres brancas, negras, indígenas e *outras*, pois a *interseccionalidade* de opressões interfere nos níveis e nas formas de *despatriarcalização* que atingem as mulheres.

Palavras-chave: Patriarcalização. Despatriarcalização. Educação do Campo. Livros Didáticos. Currículo.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the master's research that dealt with the patriarcalization and despatriarcalization marks present in the didactic books of History and Geography of the schools of the field of Brazil and Colombia and has as a Theoretical Approach the dialogue between Postcolonial Studies (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; GROSFOGUEL, 2008) and The Latin American Feminism (PAREDES, 2010; CAROSIO, 2009; LAGARDE, 2005). We start from the idea that textbooks are curricular texts resulting from cultural selection, constituting an important part of the official school curriculum, since they assume different functions in the classroom (CHOPPIN, 2004). We adopt post-critical curricular theory through the postcolonial curriculum, focusing on a critical intercultural curriculum, which seeks to unravel and break with the imperial moorings imposed in the process of colonialism-colonization still present in school curricula, through coloniality. In this direction, the general objective of this research was to understand how the marks of patriarcalization and despatriarcalization are materialized in the images of women in the didactic books for the education of the peasant territory of Brazil and Colombia. And as specific objectives: a) identify the occurrence of images of women; b) identify and characterize the place and role of women's images in the didactic books; c) To analyze the patriarcalization and despatriarcalization marks present in the places and functions of the women depicted in the images. In order to do so, we used documentary research and adopted Content Analysis (BARDIN, 2011; VALA, 1990) linked to the Semiotics of Peirce (2005). The results pointed out that the patriarcalization and despatriarcalization marks are permeated by ambivalences and asymmetries, influenced by differences of gender, race, ethnicity and territory, generating gender differences (man-woman) and intra-gender differences (woman-woman). The places and functions of women portrayed in the images constitute the space of colonial difference pressed by movements of patriarcalization and despatriarcalization. We emphasize that the brands of despatriarcalization do not occur equally for white, black, indigenous and other women, since the intersectionality of oppression interferes in the levels and forms of despatriarcalization that affect women.

Keywords: Patriarcalization. Despatriarcalization. Field Education. Didactic Books. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CELD	Comissões Estaduais do Livro Didático
CF	Constituição Federal
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GT	Grupo de Trabalho
IAL	Instituto de Estudos da América Latina
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCNEC	Primeira Conferência Nacional sobre Educação do Campo
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
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
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos correspondentes ao descritor Mulheres.....25

Tabela 2 – Trabalhos correspondentes ao descritor Livro Didático 26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição Tipo I – Seriada Interdisciplinar.....38

Quadro 2 – Organização dos Livros Didáticos da Colômbia.....38

Quadro 3 – Conceitos dos Estudos Pós-coloniais.....50

Quadro 4 – Conceitos para a Discussão do Feminismo Latino-Americano 61

Quadro 5 – Tipos de composição das Coleções Didáticas a concorrem ao Edital de Seleção.....125

Quadro 6 – Coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo.....125

Quadro 7 – Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar.....126

Quadro 8 – Lugares da Patriarcalização e da Despatriarcalização.....138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização do levantamento das produções científicas em educação.....24

Figura 2 – Síntese do percurso da organização das análises dos dados.....43

Figura 3 – Funções de mulheres que compõem o lugar família.....139

Figura 4 – Funções de mulheres em imagens não situadas.....148

Figura 5 – Funções de mulheres que compõem o lugar escola.....154

Figura 6 – Função doméstica.....159

Figura 7 – Função Artesã.....165

Figura 8 – Função extrativista.....169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ocorrência de Mulheres LD do Brasil.....135

Gráfico 2 - Ocorrência de Imagens de Mulheres LD da Colômbia.....136

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

1.1 Trajetória Acadêmico-Formativa 19

1.2 Produções Científicas em Educação 23

1.2.1 Levantamento de pesquisas relacionáveis ao objeto nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação 24

2 CAMINHOS TRILHADOS NA TESSITURA DA PESQUISA 34

2.1 Caracterização dos Livros Didáticos das escolas do território campesino do Brasil e da Colômbia 37

2.2 Considerações sobre imagens 39

2.3 Procedimentos de análise de dados 41

3 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS 47

3.1 Estudos Pós-coloniais 47

3.2 Processo de colonialismo/colonização da Abya Yala 49

3.3 Feminismo Latino-Americano 61

3.4 Patriarcado Colonial/Moderno 65

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O PROGRAMA ESCOLA NOVA NA COLÔMBIA 79

4.1 Breve histórico da Educação do Campo no Brasil 79

4.2 Educação do Campo e o Programa Escuela Nueva na Colômbia 87

5 CURRÍCULO: ESPAÇO/TEMPO DE DISPUTAS DE PODER 95

5.1 Em busca do conceito e da origem do termo currículo 95

5.2 Perspectiva Tradicional do Currículo: a emergência de um campo específico de estudo sobre currículo 97

5.3 Perspectiva Crítica do Currículo 100

5.4 Perspectiva Pós-Crítica do Currículo 106

5.5 Livros Didáticos como texto curricular 110

6 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO ENUNCIADO: HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL E NA COLÔMBIA 116

6.1 O Livro Didático no Brasil 116

6.2 O Livro Didático na Colômbia 128

7 MARCAS DE PATRIARCALIZAÇÃO E DE DESPATRIARCALIZAÇÃO: ASSIMETRIAS E AMBIVALÊNCIAS 134
7.1 Ocorrências de imagens de mulheres nos livros didáticos: assimetrias intragênero 134
7.2 Marcas da patriarcalização e da despatriarcalização nos lugares ocupados e nas funções exercidas por mulheres nos LD do Brasil e da Colômbia 137
7.3 Marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar família 139
7.4 As marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar escola 154
7.5 As marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar trabalho 158
7.6 As marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar comunidade 180
7.7 Marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar lazer 183
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 189
REFERÊNCIAS 194
ANEXOS 206
Anexo A – Construção do corpus documental: seleção e organização das imagens 207
Anexo B – Lugar família 208
Anexo C – Imagens não situadas 211
Anexo D – Lugar escola 213
Anexo E – Lugar trabalho 216
Anexo F – Lugar comunidade 220
Anexo G – Lugar lazer 222

1 INTRODUÇÃO

A 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 (UFPE) e à Linha de Pesquisa "Formação de Professores e Prática Pedagógica". Esta pesquisa tratou das marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* nas imagens de mulheres nos livros didáticos (LD) de História e de Geografia dos anos iniciais da Educação Básica destinados ao território campesino do Brasil e da Colômbia[1]. A *patriarcalização* diz respeito aos processos de subalternização impostos às mulheres pautados no patriarcado. Em relação à *despatriarcalização* a compreendemos como possibilidades de rupturas com o patriarcado, que ainda sobrevive.

A lente teórico-metodológica adotada consiste no diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano. A escolha pelos LD de História e de Geografia decorreu da necessidade de compreendermos como estes componentes curriculares tidos como de menor prestígio dentro da *hierarquia de excelência* (PERRENOUD, 1999) e, portanto, em nosso entendimento, sofrem menos vigilância, ampliando as possibilidades de encontrarmos mais marcas da *patriarcalização*.

Em relação à escolha pelos livros didáticos da Colômbia a justificamos por meio de três elementos, são eles: histórico-sociais; epistêmicos e político-legislativos. O primeiro elemento diz respeito ao processo de *colonialismo* e de *colonização* instaurado através da invasão e da exploração das terras da Abya Yala[2], dos povos, das culturas e dos conhecimentos ali existentes. Ademais, tanto a Colômbia quanto o Brasil possuem as marcas da constituição dos Estados-Nação, haja vista os contextos de formação das nações que, no caso dos países da América Latina, estiveram marcados "pelo precário, provisório inacabado, mestiço, exótico, deslocado, fora do lugar, folclórico. Nações sem povo, nem cidadãos; apenas indivíduos e população" (IANNI, 1988, p. 5-6). Logo, a nosso ver, o Brasil e a Colômbia, por serem países que sofreram com a *colonização* e o *colonialismo* europeu, apresentam aspectos análogos e/ou discriminações que apresentam correlações.

---

[1] Na Colômbia, os Livros Didáticos de História e Geografia correspondem ao componente curricular *Ciencias Sociales*.

[2] Destacamos que há várias nomeações atribuídas à América Latina, tais como, Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama e Abya Yala. Esta última foi denominada pelo povo Kuna, originário da Serra Nevada no norte da Colômbia, que "significa Terra em florescimento e é sinônimo de América" (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 25).

Nesse cenário, estes países foram/são marcados pela *colonialidade do poder* que hierarquiza os territórios, os povos, os conhecimentos e as culturas em superiores e inferiores, buscando alcançar um ideal de civilização nos moldes eurocêntricos. Contudo, estas hierarquias não estão restritas apenas aos colonizadores, elas foram replicadas interna e externamente na medida em que "a gênese de cada sociedade nacional compreende tanto a luta contra a metrópole, como as divergências internas, além dos conflitos com vizinhos" (IANNI, 1988, p. 8).

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que a matriz de poder patriarcal/colonial/moderna imposta aos povos originários[3] e àqueles da diáspora africana buscou ao máximo "eliminar" as contradições internas, principalmente resultantes das diferenças étnico-raciais entre esses povos e os povos europeus-colonizadores.

As lutas por independência no processo de formação dos Estados-Nação, com exceção do Brasil, estiveram marcadas pela busca de autonomia política e econômica das antigas colônias. No Brasil ocorreu um processo distinto; o Estado nacional surgiu como uma ferramenta de manutenção da estrutura econômica e social instaurada no período colonial, reforçando hierarquias sociais tais como: a defesa da manutenção do regime escravocrata, a estrutura fundiária e o estatuto colonial quando se tratava das relações econômicas entre o Brasil e os países hegemônicos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

A manutenção do modelo de sociedade portuguesa fez o Brasil posicionar-se perante os países vizinhos de forma imperialista. Assim, a constituição do Estado Nacional Brasileiro foi a continuação do Estado Português, portanto, patriarcal, europeu, aristocrata e branco. De acordo com Albuquerque Junior,

> enquanto as elites brasileiras teriam sido sábias, ao evitar o radicalismo, o jacobinismo, realizando um processo de independência em que a ordem e a unidade nacional foram preservadas, as elites das colônias espanholas, elites crioulas, não aristocráticas ou nobres, não brancas, com seu radicalismo, consubstanciado e pensamentos como o de Simón Bolívar e José de San Martín, teriam levado ao esfacelamento e fragmentação dos territórios antes pertencentes à Espanha, dando origem a inúmeros Estados e nações frágeis, que seriam caracterizados politicamente pela desordem, pelos constantes conflitos e levantes políticos, e pelo constante ascender e apear de chefetes, de caudilhos e de oligarcas da direção de seus Estados, considerados nominalmente de repúblicas, mas que não passariam de republiquetas, sujeitas a todo tipo de desordem, corrupção e violência (2012, p. 48).

[3] Diz respeito aos povos que habitavam as terras da Abya Yala antes da invasão dos colonizadores, tais como: Aztecas, Mayas, Chimús, Aymaras, Incas, Chibchas etc. e os povos sequestrados como escravos da África; são eles: Angolas, Mondongos, Congos, Yolofos, Minas, Lucumíes, Yorubas, Chambas, Guanguís, Carabalíes, Bambaras e Mandingas etc.

Desta feita, é possível compreender que a visão construída com a constituição dos Estados-Nação ainda está presente na atualidade, uma vez que o Brasil tem permanecido, em certa medida, de costas para os países vizinhos e voltado para a Europa e os Estados Unidos. Temos um exemplo disso em relação à produção cultural e à epistemológica através das quais o Brasil silenciava os povos vizinhos, reproduzindo visões preconceituosas que foram construídas no discurso da nacionalidade no século XIX (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

Perante esse cenário, apontamos a importância de realizar um diálogo entre a Colômbia e o Brasil no que se refere aos livros didáticos específicos para o território campesino, na medida em que há esforços na construção de uma educação com vistas a valorizar as culturas e os conhecimentos dos povos campesinos nos dois países. Ressaltamos que não temos a intenção de realizar um estudo comparativo entre o Brasil e a Colômbia e sim realizar um diálogo no intuito de compreendermos os fios que teceram/tecem as marcas de subalternização de mulheres via a *patriarcalização*, bem como as resistências engendradas por meio da *despatriarcalização*.

Em relação ao segundo elemento que justifica a escolha pelos LD, o epistêmico, desdobra-se em dois aspectos, são eles: a) vinculação ao Instituto de Estudos da América Latina[4] (IAL); b) participação em pesquisa desenvolvida pela Fundação Joaquim Nabuco. O primeiro aspecto diz respeito à nossa vinculação ao IAL que tem como objetivos: "estimular o interesse investigativo sobre a América Latina; promover uma cultura de trocas de conhecimentos e diálogos entre os países latino-americanos" (IAL, 2015, p. 1). Dentre esses objetivos, destacamos que o IAL possui uma proposta articuladora entre o Brasil e os países da América Latina, reforçando a necessidade de voltarmos nossos olhares para o nosso território latino-americano. Voltar os olhares para as experiências educativas, em especial dos povos do campo no Brasil e na Colômbia, é romper com a visão de que não há produção de conhecimento relevante no território da América Latina e passar a reconhecer este território como território epistêmico, principalmente os territórios campesinos que historicamente sofreram/sofrem com processos de subalternização e de silenciamento. O segundo aspecto decorre da nossa participação no projeto de pesquisa "Análise comparativa de políticas nacionais de promoção da igualdade étnico-racial" desenvolvido pela Fundação Joaquim

[4] A sua missão é promover amplas e diversas formas de integração regional, articulando o conhecimento e a crítica das realidades e das contradições da América Latina. A partir de uma visão transdisciplinar dos saberes e das práticas de pesquisa, visa tanto a fomentar projetos e iniciativas que consolidem as políticas de internacionalização da nossa universidade e das instituições associadas, priorizando parcerias, acordos de cooperação, diálogos interinstitucionais e ações com e nos países latino-americanos e caribenhos, quanto a apontar e promover ações estratégicas que impulsionem as atividades dos seus grupos de pesquisa constituintes e dos seus respectivos contatos internacionais (IAL, 2015).

Nabuco (FUNDAJ) em parceria com a UFPE, que tem como um dos objetivos fazer uma análise comparativa entre as políticas educacionais do Brasil e da Colômbia. Sendo assim, há um esforço na direção de um diálogo com o referido país.

O terceiro elemento político-legislativo, que justifica a escolha dos LD, é constituído de dois aspectos, a saber: a) legislação específica para a educação do campo; b) livros didáticos específicos para a educação do campo. O primeiro aspecto corresponde ao marco legislativo que trata da educação do campo tanto no Brasil quanto na Colômbia. Referente ao Brasil há Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo/2002 e na Colômbia, o Plano de Educação Rural. O segundo corresponde aos livros didáticos específicos para a educação do campo; no Brasil são os que foram aprovados pelo PNLD Campo/2016 e na Colômbia os que fazem parte do Programa Escuela Nueva, que estão disponíveis para downloads[5].

Sendo assim, diante destes elementos, justificamos a escolha pelos LD da Colômbia, uma vez que esta pesquisa não quis somente compreender a América Latina como território epistêmico, mas também fazer um recorte focando os territórios campesinos, ou seja, realizar uma assimetria epistêmica, em que miraremos aquele território que foi um dos que mais sofreu com a *colonialidade* e com a assepsia epistêmica (SILVA, 2015).

Diante dos nossos critérios/justificativas em relação à eleição dos LD da Colômbia, frisamos que o aludido objeto de pesquisa é uma construção que se fez através de questionamentos emergidos durante o curso de Pedagogia e aprofundados no levantamento das produções científicas em educação. Nesta direção, para melhor compreendermos a construção do objeto desta pesquisa organizamos a introdução em dois momentos: trajetória acadêmico-formativa e levantamento das produções científicas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

1.1 Trajetória Acadêmico-Formativa

O desejo de desenvolver esta pesquisa advém, inicialmente, da minha formação acadêmica no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste, no período de 2009 a 2014. Durante o processo formativo acadêmico, vivenciei três momentos que contribuíram para a construção do objeto de pesquisa, são eles: 1) ingresso no Grupo de Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, Teoria da Complexidade

[5] http://www.mineducacion.gov.co/

em Educação[6]; 2) desenvolvimento de duas pesquisas de iniciação científica através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); 3) trabalho de conclusão de curso. Salientamos que estes distintos momentos ocorreram de forma articulada.

O primeiro momento permitiu o contato inicial com a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais e com a discussão da Educação do Campo. Através da realização desses estudos percebi que o território campesino historicamente sofreu/sofre com processos de subalternização e de silenciamento de ordem territorial, cultural e epistemológica. Ademais, identifiquei resistências frente a estas subalternizações e silenciamento através de estudos sobre a educação do campo atrelada aos movimentos sociais campesinos. Estes movimentos buscam romper com a lógica urbanocêntrica de dominação por meio de lutas pelo direito à terra, pela valorização das culturas, das epistemologias que são produzidas no território campesino e por meio de uma educação específica e diferenciada No e Do[7] Campo.

Em relação ao segundo momento, que ocorreu simultaneamente à participação no grupo de estudos, participei como estudante pesquisadora de duas pesquisas de iniciação científica intituladas: 1) Política Nacional para a Educação do Campo: um olhar da Interculturalidade Crítica (no período de 2012-2013); 2) Relações entre os Saberes dos Povos do Campo e o Currículo das Escolas Localizadas no Meio Rural (no período de 2013-2014). As referidas pesquisas focalizaram o currículo das escolas do território campesino e a Abordagem Teórica utilizada foi a dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos.

A primeira pesquisa, Política Nacional para a Educação do Campo: um olhar da Interculturalidade Crítica, objetivou compreender as concepções de currículo contidas na política nacional que normatizam a Educação do Campo e nas falas das professoras de uma escola localizada no território campesino à luz da Interculturalidade Crítica[8]. Os resultados assinalaram a presença simultânea de duas concepções de Currículo: uma que se aproxima da Interculturalidade Crítica e outra da Interculturalidade Funcional.

---

[6] Este Grupo é coordenado pelo Professor Doutor Janssen Felipe da Silva e constituído por estudantes do curso de graduação em Pedagogia, de mestrado e de doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco do Centro Acadêmico do Agreste e do Centro de Educação. Tem desenvolvido pesquisas sobre Educação do Campo, Currículo, Avaliação Educacional, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos.

[7] Para Caldart (2002, p. 19), "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

[8] A Interculturalidade Crítica rompe com as estruturas sociais de poder que oprimem povos, culturas, saberes e epistemologias outras. A Interculturalidade Funcional integra a diferença constitutiva dos povos subalternizados e silenciados, mas as estruturas opressoras de poder permanecem intactas (WALSH, 2008).

A segunda pesquisa, Relações entre os Saberes dos Povos do Campo e o Currículo das Escolas Localizadas no Meio Rural, teve por objetivo compreender as perspectivas de Educação do Campo que alicerçam as relações entre os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos no currículo das escolas localizadas no meio rural e os saberes dos povos campesinos. Os resultados apontaram que a perspectiva de Educação do Campo, que alicerçava as relações entre os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos e os saberes dos povos campesinos, alinhava-se ao Paradigma de Educação Rural Hegemônico[9].

Para além dos dados analisados, destaco nas falas das professoras[10] trechos que chamaram a atenção; as professoras afirmaram que: a) "as meninas do território campesino ao completar doze, treze anos de idade casam e não voltam mais para a escola; b) que as mulheres do campo são mais submissas do que as mulheres da cidade; c) que as mulheres do território rural procriam em demasiado".

Diante dessas falas, rememorei vivências quando era moradora e estudante de escolas do território campesino. Durante o meu processo de escolarização conheci várias adolescentes que deixavam de estudar porque se casavam. Casar significava não poder mais frequentar a escola, visto que a tarefa das esposas era/é a de cuidar do marido, dos filhos e das atividades domésticas. Segundo Mainar (2015), esta realidade permanece na atualidade, pois uma das motivações principais da evasão escolar das mulheres campesinas é o casamento.

Vale salientar que não me questionava sobre o fato de as mulheres do território campesino, ao casarem, abandonarem a escola. Encarava isso com naturalidade por ser algo corriqueiro neste território. Foi através das falas das professoras que dei conta da forte presença do patriarcado, pois este permeava as escolhas e as realidades das mulheres do território campesino. No entanto, tal identificação só foi possível porque tínhamos nos aproximado das discussões da Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais, através do estudo da *colonialidade do poder e do ser* (QUIJANO, 2005).

A *colonialidade do poder* opera sobre as mulheres campesinas por meio do *patriarcado*, haja vista que estas mulheres, ao serem submetidas a relações opressoras, são situadas em uma posição subalterna perante os homens. De acordo com Mainar (2015), as mulheres do território campesino quando casam passam a serem tuteladas pelos seus companheiros-maridos que estabelecem o que elas podem e o que não podem fazer. Mulheres nesse arranjo familiar, em sua maioria, são depostas do direito de tomar decisões sobre os

[9] No paradigma da Educação Rural Hegemônico os povos do campo são vistos como não-sujeitos epistêmicos.

[10] Recortes de falas das entrevistas realizadas com professoras de escola do território rural correspondente às pesquisas de iniciação científicas já mencionadas.

seus corpos e sobre as suas vidas. No entanto, isso não ocorre de maneira pacífica, pois vemos que há subalternizações e resistências agindo concomitantemente.

Referente ao terceiro momento do processo formativo, ou seja, o trabalho de conclusão de curso, buscamos saber quais são as concepções de currículo presentes na legislação específica para a Educação do Campo. Analisamos os seguintes documentos: Parecer CNE/CEB nº 36 de 4 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008; Resolução CEE/PE n° 2, de 31 de março de 2009. Os resultados apontaram que a concepção de currículo da legislação específica para a Educação do Campo aproxima-se de uma perspectiva *intercultural crítica*[11] de Currículo.

A partir destes três momentos, vivenciados na formação, compreendi o território campesino como um lugar que historicamente foi/é subalternizado, bem como passei a reconhecer as distintas formas de subalternização às quais as mulheres, pertencentes a este território, são submetidas, bem como a discriminação que sofrem em relação ao território que habitam, à sua raça, ao seu gênero, à sua classe econômica, dentre outras.

Passei a reconhecer melhor, dentre as discriminações, aquela territorial como decorrente da construção de uma hierarquia entre o campo inferior e a cidade superior, que está balizada na *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2005). Entendi o fato de a discriminação territorial atrelar-se àquela racial, uma vez que ser do território campesino negra/o, indígena e mestiça/o é ser duplamente subalternizada/o tanto pelo território que habita, quanto por sua origem étnica-racial. Imbricada a estas subalternizações está aquela de gênero uma vez que ser mulher em um território que carrega consigo as marcas do silenciamento e da subalternização impostas por um modelo de sociedade baseada na hierarquização dos povos é ser triplamente subalternizada. Além destas formas de subalternização, há aquela de classe, haja vista que pertencer às classes menos favorecidas implica também no modo como as subalternizações se reforçam mutuamente por meios de *assimetrias* e *ambivalências*. Zygmunt Bauman compreende *assimetria* como aquilo que não é simétrico, não possui igualdade, esta *assimetria* permeia as relações de poder que a geram. Este autor ainda compreende a *ambivalência* como "possibilidade de conferir a um mesmo objeto ou evento mais de uma categoria" (1999, p. 09). Nesta pesquisa, compreendemos que as marcas da

[11]A interculturalidade crítica rompe com as estruturas sociais de poder que oprimem povos, culturas, saberes e epistemologias outras.

patriarcalização e da *despatriarcalização* são exemplos de eventos ambivalentes, pois não possuem pureza, são constituídos por ambiguidades, gerando relações assimétricas.

Posto isso, tratamos, a seguir, das discussões produzidas na área de educação sobre o objeto desta pesquisa. Para tanto fizemos uso de dois principais critérios: epistêmico e temporal, tratados a seguir.

1.2 Produções Científicas em Educação

O levantamento sobre as produções científicas em educação que tratassem e/ou se aproximassem do nosso objeto de pesquisa, *as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos de História e de Geografia dos anos iniciais da Educação Básica destinados ao território campesino do Brasil e da Colômbia*, teve o intuito de nos inteirar sobre as produções científicas em educação. Para tanto fizemos um recorte epistêmico e escolhemos dois locais de produção e de divulgação de pesquisas: as Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE). A escolha destes locais de investigação derivou da necessidade de visualizarmos um panorama que contemplasse tanto o âmbito Nacional quanto o âmbito Local.

A delimitação do recorte temporal para realização deste levantamento compreendeu o período de dez anos retroativos à minha entrada na pós-graduação que se deu em 2015. Dessa forma, as pesquisas se debruçaram desde o ano de 2006 até 2015, considerando este intervalo consistente para uma análise da discussão. Iniciamos o levantamento considerando a ordem do Nacional para o Local, ou seja, RA ANPEd para o PPGEdu-UFPE.

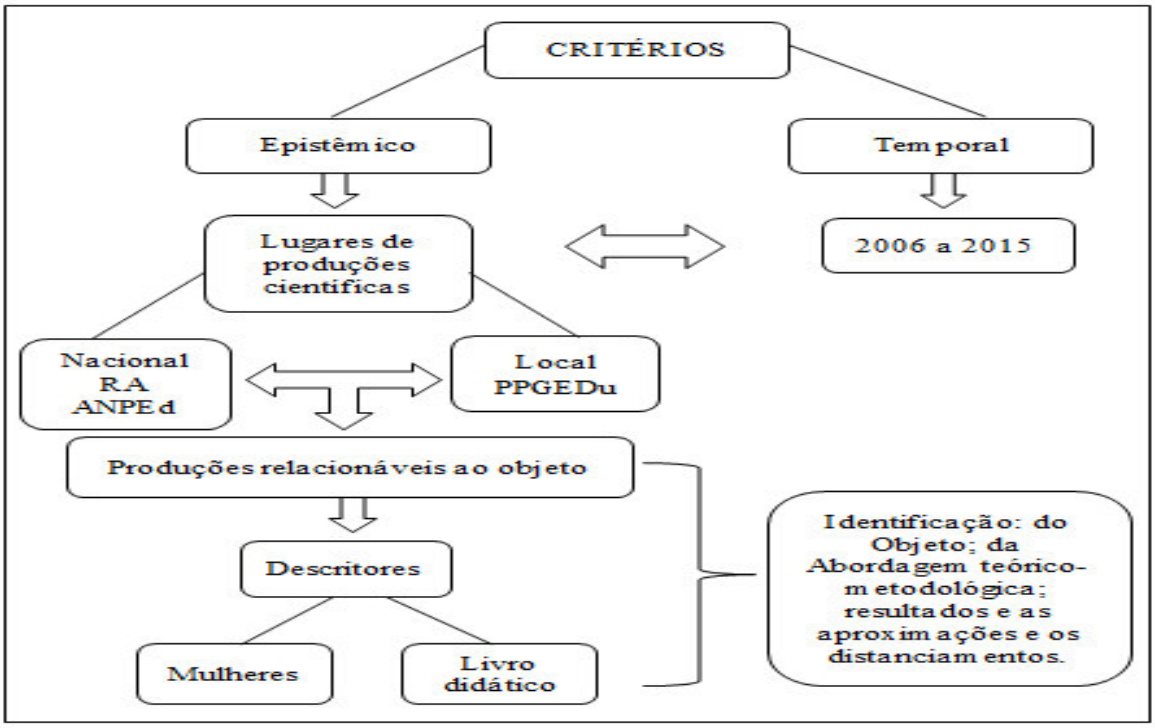
Destacamos que para a efetivação do levantamento das produções científicas fizemos uso da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) através da Análise Temática que ocorre por meio de três fases: 1) pré-análise*;* 2) exploração do material; 3) tratamento e inferências.

A primeira fase correspondeu ao levantamento de todos os trabalhos que estavam dentro do marco temporal e dos locais de investigação, eleitos anteriormente. Após a coleta dos trabalhos, utilizamos as regras: da *exaustividade* na qual reunimos todos os trabalhos que versavam e/ou se aproximavam do objeto de pesquisa buscando, com esse procedimento, esgotar a totalidade dos trabalhos nos locais de investigação eleitos; da *representatividade* ao

eleger os trabalhos representativos dentro do universo selecionado que correspondiam aos objetivos pretendidos; da *homogeneidade* em que os trabalhos selecionados possuíam a mesma natureza e da *pertinência* quando os trabalhos recenseados foram adequados para dar resposta aos objetivos da pesquisa.

Na segunda fase ocorreu a exploração do *Corpus* Documental, que elaboramos através do uso das regras supracitadas para que fosse possível codificar os dados brutos e construir os núcleos de sentido passíveis de serem analisados. Na terceira fase, tratamento e inferências, realizamos interpretações e inferências sobre os dados. Para a realização do levantamento das produções científicas nos referidos locais, seguimos o seguinte caminho expresso na figura 1.

Figura 1 – Organização do levantamento das produções científicas em educação



Fonte: Autora

1.2.1 Levantamento de pesquisas relacionáveis ao objeto nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

No levantamento realizado junto à ANPEd, investigamos 6 (seis) Grupos de Trabalhos (GT): GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT04 – Didática; GT06 – Educação Popular; GT12 – Currículo; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais e GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação. A escolha do GT03 ocorreu devido a sua importância quanto à discussão dos Movimentos Feministas. A opção pelo GT04 levou em consideração

que o livro didático exerce também a função de material didático/pedagógico. O GT06 foi eleito por sua importância na articulação de Movimentos Feministas Populares. A seleção do GT12 aconteceu por compreendemos os livros didáticos como textos curriculares. A eleição do GT21 decorreu por entendermos que existe uma interseccionalidade de raça, classe e gênero. E, por sua vez, a escolha pelo GT23 teve em vista a sua especificidade em tratar das questões de gênero. O período acima delimitado abrange da 28ª a 37ª Reunião Anual da ANPEd.

Iniciamos o levantamento considerando os títulos dos trabalhos e as palavras-chave presentes nos referidos GT que tratassem do objeto da pesquisa: *as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos de História e de Geografia dos anos iniciais da Educação Básica destinados ao território campesino do Brasil e da Colômbia*. Do total de 814 (oitocentos e quatorze) trabalhos mapeados, não identificamos nenhum que fizesse alusão ao mencionado objeto. Sendo assim, reorientamos os critérios de busca e passamos a considerar os seguintes descritores: *patriarcado*, *mulheres e livros didáticos*.

A partir desta reorientação reiniciamos as buscas e não identificamos ocorrência de trabalhos que abordassem no título e/ou nas palavras-chave o descritor *patriarcado*. Referente ao descritor *mulheres* identificamos a presença de 35 trabalhos, este número corresponde a 4,30% (quatro inteiros e trinta centésimos) do total de 814 (oitocentos e quatorze) trabalhos; quantitativamente é um número pequeno considerando o universo de trabalhos identificados nas RA da ANPEd no período demarcado. Os trabalhos estão distribuídos nos seguintes GT na tabela 1.

Tabela 1 – Trabalhos correspondentes ao descritor Mulheres

GT	TRABALHOS	MULHERES
03 – Movimentos Sociais Sujeitos e Processos educativos	111	08 (0,98%)
04 – Didática	128	00 (00%)
06 – Educação Popular	118	03 (0,37%)
12 – Currículo	167	00 (00%)
21 – Educação e Relações Étnico-Raciais	149	02 (0,24%)
23 – Gênero, Sexualidade e Educação	141	22 (2,70%)
TOTAL	814	35 (4,30%)

Fonte: tabela construída a partir do levantamento realizado no site da ANPEd, disponível em: <http://www.anped.org.br>

Cabe destacar que através do uso do descritor *mulheres* não identificamos trabalhos que tratassem sobre o tema mulheres no GT04 (Didática) e no GT12 (Currículo), contudo nessa fase do levantamento não realizamos a leitura dos trabalhos na íntegra, apenas tomamos

os títulos e palavras-chave para identificar o referido descritor, sendo assim não podemos afirmar que no corpo dos trabalhos não haja a menção e/ou discussão sobre mulheres, contudo nos propomos com esse levantamento considerar apenas os trabalhos que apresentassem no título e nas palavras-chave o referido descritor.

A respeito do descritor *livros didáticos* encontramos o quantitativo de 07 (sete) trabalhos o que representou 0,86% (oitenta e seis centésimos) do total de 814 (oitocentos e quatorze) trabalhos apresentados. Estes trabalhos estão distribuídos nos GT de acordo com a tabela 2 que se segue:

Tabela 2 – Trabalhos correspondentes ao descritor Livro Didático

GT	TRABALHOS	LIVRO DIDÁTICO
03 – Movimentos Sociais Sujeitos e Processos Educativos	111	00 (00%)
04 – Didática	128	01 (0,12%)
06 – Educação Popular	118	00 (00%)
12 – Currículo	167	02 (0, 24%)
21 – Educação e Relações Étnico-Raciais	149	03 (0,37%)
23 – Gênero, Sexualidade e Educação	141	01(0,12%)
TOTAL	814	07 (0,86%)

Fonte: tabela construída a partir do levantamento realizado no site da ANPEd, disponível em: <http://www.anped.org.br>

Diante desses dados passamos a buscar trabalhos que relacionassem *mulheres e livro didático*. Nessa busca encontramos 04 (quatro) trabalhos distribuídos nos seguintes GT: 01 (um) trabalho no GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais que representou 0,12% (doze centésimos) dos trabalhos apresentados e 03 (três) trabalhos no GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação que correspondeu a 0,3% (três centésimos) de trabalhos apresentados. Nos GT: GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT04 – Didática; GT06 – Educação Popular; GT12 – Currículo não houve trabalhos que no título e nas palavras-chave fizessem essa relação. Após esse panorama das produções científicas elegemos os 04 trabalhos supracitados para realizarmos uma análise aprofundada sobre a relação *mulheres e livro didático*, visto que estes trabalhos são relacionáveis ao objeto de pesquisa desta investigação.

Na 35ª RA, realizada no ano de 2012, encontramos no GT21 22 (vinte e dois) trabalhos, destes 01 (um) trabalho relacionou mulheres e livro didático. Nas demais RA não encontramos trabalhos que tratassem do descritor em questão. O trabalho identificado foi "Negros/as e brancos/as em livros didáticos de Geografia" de autoria de Wellington Oliveira dos Santos da Universidade Federal do Paraná. O objetivo do trabalho 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 (PNLD) de 2010, que fez uso da análise de conteúdo à luz do conceito de *ideologia* de Thompson (1995).

Os resultados apontaram que as imagens de mulheres negras são minoria em relação às imagens de homem branco, homem negro e mulher branca, o que evidencia uma subalternização e um silenciamento da mulher negra, visto que as imagens desta se restringem ao ambiente familiar e ocupa profissões de menor *status* na sociedade. Nas conclusões, Santos (2012) afirma que os critérios estabelecidos pelo Edital de Convocação do PNLD, que se referem à inserção de imagens de mulheres negras e de homens negros no livro, precisam garantir a valorização destes.

O trabalho de Santos (2012) lança luz sobre nosso objeto de estudo ao apresentar uma discussão sobre imagens de mulheres negras nos livros didáticos, enfatizando o lugar que estas ocupam nos livros didáticos, bem como relaciona gênero e raça nas análises das imagens; também faz uso da Análise de Conteúdo para organizar e tratar os dados. Distancia-se quanto à Abordagem Teórica utilizada, quanto ao uso de programas digitais de organização dos dados e por não considerar o patriarcado em suas análises.

No que se refere ao GT23 na RA 29ª, ocorrida no ano de 2006, em um total de 12 (doze) trabalhos, 01 (um) trabalho fez a relação *mulheres e livros didáticos*. Também encontramos na 31ª RA, realizada no ano de 2008, 11 (onze) trabalhos, sendo que 01 (um) trabalho relacionou *mulheres e livros didáticos*. Na 36ª RA, realizada no ano de 2013, evidenciamos um total de 17 trabalhos, deste total 01 (um) trabalho realizou a relação entre *mulheres e livros didáticos*. Nas demais RA (28ª, 30ª, 32ª, 33ª, 34ª, 35ª e 37ª) não assinalamos nenhum trabalho que contemplasse a referida relação.

Passamos para a análise dos trabalhos identificados no GT23 na 29ª RA. O trabalho analisado foi o de autoria de Lindamir Salete Casagrande e de Marilia Gomes de Carvalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, intitulado "Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática". Este trabalho teve por objetivo analisar como ocorre a representação de gênero nos livros didáticos de Matemática no que tange aos momentos de educação das crianças; utiliza-se da Teoria de Gênero para analisar os dados.

Os resultados apontaram que as representações de meninos e meninas nos livros didáticos acontecem de forma diferenciada, mantendo os padrões de meninos ativos e meninas passivas. As meninas são ensinadas desde cedo a cuidar da casa, dos filhos e do marido, estas atividades de cunho doméstico estão presentes nas brincadeiras destinadas às meninas, tais como brincar de boneca, de cozinhar. Por sua vez, os meninos são ensinados à

função de provedor da família e a eles é permitido o acesso aos espaços de lazer. As brincadeiras dirigidas aos meninos ocorrem em espaços públicos nos quais é possível movimentação e interação, reforçando a ideia de meninos ativos independentes. Casagrande e Carvalho (2006) concluíram que os livros didáticos analisados não incorporaram as transformações nas relações sociais ocorridas nas últimas décadas, na medida em que não houve mudanças significativas no que concerne à forma de representar os gêneros nos períodos analisados.

O trabalho de Casagrande e Carvalho (2006) guarda proximidade com nossa pesquisa quando analisa os papéis de gênero das mulheres presentes nos livros didáticos. Já a abordagem teórica analisa as relações de gênero sem considerar o patriarcado e a interseccionalidade de gênero, raça e classe, visto que suas análises se restringem ao papel desempenhado pela menina e pelo menino.

Concernente à 31ª RA, identificamos o trabalho intitulado "Livros Didáticos das décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: construções de gênero" de autoria de Fernanda de Araújo Rocha e Adla Betsaida Martins Teixeira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este trabalho objetivou saber como as questões de gênero estavam presentes, ainda que não explicitamente, nos materiais didáticos, corroborando a ideologia presente nas políticas públicas da primeira metade do século passado, especificamente em Minas Gerais. A Abordagem Teórica adotada foi a Pós-estruturalista. Os resultados alcançados apontaram que os livros didáticos perpetuam ideais de masculinidade e de feminilidade distintos e complementares, nos quais as mulheres são afeitas ao âmbito do privado e os homens aos espaços públicos. As autoras concluíram que as imagens e os textos não determinam comportamentos, mas são instrumentos utilizados para legitimar realidades.

O mencionado trabalho contribui com nossa pesquisa quando trata a imagem como constituidora de significados e de resistências, uma vez que as representações de mulheres e de homens, apesar de ainda explicitarem relações binárias e desiguais, se mostram abertas a distintas intepretações. A abordagem teórica adotada, todavia, não trata do patriarcado articulando raça, gênero e classe.

Referente à 36ª RA, encontramos o trabalho de autoria de Neide Cardoso de Moura, da Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), intitulado "Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa na Perspectiva da Ideologia de Gênero". O trabalho teve por objetivo realizar uma análise diacrônica, na perspectiva das discriminações de gênero, presentes nos livros didáticos, endereçados a alunos/as da antiga 4ª série do ensino fundamental publicados no período entre 1975 e 2004. Utilizou o conceito de *ideologia* de Thompson (1995), por

meio da Hermenêutica e fez uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1985). Os resultados evidenciaram a permanência de padrões "sexistas" na representação de personagens masculinos e femininos. As mulheres são sub-representadas, evidenciando, como salienta Moura (2013), a bipolaridade "ativo-passivo", "casa-mundo"; são padrões que parecem continuar. A autora conclui que o livro didático permanece como veículo das discriminações de gênero, apesar de mudanças ocorridas nas políticas públicas destinadas às mulheres.

O trabalho de Moura (2013) contribui com nosso objeto de investigação quando trata o livro didático dentro de um contexto histórico, político e social, ao analisar os papéis e lugares que as mulheres ocupam e quanto ao uso da Análise de Conteúdo. Distancia-se quanto à Abordagem Teórica utilizada, o período analisado, o foco apenas nos livros de português e ao silenciar a discussão sobre o patriarcado, este entendido como um sistema fundante para as desigualdades entrecruzadas através do gênero, da raça e da classe.

A partir do levantamento realizado junto à ANPEd, percebemos uma ausência de trabalhos que se aproximem do objeto de pesquisa desta investigação. Os trabalhos que relacionam mulheres e livro didático apontam para uma predominância na forma como os papéis sociais de mulheres e de homens permanecem demarcados de forma binária nas imagens dos livros didáticos. Além disso, evidenciamos que os trabalhos mapeados buscaram verificar apenas as relações de gênero presentes nas imagens dos livros didáticos.

Em relação ao levantamento no âmbito local, realizamos um mapeamento junto ao PPGEdu – UFPE, considerando o marco temporal e os descritores estabelecidos anteriormente. Salientamos que tivemos acesso às produções científicas do PPGEdu – UFPE através do *site* repositório de teses e dissertações da UFPE (http://www.repositorio.ufpe.br/).

Encontramos entre teses e dissertações 474 (quatrocentos e setenta e quatro) pesquisas. Como havia ocorrido no levantamento junto à ANPEd, não identificamos pesquisas que abordassem o objeto desta pesquisa *presença do patriarcado e da despatriarcalização nas imagens das mulheres nos livros didáticos das escolas do território rural do Brasil e da Colômbia*.

Assim, realizamos uma nova busca considerando os descritores *patriarcado*, *mulheres* e *livro didático* como foi realizado no levantamento da ANPEd. No tocante ao descritor *patriarcado* não foram identificadas pesquisas que contivessem em seu título e nas palavras-chave o citado descritor.

Referente às dissertações, do total de 349, identificamos 07 (sete) que correspondiam ao descritor *mulheres*, o que representou 2% (dois por cento) das dissertações defendidas. No

tocante ao descritor *livro didático* houve a ocorrência de 18 (dezoito) pesquisas, o que corresponde a 5,16% (cinco inteiros e dezesseis centésimos) de dissertações defendidas.

No que concerne às teses, do total de 125 (cento e vinte e cinco), identificamos 01 (uma) tese que correspondeu ao descritor *mulheres*, o que representou 0,8% (zero vírgula oito por cento) das teses defendidas. No que diz respeito ao descritor *livro didático* encontramos uma tese que correspondeu a 0,8% (zero vírgula oito por cento) das teses defendidas.

A partir do levantamento realizado na ANPEd em que encontramos quatro trabalhos que faziam a relação *mulheres* e *livros didáticos* fomos em busca no PPGEdu de trabalhos que também realizassem esta relação; contudo, a partir dos descritores e dos critérios de seleção dos trabalhos, não identificamos entre as teses e dissertações pesquisas que contemplassem esta busca.

No entanto, sentimos a necessidade de saber o que as dissertações e as teses do PPGEdu versavam sobre mulheres e livros didáticos, assim passamos a agrupar as teses e dissertações. No tocante ao descritor *mulheres,* identificamos cinco temáticas, a saber: 1) mulheres negras professoras; 2) educação para mulheres; 3) trabalho e maternidade discurso de feminilidade no currículo da EJA e no currículo da telenovela; 4) formação humana na perspectiva das mulheres; 5) educação das mulheres negras. Referente ao descritor *livro didático* encontramos três temáticas, são elas: 1) conteúdos específicos das disciplinas; 2) uso do livro didático; 3) ensino de conteúdos específicos das disciplinas.

As temáticas identificadas através do levantamento do PPGEdu versam de formas distintas sobre mulheres e sobre livros didáticos, mas em sua maioria apontam para a importância do desenvolvimento de pesquisas considerando estes marcadores.

O levantamento das produções científicas realizadas tanto no âmbito nacional quanto local contribuiu para a lapidação do objeto desta pesquisa e permitiu apropriarmo-nos da discussão que está em desenvolvimento nestes locais de produção de conhecimento.

Desse modo, partimos das seguintes indagações: quais as marcas do patriarcado presentes nas imagens das mulheres nos livros didáticos das escolas do território rural? As imagens de mulheres veiculadas pelos livros didáticos rompem e/ou reforçam as marcas do patriarcado? Há coexistências do patriarcado e da despatriarcalização nas imagens de mulheres dos livros didáticos? Diante destas indagações traçamos e destacamos o seguinte problema de pesquisa: **Como as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização se materializam nas imagens de mulheres nos livros didáticos para a Educação do território campesino do Brasil e da Colômbia?** Cabe destacar que as marcas identificadas e

tratadas tomaram, a princípio, como referência os lugares e as funções em que as imagens de mulheres são apresentadas nos livros didáticos.

Desse modo, traçamos como objetivo geral: Compreender como as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* se materializam nas imagens de mulheres nos livros didáticos para a educação do território campesino do Brasil e da Colômbia. E como objetivos específicos: a) identificar a ocorrência de imagens de mulheres; b) identificar e caracterizar o lugar e a função das mulheres nas imagens presentes nos livros didáticos; c) analisar as marcas de *patriarcalização* e de *despatriarcalização* presentes nos lugares e nas funções das mulheres retratadas nas imagens.

A presente dissertação está organizada em seis capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, apresentamos o objeto de pesquisa, a justificativa da pesquisa, o levantamento de produções científicas que tratam da temática por nós trabalhada e os objetivos dela.

O primeiro capítulo diz respeito ao caminho teórico-metodológico traçado no desenvolvimento desta pesquisa; nele, apontamos as justificativas das escolhas feitas no intuito de trilharmos um percurso condizente com o objeto da pesquisa e com os objetivos delineados.

O segundo capítulo expõe as duas abordagens teóricas adotadas nesta pesquisa: os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano. Este capítulo é composto por três seções. A primeira intitulada de Estudos Pós-coloniais apresenta de forma sucinta as perspectivas de pós-colonialismo, traz a discussão dos principais conceitos da referida abordagem, bem como justificamos a relevância dos Estudos pós-coloniais para esta pesquisa. A segunda seção intitulada Feminismo Latino-americano esboça um breve histórico sobre o desenvolvimento das ondas do feminismo enfatizando a quarta onda e realizamos uma discussão sobre patriarcado, bem como os conceitos que nos ajudaram a ler os dados da pesquisa.

O terceiro capítulo trata da educação do campo do Brasil e da Colômbia. Para tanto organizamos esse capítulo em duas seções: breve histórico da educação do campo no Brasil e educação do campo da Colômbia e o Programa Escuela Nueva. Nessas seções, esboçamos de forma sintética o histórico da educação destinada aos povos do território campesino em ambos os países.

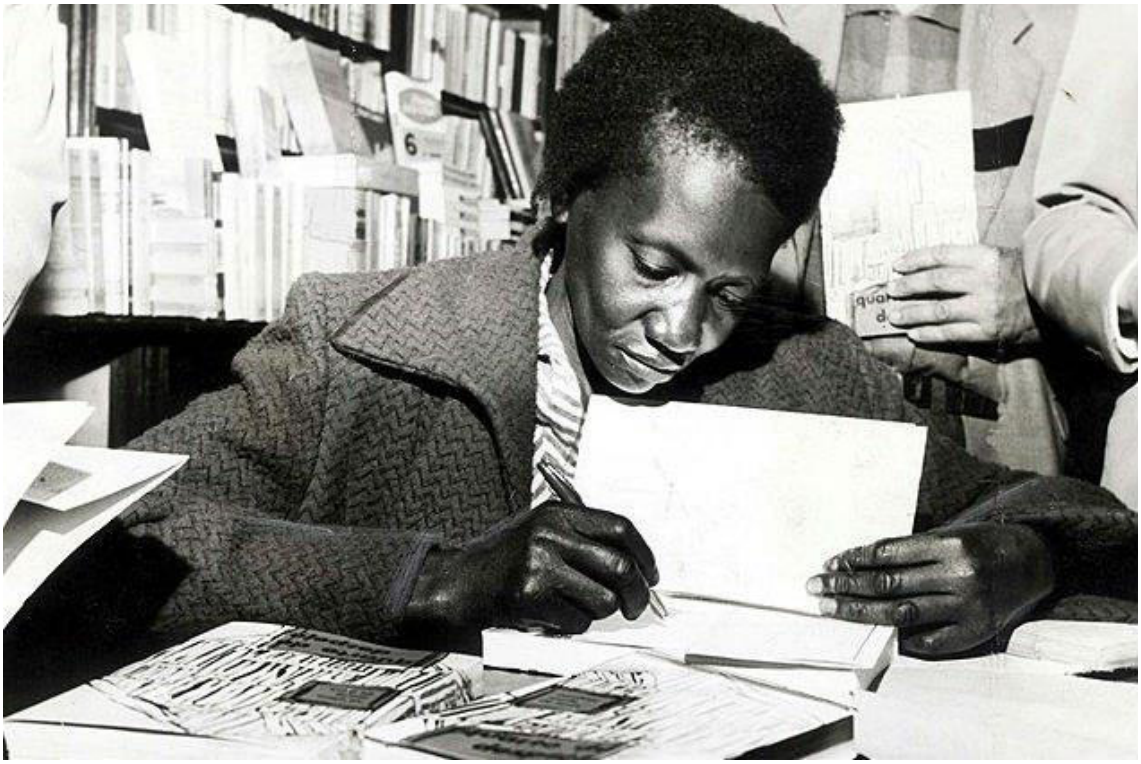
O quarto capítulo compreende à discussão sobre currículo e está organizada em cinco seções, são elas: em busca do conceito e da origem do termo currículo; perspectiva tradicional

do currículo e emergência de um campo de estudo; perspectiva crítica do currículo; perspectiva pós-crítica do currículo; livros didáticos enquanto texto curricular.

O quinto capítulo refere-se ao histórico das políticas educacionais de produção e distribuição de livros didáticos, que está dividido em duas seções: o livro didático no Brasil e o livro didático na Colômbia. Nesse capítulo discorremos sobre as políticas de livro didático dos dois países, identificando os mecanismos de produção e distribuição dos LD balizados na legislação específica que trata dos LD.

O sexto capítulo trata das análises e dos resultados da pesquisa, em que identificamos os lugares e as marcas de patriarcalização e de despatriarcalização localizadas nas imagens dos LD do Brasil e da Colômbia, bem como evidenciamos as *assimetrias* e *ambivalências* nas referidas marcas acentuadas através das *diferenças intragênero*.

Carolina Maria de Jesus



Carolina Maria de Jesus nasceu em Minas Gerais em 14 de agosto de 1914. Carolina revelou através de sua escrita a importância do testemunho, como meio de denúncia, da desigualdade social e do preconceito racial. Sua obra mais conhecida, traduzida em 13 idiomas nos últimos 35 anos, é "Quarto de Despejo - Diário de uma favelada". Essa obra resgata e denuncia a realidade da favela do Canindé, em São Paulo, no início da "modernização" da cidade e do surgimento constante das periferias.

2 CAMINHOS TRILHADOS NA TESSITURA DA PESQUISA

Este capítulo dispõe sobre as escolhas teórico-metodológicas realizadas para o desenvolvimento da pesquisa e está organizado da seguinte maneira: abordamos, inicialmente, um breve histórico sobre a constituição das ciências humanas. Atrelada a isso versamos sobre as Abordagens Teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano. Tratamos, posteriormente, da pesquisa documental caracterizando os documentos/LD que constituem o *corpus* desta pesquisa. Em seguida apresentamos o conceito de imagem adotado e apresentamos a semiótica peirceana como instrumento de análise das imagens. Por fim, discorremos sobre análise de conteúdo por meio das três fases (pré-análise, exploração dos dados; tratamento e inferências), esboçando o caminho percorrido atrelado à semiótica no que diz respeito à tríade peirceana (*ícone*, *índice* e *símbolo*).

As pesquisas no campo das ciências humanas desde a sua gênese têm passado por períodos turbulentos no incessante movimento de validação científica, uma vez que "ao recusar buscar leis fieis ao modelo físico-matemático, procura compreender a realidade humana de modo mais global, tentado desvendar seu sentido e privilegiando a finalidade e a intenção" (JAPIASSU, 2012, p. 79).

Destacamos que na perspectiva físico-matemática é possível isolar, quantificar e generalizar o objeto de estudo através do controle de variáveis; dessa forma, tudo o que não pode ser mensurado é descartado. Com a ascensão das ciências humanas, o objeto de estudo é reconectado à realidade e denuncia que não há neutralidade científica quando se faz pesquisa, na medida em que a escolha do objeto de estudo está permeada por visões de mundo, de ciência, de sociedade, de cultura e de sujeito.

De acordo com Demo, "a ciência está pervadida de senso comum e de ideologia" (1989, p. 22), que são determinantes na construção e lapidação do objeto de estudo. O pesquisador está tomado por posições epistemológicas e ideológicas que condicionam as escolhas que serão realizadas no transcorrer da pesquisa.

Desse modo, o percurso metodológico é entendido como algo flexível em que os sujeitos estão agindo sobre a realidade. Exige dos pesquisadores uma postura dinâmica e atenta às mudanças. Advogamos que o caminho metodológico constitui uma das fases principais da pesquisa que, por meio de um processo de construção e reconstrução, permite tecer uma maneira particular de olharmos e entendermos um dado objeto.

Silva (2007, p. 94-95) aponta que "o percurso a seguir na pesquisa é uma invenção do (a) pesquisador (a), tendo como referência a sua imaginação investigativa no diálogo com as demandas do campo de pesquisa e as produções teórico-metodológicas da Educação e da ciência como um todo". Deste modo, fazer pesquisa nas ciências humanas, principalmente em Educação, tem como ponto chave o constante diálogo entre realidade e teoria na articulação dos procedimentos teórico-metodológicos que melhor respondam aos objetivos propostos pela pesquisa.

Para que seja possível tal articulação é preciso lançar mão da rigorosidade, esta "entendida na efetivação da coerência epistemológica e metodológica na feitura da investigação" (SILVA, 2007, p. 102). A rigorosidade apresenta-se como o desencadeamento de escolhas coerentes quanto ao objeto de estudo, a abordagem teórico-metodológica, os instrumentos de coleta de dados, as fontes, a análise dos dados e as inferências.

Seguindo esta linha de raciocínio, adotamos como abordagens teórico-metodológicas os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos e o Feminismo Latino-americano, por entendermos que o lócus de enunciação, de produção de conhecimento e seus sujeitos são fundamentais para olharmos de formas outras para a realidade pesquisada.

Estas abordagens questionam a "ego-política do conhecimento da filosofia ocidental, que privilegia o mito de um "Ego" não situado, em que o lugar epistémico étnico-racial/sexual/de género e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados" (GROSFOGUEL, 2008, p. 119). A *ego-política do conhecimento* tem reforçado a ideia de um conhecimento universal, masculino e neutro que se coloca como fundador de uma epistemologia única e válida, a eurocêntrica.

De acordo com Castro-Gómez (2007, p. 83), a ciência moderna está ancorada sobre a *hybris*[12] do ponto zero uma vez "que pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista". A *hybris* do ponto zero oculta tanto o sujeito quanto o local e as condições de produção de conhecimento, e, simultaneamente, se coloca como fundador de uma única forma de produzir conhecimento válido.

As abordagens teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos e do Feminismo Latino-americano, ao desvelarem a *geopolítica* e a *corpo-política* do conhecimento presentes na ciência moderna, vislumbraram a possibilidade de romper com o cânone eurocêntrico de produção de conhecimento. A partir desta ruptura, estas abordagens

[12] Hybris (em grego ὕβρις, "hýbris"), na mitologia grega, era a daemon que personifica a insolência, violência, orgulho imprudente, arrogância e qualquer comportamento ultrajante no geral.

adotaram, como bases interpretativas, as epistemologias tecidas nos territórios que historicamente foram subalternizados por meio de processos de *colonialismo* e *colonização* (QUIJANO, 2005).

A adoção destas abordagens teórico-metodológicas nos fez trilhar caminhos outros no desenvolvimento da pesquisa, a saber: elegemos um território que historicamente foi/é silenciado, o território campesino; a escolha pelos livros didáticos de disciplinas de menor prestígio na *hierarquia de excelência* (História e Geografia) e, finalmente, a opção por analisar as imagens de mulheres presentes nos LD, visto que as mulheres sofrem, de forma mais intensa do que os homens, as outras formas de subalternização (etnia, raça, classe, território).

A partir destas escolhas optamos por realizar uma pesquisa documental que se caracteriza como "um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados" (SÁ-SILVA; ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 5). Destacamos que os Livros Didáticos são as fontes primordiais para respondermos aos objetivos propostos com a pesquisa, haja vista a riqueza de informações que estes possuem para a compreensão do objeto. Cellard defende que os documentos dizem respeito à

> tudo que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou "fonte", como é mais comum dizer atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (2014, p. 297).

Analisamos, em especial, as imagens de mulheres retratadas nos LD, na medida em que compreendemos que as imagens testemunham visões de mundo, de sociedade, de sujeitos, "não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A seleção dos Livros Didáticos teve como critério a escolha de disciplinas que não ocupam o topo da *hierarquia de excelência*, ou seja, não possuem *status* de valor no rol das disciplinas curriculares (PERRENOUD, 1999). Assim, escolhemos os LD de História e de Geografia. A opção por estes livros partiu do entendimento de que os LD de História possuem um papel relevante no processo de criação e cristalização de uma memória (BITTENCOURT, 2011), e de que os de Geografia "são produtores de uma dada sensibilidade e instauradores de uma dada forma de ver e dizer a realidade" (TONINI, 2001, p. 5).

Nessa direção, Cellard ressalta a importância de aceitar o documento tal como ele se apresenta seja "incompleto, parcial ou impreciso" (2014, p. 299). O documento não poderá nos explicar sobre impressões que poderemos ter no decorrer da sua análise, mas a partir da articulação entre os objetivos da pesquisa e as abordagens teórico-metodológicas será possível atribuirmos sentidos sobre os dados que temos em mãos. Sendo assim, é urgente situarmos a natureza dos documentos desta pesquisa que são os LD dos componentes curriculares de História e de Geografia. Para Choppin,

> atualmente nas sociedades ocidentais modernas, os livros escolares são vistos pelos contemporâneos como objetos de consumo pedagógico: é assim que os produtos do setor paraescolar/paradidático (os anais de exame, os cadernos de férias, etc.) são hoje assimilados desde os profissionais até os "consumidores" (2002, p. 07).

Assinalamos que o contexto de produção, de distribuição e de avaliação dos LD está diretamente relacionado à estrutura e à função que estes possuem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Na seção a seguir apresentamos a caracterização dos LD de História e de Geografia do Brasil e da Colômbia, visto que são as fontes desta pesquisa.

2.1 Caracterização dos Livros Didáticos das escolas do território campesino do Brasil e da Colômbia

No Brasil, os livros didáticos para o território campesino foram escolhidos segundo o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo 2016 – Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI. As coleções vitoriosas foram Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo e Coleção Campo Aberto.

Nesta pesquisa escolhemos a coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo da editora FTD/São Paulo. A escolha por esta coleção justifica-se pelo fato dela ter sido aprovada no primeiro e no segundo editais de convocação das editoras. Em nosso entendimento, a permanência da referida coleção didática pode indicar que ela tem se aproximado das propostas e das diretrizes estabelecidas no edital e responde parte dos anseios da educação do campo.

A coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo é seriada, multidisciplinar e organizada por área de conhecimento (BRASIL, 2016). Conforme podemos observar, o quadro 1 que traz a organização e o quantitativo de livros que compõe a coleção.

Quadro 1 – Composição Tipo I – Seriada Interdisciplinar

Segmentos	Série/ano	Volume	Componente Curricular
A -1º ao 3º ano	1º	1	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
	2º e 3º	2	Letramento e Alfabetização, Geografia e História
	2º e 3º	2	Alfabetização Matemática e Ciências
	1º, 2º e 3º	1	Arte
B- 4º ao 5º ano	4º	2	Língua Portuguesa, Geografia e História
	5º	2	Matemática e Ciências
	4º e 5º	1	Arte
Total de volumes		11	

Fonte: Quadro construído com base no Edital de Convocação 04/2014.

Em relação ao Manual do Professor, segundo o guia do PNLD, este traz uma parte inicial comum a todos os volumes da Coleção, descritos anteriormente. Em seguida, as atividades propostas no Livro do Aluno são orientações referentes às informações e aos conceitos envolvidos, bem como apresenta encaminhamentos pedagógicos a serem adotados em classe pelos professores.

Os LD destinados às escolas do território campesino da Colômbia são de responsabilidade do Estado colombiano. Este contratou a organização Corpoeducación[13] para realizar a última atualização no ano de 2010. Os LD atendem do 1º ao 5º ano[14] da Educação Básica Primária, estão organizados por área do conhecimento, vejamos o quadro 2.

Quadro 2 – Organização dos Livros Didáticos da Colômbia

Área	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Matemáticas	2	2	2	2	3
Lenguaje	1	3	3	3	3
Ciências sociales	1	2	2	2	2
Ciências naturales	1	3	3	3	3
Total de volumes	46				

Fonte: Quadro construído com base nos dados do portal do ministério da educação da Colômbia (<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html>).

O Manual do Professor descreve o processo de transição entre o 1º ano e o 2º ano, apresenta as orientações pedagógicas (2 volumes I e II) e, em cada volume, são contemplados o desenvolvimento conceitual das disciplinas, a didática e a descrição dos conteúdos.

[13] Trata-se de uma organização de participação mista e de caráter privado. A sua missão é oferecer caminhos e soluções para melhorar a qualidade da educação.

[14] O termo utilizado na Colômbia é grau, mas faremos uso do termo ano por que entendemos a necessidade de manter um padrão de escrita.

Após a apresentação das fontes desta pesquisa, nos debruçamos sobre uma conceituação de imagem que nos auxilie na construção dos sentidos que teceremos com o desenvolvimento da pesquisa.

2.2 Considerações sobre imagens

É certo que, desde os tempos mais remotos, as sociedades produziram/produzem imagens e atribuem significados e funções distintas a elas. As pinturas realizadas em cavernas são indícios da busca dos povos em marcar sua existência. As imagens mesmo antes da invenção da escrita já comunicavam, representavam uma forma de expressão da existência humana. De acordo com Garcia,

> 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 (2005, p. 39).

Nesta linha de raciocínio, compreendemos que o segundo movimento apresentado por Garcia (2005) nos aproxima das imagens que estão presentes nos LD, que são as imagens inertes (visuais-fixas). Os processos de produção e de seleção de imagens são guiados por orientações/normas das políticas educacionais para evitar que se perpetuem estereótipos. Todavia estes, por vezes, ultrapassam a vigilância e se fazem presentes nos LD.

As imagens inertes (visuais-fixas) podem materializar "verdades" e naturalizar explicações condizentes com os interesses, predominantemente, hegemônicos. Assim, "a produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos" (AUMONT, 1993, p. 78).

Nessa direção, entendemos que as imagens presentes nos LD são constituídas de valores e ideologias que buscam preservar concepções de sociedade, elegendo, como superiores, determinadas raças, gêneros, culturas e territórios. Garcia evidencia que "as imagens tornaram-se vivas, partícipes, ânimas do texto, permitindo trazer os sentidos que atribuía e deixando margens para o que mais se pudesse pensar" (2005, p. 43).

As imagens, portanto, representam e podem conferir e legitimar uma dada realidade. Contudo, cabe destacar que os receptores das imagens, neste caso as/os estudantes, também

são sujeitos que estão inseridos em contextos sociais, políticos e culturais que influenciam a forma de olhar as imagens presentes nos LD. Aumont (1993) destaca que em geral a imagem está vinculada ao domínio simbólico, possibilitando que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade na qual ele está inserido. Sendo assim, mesmo sendo distintos os significados que podem ser atribuídos às imagens, partimos do pressuposto que as imagens selecionadas nos LD ainda ilustram uma realidade na qual prevalece o olhar do colonizador/patriarca sobre realidades outras.

A partir, sobretudo, dos estudos de semiótica de Charles Peirce (2005), as imagens são entendidas como signos. *Signo* é algo que está no lugar de outra coisa, ou seja, é entendido como

> aquilo que representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo criado denomino de interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto (PEIRCE, 2005, p. 46).

Ainda de acordo com o autor, o *signo* é constituído por: outros signos, *ícones*, *índices* e *símbolos*. O *ícone* "é um signo que se refere ao Objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios" (PEIRCE, 2005, p. 52). Em outras palavras, o *ícone* é um signo que tem uma semelhança/valor do objeto representado, por exemplo, por uma fotografia de mulher, uma escultura de um homem etc. Já um *índice*, segundo o autor, "é um signo que se refere ao Objeto" (2000, p. 52). Um *índice*, por exemplo, pode ser um dedo apontado para algum lugar porque ele indica, ele é *índice* de algo. A fumaça pode ser *índice* de fogo; nuvens escuras são *índices* de chuva.

Por fim, o *símbolo* "é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei" (PEIRCE, 2005, p. 52). Lei, nesse caso, é entendida como uma convenção. Como exemplo, podemos citar: a cor verde como *símbolo* da esperança, pomba branca como *símbolo* da paz, a cor vermelha como *símbolo* da paixão etc.

A fim de exemplificar, apresentamos o uso destes signos, que adquirem status de *símbolos*, na análise de imagem denominada Grupos de Convivência. Ela compreende os seguintes signos: *ícone*, *índice* e *símbolo*.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 4º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 151.

Em relação ao *ícone* temos um homem, uma mulher, uma menina e um menino. São considerados *ícones* porque estes *signos* apresentam semelhanças com aquilo que representam. A figura do homem, na convivência retratada, constitui o *índice* marido/pai. A figura feminina constitui *índice* esposa/mãe; a menina e o menino índice de prole, filho e filha. A relação estabelecida pelo *ícone* e *índice* compõe o que podemos interpretar como *símbolo*/família, resultado de um exercício de generalização. O caminho conceitual de Peirce orientou a seleção/organização das imagens desse trabalho, respeitando os critérios e os princípios da Análise Temática de Bardin.

Frisamos que, ao nos aproximarmos da semiótica, não nos aprofundamos nos fundamentos teóricos de Peirce, já que estes são extensos e fogem ao intuito desse trabalho. Fazemos uso de suas contribuições na medida em que se revelam instrumentos para compreensão de relações/conexões que compõem o sistema sígnico da imagem. No que diz respeito às nossas inferências, sobre as imagens, elas decorrem das abordagens teóricas dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Latino-americano.

Os seguintes aspectos foram articulados para análise das imagens: quantitativos no que diz respeito à ocorrência e à proporção de personagens representadas e aos aspectos qualitativos considerando o arranjo ou enquadramento das personagens na cena. A seguir, trataremos dos procedimentos de análise.

2.3 Procedimentos de análise de dados

No intuito de compreendermos como as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* se materializam nas imagens de mulheres nos livros didáticos para as escolas do território campesino, adotamos como procedimento de análise dos dados a Análise de Conteúdo. Em uma primeira acepção "a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 44). Contudo, esta definição inicial de Análise de Conteúdo foi complementada com a sua evolução uma vez que além de descrever os conteúdos das mensagens "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (BARDIN, 2011, p. 44).

Dessa maneira, entendemos que a técnica de Análise de Conteúdo adequa-se ao objeto desta pesquisa, visto que possibilita realizar inferências sobre os dados para além das aparências, sem que o rigor metodológico seja abandonado. Vala aponta que

> 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 (1990, p. 104).

Nessa direção, o pesquisador, por meio de um trabalho inventivo, busca ultrapassar o que está na base da superfície das mensagens, o que lhe permite inferir sobre os dados ao contextualizar suas formas de produção e de recepção das mensagens. Em síntese, o processo de análise dos dados pode ser descrito através da articulação entre os objetivos propostos com a pesquisa, o rigor da descrição detalhada dos dados e, por fim, a inferência. Ressaltamos que a Análise de Conteúdo pode ser realizada de distintas maneiras, a saber: Análise Lexical; Análise de Expressão; Análise de Relações, Análise de Enunciação e Análise Temática.

Nesta pesquisa fizemos uso da Análise Temática que consiste em desvendar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação. Nessa direção, a Análise Temática acontece na busca por desvelar a confirmação e/ou negação de hipóteses, ou mesmo no intuito de reconstruí-las, possibilitando avanços e novas interpretações. Essa dinâmica ilustra bem o movimento de ir e de vir da Análise de Conteúdo, uma vez que, em uma pesquisa, muitas são as idas e as voltas à abordagem teórico-metodológica, aos objetivos, às interpretações e aos métodos de análise para, então, haver a inferência sobre os dados (BARDIN, 2011). Desse modo, entendemos a importância de construir um percurso de análise condizente com o objeto e com os objetivos da pesquisa. Apoiamo-nos em Vala (1990) e em Bardin (2011) para a construção de um modelo de análise.

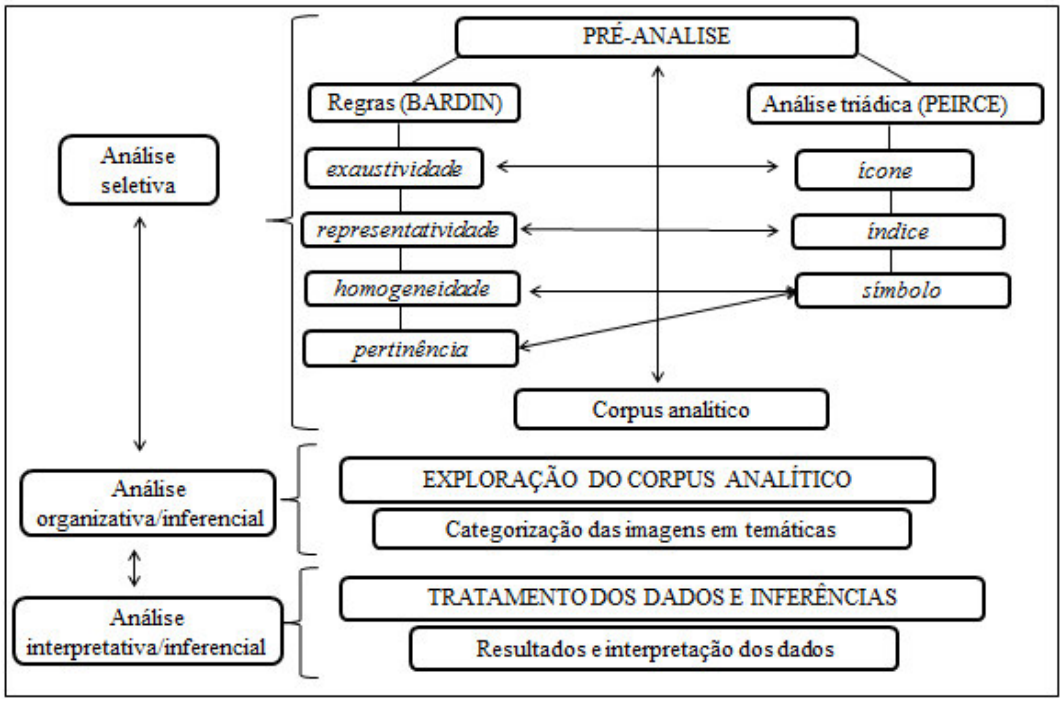
Bardin aponta as seguintes condições de produção de uma Análise de Conteúdo: a) dissociação dos dados que o analista dispõe da fonte e das condições em que foram produzidos; b) inserção dos dados em um novo contexto construído com base no objeto e nos objetivos da pesquisa; c) elaboração de um sistema de conceitos analíticos, objetivando formular as regras de inferência.

Ainda de acordo com a autora, o caminho a ser percorrido no tratamento e na análise dos dados se desenvolve em três fases, são elas: pré-análise; exploração do material,

tratamento e inferências. A pré-análise foi efetivada por meio da seleção e organização dos LD e realização de leituras flutuantes, no intuito de identificar e selecionar as imagens de mulheres a serem analisadas. A exploração do material ocorreu através da análise das ilustrações a fim de codificar, classificar e categorizar as imagens que contivessem indícios dos temas investigados, ou seja, *índices* de *patriarcalização* e/ou de *despatriarcalização*.

Por fim, tratamos os dados e realizamos inferências no sentido de fazer interpretações mais aprofundadas levando em consideração o contexto de produção e o contexto de análise dos dados coletados e codificados (VALA, 1990). A figura 2 sintetiza o percurso da seleção, da organização, da análise dos dados e das inferências.

Figura 2 – Síntese do percurso da organização das análises dos dados



Fonte: Autora

Diante do caminho apresentado, detalhamos os procedimentos de cada fase da Análise Temática. Na pré-análise, realizamos leituras flutuantes dos LD e selecionamos as imagens a partir da utilização das regras da *exaustividade*; da *representatividade*; da *homogeneidade* e da *pertinência*. Nesta fase articulamos as regras citadas com a análise denominada triádica, de Peirce, a partir da qual elegemos as imagens considerando a ocorrência de signos *ícones*, *índices* e *símbolos* de interesse para a investigação compondo, dessa forma, os dados analíticos desta pesquisa. A seguir apresentamos o percurso adotado:

1) articulamos a regra da *exaustividade* ao *signo ícone*, logo para tanto olhamos as imagens no intuito de identificar uma semelhança/valor do objeto representado. Nesse caso, seleção de *ícones* que representassem imagens de mulheres. Reunindo todas as imagens *ícones* de mulheres nos LD de História e de Geografia, atingimos um total de duzentas e quarenta e oito imagens;

2) cotejamos a regra da *representatividade* com o conceito do *signo índice* selecionando, a partir dessa aproximação, imagens cuja composição se relacionasse com objetivos pretendidos desta pesquisa;

3) relacionamos as regras da *homogeneidade* com aquelas que definem o *signo símbolo*, elegendo as imagens que possuíssem a mesma natureza, ou seja, que representassem signos similares;

4) por fim, pela aproximação conceitual feita entre a regra da *pertinência* e aquela que, em Peirce, promove um *signo* a *símbolo* de algo, recenseamos apenas as imagens que pudessem dar respostas aos objetivos da pesquisa.

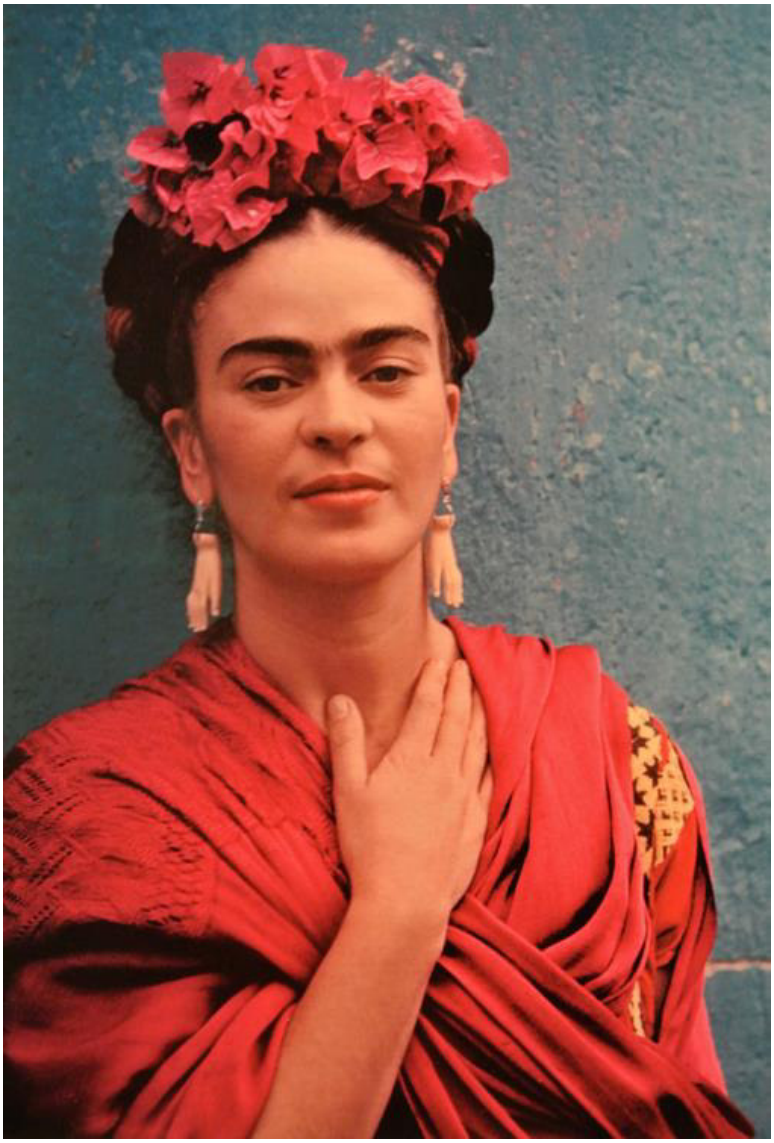
Desses procedimentos resultou um Corpus de análises constituído por cento e cinquenta imagens, passando à segunda fase das análises que foi a de exploração dos dados. Nesta fase classificamos e categorizamos as imagens selecionadas. Identificamos, inicialmente, aquilo que nomeamos de "lugares" a partir da noção de territórios de Fernandes que o compreende enquanto

> territórios materiais e imateriais: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais, por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela intencionalidade (2008, p. 282).

Assim, localizamos os seguintes lugares: família, escola, trabalho, comunidade e lazer. Na classificação destes lugares identificamos que eles apresentam naturezas distintas, mas articuladas: a natureza institucional e a natureza simbólica e cultural. Os lugares institucionais foram: escola e trabalho. Os simbólicos e culturais são: família, comunidade e lazer. Nesta fase utilizamo-nos da tríade peirceana para classificar as imagens uma vez que os lugares identificados e classificados são signos constituídos por *ícones*, *índices* e *símbolos*. A partir desta classificação, categorizamos as imagens agrupando-as por temáticas a fim de realizar inferências balizadas pelos Estudos Pós-coloniais e o Feminino Latino-americano.

Após a apresentação do caminho metodológico traçado e das fontes desta pesquisa, passamos para o próximo capítulo que traz a discussão das abordagens teóricas às quais nos filiamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Frida Kahlo



Frida Kahlo nasceu em 6 de julho de 1907. Foi uma importante pintora mexicana do século XX. É considerada, por alguns especialistas em artes plásticas, uma artista que fez parte do Surrealismo. Porém, a própria Frida negava que era surrealista, pois dizia que não pintava sonhos, mas sua própria realidade. Destacou-se ao defender o resgate à cultura dos astecas como forma de oposição ao sistema imperialista cultural europeu.

3 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, versarmos sobre as abordagens teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano, enfatizando o processo de constituição destas abordagens e os conceitos que fizemos uso no desenvolvimento da pesquisa. A título de organização este capítulo está divido em quatro seções. A primeira apresentou brevemente as diferentes vertentes dos Estudos pós-coloniais. A segunda evidenciou o processo de colonialismo e colonização das terras da Abya Yala e os principais conceitos da abordagem dos Estudos pós-coloniais. A terceira seção tratou, brevemente, das ondas do feminismo em que enfatizamos a quarta onda e os conceitos do Feminismo Latino-americano. A quarta seção discutiu o patriarcado, evidenciando a sua "origem" e as reconfigurações que este sofreu decorrentes das transformações históricas, culturais e sociais.

3.1 Estudos Pós-coloniais

Abordaremos, nesta seção, a constituição da abordagem teórica dos Estudos Pós-coloniais, apresentando, resumidamente, as distintas vertentes que o compõem; são elas: Anglo-saxônica, Europeia, Africana, Indiana e Latino-Americana. O intuito de apresentar as diferentes vertentes da referida abordagem teórica advém da necessidade de pontuar que as produções teóricas são situadas em distintos contextos, portanto, não podem ser universalizadas.

De acordo com Donna Haraway (1995), os saberes são sempre localizados e dizem dos sujeitos e do lugar de onde se fala. Desse modo, cada vertente possui um lócus de enunciação que diz das experiências dos sujeitos que o forjaram. Logo, vale ressaltar que o elemento em comum das distintas vertentes dos Estudos Pós-coloniais é a denúncia da não naturalidade das relações de poder que negam e subalternizam identidades, povos, culturas e territórios. Assim, os Estudos pós-coloniais reivindicam a valorização das identidades, dos povos, das culturas e dos territórios que historicamente foram negados e subalternizados pelo processo de *colonialismo* e *colonização*.

Em relação à vertente Anglo-saxônica, esta se constitui a partir da produção científica de intelectuais em situação de diáspora advindos de distintos países periféricos, que escreveram sobre suas experiências vivenciadas em países hegemônicos como os Estados

Unidos e Inglaterra. Esta vertente trava discussões acerca dos efeitos do *colonialismo* em culturas de sociedades periféricas.

Os Estudos Pós-coloniais de origem europeia abordam a discussão de que os países colonizadores também passaram/passam por processos de *colonialismo* como é o caso de Portugal. Segundo Boaventura Santos (2003), Portugal é um país semiperiférico que tem sofrido desde o século XVII com o colonialismo britânico de maneira informal, localizando Portugal em uma posição de subalternidade frente aos países europeus e até mesmo de antigas colônias, como, por exemplo, o Brasil.

A vertente Africana questiona a construção moderna da subalternização dos povos africanos, que teve como critério as discriminações étnico-raciais. Caetano (2007) aponta que esta subalternização não pode ser compreendida por meio da utilização das categorias modernas, visto que são fundadas sobre a mesma lógica de conhecimento eurocêntrico.

Quanto à vertente Indiana, ela nasce "como uma resposta ao fracasso civilizacional da modernização indiana, resultante dos projetos nacionalistas após a independência do país" (BARBOSA, 2010, p. 63). Esta vertente reivindica uma forma própria de produzir ciência, assinalando que a Europa produziu uma ideia, predominantemente, hegemônica sobre o que é ocidente.

Diante dessas perspectivas, afiliamo-nos à vertente Latino-americana por entendermos a urgência de evidenciar como se constituiu o processo de dominação/exploração imposto pela expansão do imperialismo Português e Espanhol aos povos da América Latina/Abya Yala e posteriormente aos povos escravizados da África. Vale ressaltar que adotamos a vertente Latino-americana, contudo, não nos limitamos a ela, mas a tomamos como referência epistêmica em diálogo com as outras vertentes.

Os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos emergem dos Movimentos Sociais da América Latina/Abya Yala, tais como: indígena, negro, feminista, camponês. Estes Movimentos lutam por uma reconfiguração sócio-histórica e por emancipação das amarras imperiais instituídas pelo processo de Colonialismo/Colonização. Assim, reivindicam o direito de ser, de pensar, de viver e de relacionar-se com a natureza fora dos moldes da razão moderna/eurocêntrica dominante.

Destacamos, nos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, o fato de desafiar as estruturas modernas de poder e de produção de conhecimento. Para tanto, os Estudos Pós-Coloniais identificam os territórios e os povos silenciados que colocam em xeque a razão moderna/eurocêntrica, a versão eurocêntrica de história, como também a Herança Colonial, ou seja, a *colonialidade* (MIGNOLO, 1996). Estes povos tomam os seus territórios como

lugares de resistência e de enunciação de saberes e de cultura deixados pelos seus antepassados.

Inicialmente, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos introduziram-se na academia através do Grupo Modernidade/Colonialidade[15]. É um grupo heterogêneo e transdisciplinar constituído por intelectuais da América Latina. Estes intelectuais almejam o rompimento decisivo da construção discursiva da ciência moderna para construir espaços de produção de conhecimentos, distintos dos impostos pelas amarras modernas de dominação/exploração (ESCOBAR, 2003).

Além disso, o Grupo Modernidade/Colonialidade também buscou o desvelamento de pensamentos, de formas de viver, de mundos outros, que estiveram negados e silenciados pelo pensamento europeu dominante. Por isso, este Grupo é entendido enquanto

> una manera diferente del pensamiento, en contravía de las grandes narrativas modernistas –la cristiandad, el liberalismo y el marxismo—, localizando su propio cuestionamiento en los bordes mismos de los sistemas de pensamiento e investigaciones hacia la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocéntricos (ESCOBAR, 2003, p. 54).

Nessa direção, esta reflexão permite retirar a cortina de fumaça que oculta e desvirtua os conhecimentos, as formas de viver, as culturas, as organizações sociais e as histórias dos povos que foram silenciados. Defende o direito de mover-se social, cultural, epistêmica e politicamente em um mundo distinto do mundo moderno/eurocêntrico.

3.2 Processo de colonialismo/colonização da Abya Yala

Nessa seção, tratamos do processo de *colonialismo*/*colonização* instaurado com a invasão das terras da Abya Yala e versamos sobre os conceitos bases dos Estudos pós-coloniais, conforme vemos no quadro 3.

[15] O Grupo constitui-se 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 Mignolo. 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 Grosfoguel, 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, p. 59).

Quadro 3 – Conceitos dos Estudos Pós-coloniais

CONCEITOS	a) *colonialismo-colonização*
	b) r*acionalização*
	c) *racialização*
	d) *colonialidade* e seus eixos*: do poder; do ser; do saber e da natureza*
	e) *diferença colonial*
	f) *geopolítica do conhecimento*
	g) *corpo política do conhecimento*
	h) *pensamento de fronteira;*
	i) *desobediência epistêmica*
	j) *decolonialidade*
	l) *interculturalidade*

Fonte: Autora, construído a partir dos estudos da abordagem teórica dos Estudos Pós-coloniais

Discorremos sobre estes conceitos por considerar que são fundantes para a compreensão das hierarquias e subalternizações estabelecidas durante o processo de *colonialismo*/*colonização* e que perduram na contemporaneidade por meio da *colonialidade*.

A invasão das terras da Abya Yala realizada pelos portugueses e espanhóis, no ano de 1492, resultou na instauração de um modelo de sociedade colonial/moderno/patriarcal que ocorreu por meio do assassinato e da exploração dos povos originários (aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas etc.) e posteriormente dos povos sequestrados da África (Angolas, Mondongos, Congos, Yolofos, Minas, Lucumíes, Yorubas, Chambas, Guanguís, Carabalíes, Bambaras e Mandingas etc.).

Através deste modelo de sociedade foi possível inventar a América e a Europa, sendo a primeira um apêndice da segunda, tendo em vista que com o "descobrimento" do "novo mundo" os europeus logo tornaram as terras da Abya Yala sua propriedade. Tudo que existia nestas terras passa a pertencer ao homem (branco, burguês, cristão, heterossexual, masculino), ou seja, os bens naturais, os povos originários que foram convertidos em seres sem alma e por isto necessitavam de conversão que só este homem poderia lhes conceder.

As mulheres que constituíam os povos originários e, posteriormente, aquelas advindas da diáspora africana foram tomadas como território de conquista do homem (branco, europeu, heterossexual, burguês e cristão), uma vez que seus corpos estiveram associados ao natural e por isto aptos a ser explorados, juntamente com a natureza. Resta-nos saber se os livros didáticos ainda mantêm as mulheres como território subalternizado a ser explorado pelos homens, e a exploração pode se expressar de várias formas, por isso trabalhamos a intersecção entre gênero, raça, etnia, território, sexualidade e classe.

A expansão marítima mercantilista iniciada por volta do século XVI, empreendida, principalmente, pelos portugueses e espanhóis, permitiu ampliar o mercado de especiarias e de metais preciosos, o que gerou acumulação de riquezas para os dois impérios. A invasão das "novas" terras e o contato com os nativos foi espaço/tempo para a constituição e a difusão da racionalidade moderna/eurocêntrica. Os portugueses e os espanhóis subjugaram as sociedades e as culturas já existentes no que hoje tem por nome América/Abya Yala. Esta invasão instalou e determinou uma organização social, cultural, política, econômica e educacional de exploração e de dominação sobre os povos que ali estavam e dos que mais tarde foram escravizados na África e levados para a Abya Yala.

Esta invasão aconteceu de forma desigual, tendo em vista que os autodenominados europeus negaram o modo de organização sócio-histórica, política, epistêmica, cultural e educacional dos povos nativos. E não só isso, as sociedades nativas foram submetidas aos moldes eurocentrados de organização social. A disparidade entre as formas de organização sócio-histórica, política, epistêmica, cultural e educacional dos nativos em relação às dos europeus, impôs aos povos da Abya Yala a condição de desorganizados, irracionais, não letrados, atrasados e, por isso, inferiores, selvagens, não civilizados. Sendo assim, foi imposto o modelo de sociedade europeia, por essa se considerar uma sociedade organizada, racional, letrada, portanto, superior, civilizada e ideal (MIGNOLO, 2005).

A invasão da Abya Yala resultou na implementação arbitrária de uma nova ordem de poder, direta e formal, nomeada de *colonialismo*, imposta de um povo "soberano", o europeu, sobre os povos inferiorizados. Além disso, este *colonialismo* espalhou-se por meio da *colonização* dos povos e das culturas dominadas em toda América e, posteriormente, no mundo. A *colonização* é uma etapa do *colonialismo* na qual se dá a imposição de formas de conhecer, de trabalho, de cultura e de educação legitimadas como avançadas e superiores sustentadas por um ideal de sujeito branco, europeu, heterossexual, masculino e cristão (QUIJANO, 2005).

O modelo eurocêntrico de dominação e de exploração, empreendido pelos portugueses e espanhóis com a "descoberta" da Abya Yala, sustenta-se em dois pilares fundamentais: a *racionalização* e a *racialização.* O primeiro diz respeito à hegemonia dos conhecimentos produzidos pelos europeus e das formas de produção, sendo considerados os únicos detentores e legitimadores de epistemologias válidas. O segundo dá-se com a construção mental da ideia de raça*,* que classifica e hierarquiza os povos em raças superiores e inferiores e mais especificamente em: brancos, índios, negros, mestiços e, posteriormente, em amarelos. Esta

hierarquização e classificação distribuem lugares e papéis sociais de cada sujeito, grupo social e povo no sistema de dominação/exploração mundial do trabalho (QUIJANO, 2005).

A ideia de superioridade e inferioridade racial determinou que os povos de raças inferiores (índios, negros, dentre outros) não eram dignos de receber salário, pois não eram tidos como seres humanos e, portanto, poderiam ser explorados (QUIJANO, 2005). Apenas o homem branco-ser humano poderia receber salário. A *racialização* do trabalho, atualmente, sobrevive, pois os trabalhos de menor prestígio social e os de menor remuneração são, predominantemente, ocupados por pessoas não-brancas, dentre estas as mulheres. Assim, entendemos que o sistema de dominação/exploração mundial do trabalho possui sua base na *racialização* da população.

A classificação social fundamentada na categoria mental de raça permitiu o estabelecimento do padrão mundial de poder eurocêntrico. É mundial porque constituiu um processo histórico que foi articulado e desenvolvido em todo o mundo, simultaneamente (QUIJANO, 2005).

Mesmo com a "descolonização" da América, ao deixar de ser colônia, o padrão mundial de poder eurocêntrico/colonial/moderno/patriarcal/capitalista não findou, permanece até a atualidade. Este encontrou novas formas de travestir-se para conservar a sua dominação. Dessa maneira, o *colonialismo* deixa como herança 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).

Assim, a *colonialidade* é um processo arbitrário de dominação/exploração no qual o ideário colonial penetra as estruturas sociais tanto na dimensão objetiva quanto na dimensão subjetiva dos povos subjugados. Para Quijano (2005), há três eixos da *colonialidade*: *do poder, do saber* e *do ser*, que são imbricadas entre si.

A *colonialidade do poder* refere-se à classificação e à hierarquização racial dos povos em inferiores e em superiores, o que determina a distribuição e o controle do trabalho dos povos subalternizados mundialmente. Atrelada a esta *colonialidade*, temos a *colonialidade do saber* que implica na negação e na invalidação dos conhecimentos dos não europeus. Esse eixo da *colonialidade* legitima uma razão que produz um conhecimento neutro/hegemônico/eurocêntrico/masculino e universal, por isso, válida.

Seguindo esta linha de raciocínio, os LD podem também ser portadores da *colonialidade do saber* ao reproduzir e valorizar as estruturas de poder fundadas pelo patriarcado que valoriza os conhecimentos produzidos pelos homens-brancos e desqualifica os desenvolvidos por mulheres (CAROSIO, 2014).

Os povos subalternizados são tidos como primitivos, irracionais, iletrados e sem cultura, incapazes de ter epistemologias válidas que produzam conhecimentos verdadeiros. A produção intelectual destes povos é entendida como senso comum; esta definição ratifica a hegemonia dos europeus sobre os povos inferiorizados. Ao determinar o que é senso comum, os europeus estão definindo, simultaneamente, o que é conhecimento científico e autoafirmam o seu poder epistêmico. Diante dessa autoafirmação, os europeus legitimam-se como os civilizados e de cultura letrada, em detrimento dos demais povos como não civilizados e de cultura não letrada, tratam de desvalorizar a cultura oral dos povos subalternizados.

Percebemos esta hierarquização nos LD quando a ocorrência de imagens de mulheres negras é inferior àquela de homens brancos, de mulheres brancas e de homens negros (SANTOS, 2012). As imagens de mulheres negras as localizam em lugares e em posições inferiores e subalternizadas. Para Grosfoguel,

> a hierarquia global das relações entre os sexos também é afectada pela raça: ao contrário dos patriarcados pré-europeus em que todas as mulheres eram inferiores aos homens, na nova matriz de poder colonial algumas mulheres (de origem europeia) possuem um estatuto mais elevado e um maior acesso aos recursos do que alguns homens (de origem não europeia) (2008, p. 123-124).

Estas manifestações da *colonialidade* consolidam-se na *colonialidade do ser* que denota a internalização da subalternidade do não europeu, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua, ocultando a dominação colonial, o que Freire (2005) denomina da condição do oprimido[16] enquanto *hospedeiro do opressor*. Esse eixo da *colonialidade* nega a condição humana dos povos subalternizados uma vez que esses nunca chegarão a ser europeus, "de esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada" (QUIJANO, 2005, p. 226). Assim, a *colonialidade do ser* consolida a condição de não sujeito.

[16] Sobre a relação entre opressor e oprimido ver Fanon *Pele negra máscaras brancas,* 2008.

Como vimos nas pesquisas analisadas anteriormente, os livros didáticos tendem a naturalizar a mulher em posição de inferiorização em relação aos homens, contribuindo, na nossa visão, para a permanência da *colonialidade do ser* sobre as mulheres.

Além destes três eixos da *colonialidade*, Walsh (2008) assinala para a existência de um quarto eixo*, da natureza,* que é a divisão binária entre natureza e sociedade decorrente da rejeição das ligações espirituais milenárias entre humanos e natureza. Essa divisão estabeleceu uma relação predatória do homem (moderno civilizado) sobre a natureza, a qual obedece aos anseios do capitalismo. Isso culminou, em certa medida, no rompimento incisivo dos laços espirituais e ancestrais que os povos originários mantinham/mantêm com a natureza.

Destacamos que esta divisão acontece do homem europeu-branco-burguês-patriarcal para com a natureza, visto que este homem é um ser de razão e não pode estar ligado à natureza, já que esta é primitiva e por isso pode ser explorada. Por conta da ligação espiritual e de respeito dos povos originários com a natureza, eles foram considerados primitivos e por tal condição estavam passíveis de exploração.

As mulheres pertencentes aos povos originários foram comparadas à natureza por não possuírem razão, permanecendo no estado infantil mesmo quando atingem a idade "adulta". Por sua ligação à natureza, estas mulheres não eram tidas como seres de razão, não podendo possuir ou produzir conhecimento. Cabe destacar que as mulheres brancas também eram vistas como seres sem razão em relação homem europeu-branco-burguês-patriarcal, no entanto estas mulheres eram superiores às mulheres indígenas e negras. Esta ideia sobre as mulheres construída no período colonial ainda se encontra presente nas imagens dos LD quando retratam as mulheres como seres passivos, dóceis.

Nesse contexto de dominação, a *colonialidade* reestrutura e sustenta o poder colonial. Porém, isso não acontece de maneira pacífica, os povos atingidos pela dominação colonial e consequentemente pela *colonialidade* criam resistências a essa dominação. Nessa direção os povos da Abya Yala resistem a essa dominação ao se organizarem coletivamente para reivindicar o seu lugar como território epistêmico que possui suas heterogeneidades e, sendo assim, possuem dinâmicas sociais, políticas organizativas outras.

Os povos subjugados pela *colonialidade* resistem à dominação colonial afirmando-se como sujeitos de direito, que evidenciam o seu lugar como lócus de enunciação epistemológica, política, cultural e educacional, contrapondo-se aos laços de dominação impostos pelo invasor. Além disso, lutam por "um mundo no qual muitos mundos podem coexistir" (MIGNOLO, 2008, p. 296).

A relação conflitiva entre os "povos civilizados" e os "não civilizados" resulta na constituição da *diferença colonial* que são as tensões resultantes do contato direto entre duas histórias locais: a dos povos colonizados e a dos colonizadores, esta última tida como hegemônica (MIGNOLO, 2011).

A *diferença colonial,* como manifestação de resistência à dominação colonial, apropria-se da lógica europeia para dialogar com as culturas dominantes a fim de restituir os conhecimentos dos povos subalternizados. Além disso, busca fraturar a estrutura de dominação colonial e, ao fraturá-la, ganhar espaço para a valorização e a legitimação dos seus conhecimentos. Segundo Mignolo,

> la diferencia colonial crea condiciones para el desarrollo de situaciones dialógicas en las que una enunciación fracturada es representada desde la perspectiva subalterna como una respuesta al discurso y a la perspectiva hegemónica (2011, p. 9).

Contudo, a própria *diferença colonial* foi tratada pelo poder hegemônico de dominação como diferença cultural na tentativa de ocultar a imposição e a consolidação das relações desiguais de poder, isto é, a *colonialidade do poder* (MIGNOLO, 2011). Ao resumir a *diferença colonial* à diferença cultural, o padrão de poder hegemônico eurocêntrico tenta ocultar novamente a sua dominação.

O LD pode ser um território curricular da *diferença colonial* caso ocorra a tensão entre *patriarcalização* e *despatriarcalização*. Como o currículo é um território de disputas, e uma disputa que nos interessa que é aquela do *patriarcalização* e *despatriarcalização*, pode nos mostrar em que pé se constitui a *diferença colonial* nos LD investigados.

Nesse cenário de lutas por emancipação, "las teorías postcoloniales están construyendo una razón postcolonial como un locus de enunciación diferencial" (MIGNOLO, 1996, p. 14). A *diferença colonial* representa o estabelecimento de relações conflitivas e dialógicas de lócus de enunciação. As formas de pensamento e de conhecimentos decorrentes desse contexto de *diferença colonial* são caracterizadas por tecerem resistências propositivas em meio ao contexto de dominação colonial. Assim sendo, o *pensamento* de *fronteira* é a expressão dessas relações. Para Mignolo,

> el pensamiento fronterizo es algo más que una enunciación híbrida. Es una enunciación fracturada en situaciones dialógicas que se entrelazan mutuamente con una cosmología territorial y hegemónica (ideología, perspectiva) (2011, p. 9).

O *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. A luta das mulheres latino-americanas pela condição de sujeitos epistêmicos se faz na tensão entre a produção epistêmica do Feminismo Hegemônico de raiz europeia e norte-americana, ou seja, o Feminismo Latino-americano é produzido nas fronteiras epistêmicas no espaço da *diferença colonial*.

Mignolo afirma que "el pensamiento fronterizo fuerte surge de los desheredados, del dolor y la fúria de la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de su biografia" (2011, p. 28). É o desvelamento e a construção de formas outras de pensar e de produzir conhecimentos. São formas outras de articular conhecimentos locais com os hegemônicos, através de cosmologias e epistemologias outras.

Assim sendo, o *pensamento* de *fronteira* se faz no diálogo entre os vários conhecimentos, inclusive os eurocentrados. Esta discussão remete à *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008) que desafia o lócus de enunciação eurocêntrico de produção e de formas de produzir epistemologias, pois valoriza e reconhece metodologias outras de produção de conhecimentos, tomando como referência as experiências de vida daquelas e daqueles que foram silenciados pelo cânone científico europeu dominante. Por isso, o Feminismo Latino-Americano reivindica que as experiências das mulheres da América Latina sejam as bases da produção do conhecimento sobre os processos de subalternização e silenciamento que sofreram/sofrem em diálogo com os conhecimentos produzidos pelo Feminismo Hegemônico. As feministas latino-americanas não negam a importância das produções do Feminismo Hegemônico, mas a referência epistêmica para compreender as subalternizações impostas às mulheres latinas americanas são as suas próprias experiências tecidas na *diferença colonial*.

A *desobediência epistêmica* não nega as bases de produção de conhecimento europeu, porém, considera que estas não são mais a referência na produção de epistemologias. Assim, a *desobediência epistêmica* propõe a sua própria razão e, com isso, busca uma equidade social e política, na qual os povos possam afirmar-se como sujeitos epistêmicos e o seu lugar como território de enunciação epistêmica, conquistando a sua condição epistêmica (MIGNOLO, 2008).

O Feminismo Latino-Americano é fruto, desta forma, da *desobediência epistêmica* das mulheres latino-americanas que não aceitam os conhecimentos produzidos pelas mulheres europeias e norte-americanas como suficientes para compreender as condições existenciais e

as possibilidades de superação da condição de subalternidade e de silenciamento instaurados com o processo de *colonialismo*.

Nessa direção, *desobediência epistêmica* pressupõe a *opção decolonial* que "significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, e rege um exterior a fim de assegurar sua interioridade" (MIGNOLO, 2008, p. 304). A *opção decolonial* é fundante para a construção de *projetos decoloniais* que "presupone el desprendimiento inicial de la retórica de la modernidad en la que se legitiman modelos de pensamiento y se convierten en equivalentes de la organización misma de las sociedades y sus aconteceres históricos" (MIGNOLO, 2008, p. 15).

Os *projetos decoloniais* não se encontram prontos; estão sendo forjados através das localidades. Esses *projetos* não almejam substituir modelos de sociedades e sim coexistirem com os já existentes, porém de uma forma outra que não subalternize os povos, ao contrário, que os liberte da dominação do padrão mundial de poder eurocêntrico. Dessa maneira, Walsh afirma que *projetos decoloniais* são

> un proceso y labor que pretenden quebrar, transgredir e intervenir en la matriz colonial aún vigente; crear otras condiciones del poder, saber, ser y vivir; desplazar y transformar el corazón de esta matriz que ha sido el capitalismo, haciendo que la vida asuma el centro encaminando hacia la decolonialidad (2008, p. 150).

Desse modo, os *projetos decoloniais* caminham para a valorização das identidades que foram subalternizadas, sob a justificativa do desenvolvimento e da democracia universais apregoados pelo projeto moderno de salvação da humanidade. Dessa forma, tais *projetos* revelam a face oculta da modernidade, ou seja, a *colonialidade* (QUIJANO, 2005).

O Feminismo Latino-Americano, por sua vez, é fruto de *projetos decoloniais* construídos pelas experiências vividas das mulheres localizadas na Abya Yala. Mas também propõe projetos outros de superação das condições herdadas do patriarcado colonial/moderno. Estes *projetos decoloniais* são consequência da *desobediência epistêmica* tecida por estas mulheres na *diferença colonial* presente na América Latina.

Diante da necessidade de romper com a dominação colonial, surge a discussão sobre a *interculturalidade* que tem se intensificado nos últimos anos dentro dos Movimentos Sociais. Estes entendem a *interculturalidade* como ferramenta de luta no diálogo conflitivo entre culturas, na reivindicação do direito à diferença.

Os governos neoliberais, sob o forte impacto da onda de valorização da diferença, passam a integrar a *interculturalidade* no seu discurso dela se apropriando de uma maneira

diferente daquela colocada pelos Movimentos Sociais. Esses governos compreendem a *interculturalidade* como ferramenta de silenciamento das demandas sociais dos povos e grupos sociais marginalizados. Diante desse cenário, Walsh (2008) e Sartorello (2009) apontam que a *interculturalidade* passa a ser vista em duas perspectivas distintas, porém interligadas à *funcional* e àquela *crítica*.

A perspectiva de *interculturalidade funcional* não intenciona romper com os moldes de dominação eurocêntricos, visa apenas a integrar os sujeitos à ordem social vigente, ou seja, ao padrão mundial de poder. Esta perspectiva de *interculturalidade* tem por objetivo amenizar os conflitos sociais, promovendo uma "emancipação social" limitada aos povos e grupos sociais subalternizados. É limitada no sentido de que os moldes eurocêntricos de dominação permanecem quase intactos, adornando uma igualdade social deficiente, que na maioria das vezes apenas alimentam os estereótipos geradores das desigualdades: histórica, social, política, epistemológica e educacional.

Assim, a *interculturalidade funcional* é a oficialização da diferença pelos governos neoliberais dentro da lógica assistencialista de controle social. Para tanto se utilizam de discursos e ações paliativas que disfarçam a dominação pela qual os povos inferiorizados foram, e ainda são, submetidos. Nesse sentido, a *interculturalidade funcional* não almeja transformar as estruturas de poder sustentadas pela *colonialidade.* Ao contrário, reforça-as e camufla ainda mais as desigualdades por elas estabelecidas.

Um dispositivo legal[17] normatiza a produção do livro didático no Brasil, prevendo a não presença de estereótipos de gênero nas coleções didáticas. Porém, essa recomendação se restringe à oficialização da diferença de gênero, sendo assim, fruto da *interculturalidade funcional*.

A perspectiva de *interculturalidade 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.

Nesta ótica, a *interculturalidade crítica* busca elucidar as relações sociais desiguais, a fim de contribuir para um processo de transformação social que enalteça vozes outras. É entendida como um projeto político que visa a *decolonialidade*, a transformação e a criação

[17] Resolução n° 40 de julho de 2011 (Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo PNLD Campo) para as escolas do Campo; Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2016. Guia do Livro Didático PNLD Campo 2016.

de sociedades libertas do poderio colonial. Assim, a *interculturalidade crítica* é estabelecida por meio do diálogo conflitivo entre as diversas culturas. Segundo Walsh,

> 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 (2010, p. 78-79).

A *interculturalidade crítica* pretende retirar a venda colocada pela razão moderna que tem ocultado a sua dominação colonial. A partir dessa compreensão a *interculturalidade crítica* assinala a urgência de afirmar e de valorizar sujeitos, conhecimentos, modos de vida e sociedades outras, estabelecendo um diálogo conflitivo, em igualdades de direitos e de oportunidades no qual muitos mundos possam dialogar e coexistir em igualdade na diferença. Nessa perspectiva, a possível presença da *despatriarcalização* no livro didático é um indício da *interculturalidade crítica*, indo além do reconhecimento e da oficialização da diferença de gênero.

Assim sendo, a *interculturalidade crítica* não deseja apenas o reconhecimento e o respeito das distintas formas de ser e de viver no mundo, também almeja a ruptura da estrutura social de dominação fundada pelo padrão mundial de poder eurocêntrico colonial/moderno/patriarcal. Esta compreende a Educação Escolarizada como um mecanismo de importância para o desenvolvimento de práxis contra-hegemônica, na medida em que se posiciona contra a Educação Escolarizada pautada em uma monocultura que realiza assepsias culturais e epistêmicas, o que resulta na promoção da cultura e do pensamento eurocêntrico. Assim, Candau e Russo ressaltam que

> a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (2010, p. 154).

Dessa forma, o tratamento depreciativo dado às produções intelectuais e culturais dos grupos marginalizados tem o intuito de ocultar e manter as relações de poder desiguais. Estes grupos têm seus conhecimentos reduzidos a manifestações culturais ou, mais especificamente, folclóricas, negando os *loci* e os sujeitos de enunciação e de produção epistêmica. Por isso

precisamos compreender se a presença de mulheres no livro didático não fica na dimensão folclórica, estando elas reclusas em um mundo tido como "feminino".

Em contrapartida a estas inferiorizações estabelecidas pelo padrão mundial de poder presente na Educação, os grupos inferiorizados estão simultaneamente construindo resistências. Para tanto estes entendem a Educação como mecanismo de luta para reivindicar a validade dos *loci* epistêmicos baseada em *projetos decoloniais*. Nessa linha, os Movimentos Feministas questionam uma educação dual destinada a meninas e meninos, fazendo uma crítica severa ao currículo, ao denunciar os livros didáticos como portadores de estereótipos de gênero. Estes Movimentos propõem a retirada de conteúdos que materializam a presença de relações desiguais de gênero nos livros didáticos (SANTOMÉ, 2013).

A Educação *intercultural crítica* concebida como paradigma educativo outro, materializa-se no fazer pedagógico e este é vivenciado através da *práxis* política, epistêmica e contra hegemônica. Assim, os processos educativos fundamentados na *educação intercultural* questionam e desafiam a *colonialidade*. Portanto, *educação* é conflitiva ao expressar as relações de poder que interferem no desenvolvimento de processos educativos igualitários (WALSH, 2008).

Os LD exercem um papel importante para contribuir no desenvolvimento de uma *educação intercultural crítica* ao retratar imagens de mulheres em lugares e em posições sociais que não reforcem as hierarquias de território, de raça, de gênero e de classe. Essa possível *despatriarcalização* pode ajudar a romper com as formas de opressão que mantêm as mulheres em papéis subalternos na sociedade.

Além disso, a *educação intercultural crítica* orienta a *pedagogia decolonial.* Esta *pedagogia* é compreendida como uma teoria e prática fundadas nas insurgências educativas propositivas que desejam a criação e a construção de novas articulações sociais, políticas, culturais e epistêmicas. É uma *pedagogia* orientada na práxis das lutas dos povos subalternizados que dialogam com seus antecedentes políticos e culturais. Neste sentido, a *pedagogia decolonial* sustenta-se na *interculturalidade crítica* ao desafiar a razão moderna, ao assumir a responsabilidade de criação de projetos educativos em que articule a ética, a política, a epistemologia local em consonância com o lugar dos povos subalternizados e em constante confronto com o poder eurocêntrico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Ressaltamos que o Feminismo Latino-Americano propõe uma *pedagogia feminista decolonial* que religa corpo e mente, emoção e razão, individualidade e coletividade, que foram separados e hierarquizados pela modernidade. A religação defendida pela *pedagogia feminista decolonial* visa não apenas modificar os discursos como também as práticas

pedagógicas que fazem e desfazem dos nossos corpos de mulheres racializadas (ESPINOSA MIÑOSO et al., 2013).

Assim, as mulheres racializadas da Abya Yala apontam para a necessidade de propor concepções de educação que valorizem as complexidades existentes nas várias culturas, tendo em vista que buscam o desenvolvimento de formas organizativas educativas específicas, pressupondo práticas pedagógicas outras. A seguir abordamos a constituição do Feminismo Latino-Americano destacando as tessituras construídas por mulheres racializadas desde a margem subalterna em confronto com a margem colonial.

3.3 Feminismo Latino-Americano

Nesta seção, discorremos sobre a constituição do Feminismo Latino-americano, apresentando as rupturas e as construções epistemológicas realizadas através do revide epistêmico, político e cultural realizado pelas mulheres latino-americanas racializadas e subalternizadas do Sul Global, principalmente, nos anos finais do século XX e início do século XXI. Tratamos também dos seguintes conceitos apresentados no quadro 4.

Quadro 4 – Conceitos para a Discussão do Feminismo Latino-Americano

CONCEITOS	a) *colonialidade de gênero*
	b) *patriarcado*
	c) *família*
	d) *entronque patriarcal*
	e) *diferença intragênero*
	f) *interseccionalidade*
	g) *raça*
	h) *gênero*
	i) *despatriarcalização*

Fonte: Construído a partir da abordagem teórica do feminismo latino-americano

Estes conceitos nos ajudaram a compreende as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* nas imagens de mulheres presentes nos LD articulados aos conceitos dos Estudos pós-coloniais e foram tratados após a apresentação das ondas do feminismo.

O desenvolvimento do Feminismo pode ser sumarizado em quatro ondas. A primeira onda decorre dos anos finais do XVIII e durante o século XIX. Nesse período encontramos o Feminismo Ilustrado, Socialista, Anarquista e Educacional. A segunda onda acontece a partir do século XX onde encontramos o Feminismo Sufragista, Socialista e Liberal. A terceira onda inicia-se por volta dos anos de 1970 através do Feminismo Radical e de Liberação das

Mulheres. E, por fim, na quarta onda temos o Feminismo Institucional, Liberal, Socialista, da Igualdade, da Diferença, Indígena, Afrodescendente, Ecofeminismo, Islâmico, e aquele Latino-Americano (CAROSIO, 2009). Destacamos que nos deteremos de forma mais aprofundada na terceira e quarta ondas por entendermos a importância destas na constituição do Feminismo Latino-Americano.

A primeira onda do Feminismo foi fortemente influenciada pelos ideais iluministas e da Revolução Francesa; buscava a igualdade e a emancipação através da aquisição de direitos sociais e políticos, sustentados nos princípios de igualdade, justiça e cidadania universal.

A segunda onda caracterizou-se pela afirmação dos Movimentos Feministas e pelos avanços alcançados, tais como: o sufrágio, o acesso à educação e às universidades. Contudo, cabe enfatizar que o direito ao voto e o acesso à educação e às universidades estavam restritas às mulheres brancas de classe média.

A terceira onda delineou-se a partir da década de 1970, abordando um novo enfoque do Feminismo centrado na autoafirmação e na luta contra o patriarcado como sistema de dominação e opressão das mulheres. Segundo Carosio (2009, p. 17), "los años sesenta fueron años de grandes movilizaciones y revoluciones, quedan al descubierto las contradicciones de un sistema que tiene su legitimación en la universalidad de sus principios, pero que en realidad es sexista, racista, clasista, colonialista e imperialista". A terceira onda do Feminismo traz como centralidade a denúncia de que as relações pessoais estão permeadas por posicionamentos políticos e lança como bandeira de luta o slogan "o pessoal é político". Esta onda inaugura uma nova forma de prática política radical, um novo tipo de relação que reconcilia o fator pessoal com o público.

Nesse contexto, o Feminismo Latino-Americano das décadas de 1970 e 1980 foi rebelde, uma vez que realizou rachaduras políticas, epistêmicas e sociais radicais. As rachaduras políticas decorreram da organização autônoma de mulheres e levou à constituição dos Movimentos de Liberação da Mulher. As epistêmicas fizeram intensificar a produção dos conhecimentos feministas que nasciam das experiências cotidianas, visibilizando as mulheres como produtoras de epistemologias. As sociais emanavam da compreensão de que o privado é a chave política para que fosse possível converter o pessoal em um projeto coletivo. Este Feminismo era, predominantemente, constituído por mulheres de classe média, instruídas, mas também foi articulando-se com os Movimentos Populares de distintos âmbitos, sindicatos, religiosos (CAROSIO, 2009).

Nos anos finais da década de 1980 e durante os anos da década de 1990 surgiu uma perspectiva conservadora reativa aos Movimentos Feministas, a saber: o processo de

institucionalização dos Movimentos Sociais Feministas trouxe a categoria Gênero como central para analisar as desigualdades entre mulheres e homens. Julieta Paredes (2010) chama a atenção para o fato de que esta categoria ao ser entendida a partir da lente eurocêntrica pode limitar-se a analisar as relações opressoras pautadas apenas nas desigualdades entre mulheres e homens, silenciando as desigualdades decorrentes dos processos de *colonialismo-colonização* e das distintas formas de opressão-exploração pautadas na raça, na etnia, na sexualidade, na classe, no território, dentre outras. Valdivieso (2014, p. 28) assinala que *"*el "género" no es suficiente para entender la situación de las mujeres negras, indígenas o mestizas, como tampoco para comprender las relaciones de subordinación que se dan entre mujeres por razones de clase*"*.

A autora chama a atenção para o fato de que a categoria gênero, de certa forma, ao homogeneizar as relações de poder e ao desconsiderar os contextos em que as relações de gênero ocorrem silencia as opressões das mulheres racializadas, como é o caso das mulheres da América Latina, em especial, as do território campesino.

Não obstante, assinalamos a importância da luta e das produções epistêmicas construídas pelo Feminismo Hegemônico do Norte Global. Contudo, ressaltamos a necessidade de realizar uma assimetria invertida, valorizando as epistemologias produzidas pelo Feminismo Latino-americano, enfatizando os conhecimentos produzidos a partir do lócus de enunciação das mulheres racializadas da América Latina.

Assim, destacamos a necessidade de analisar as imagens de mulheres nos LD considerando os contextos em que mulheres: brancas, negras, indígenas e mestiças, entre outras, estão presentes. Por isso é fundamental desvelar a *interseccionalidade* para que não haja uma homogeneização da condição social e histórica das mulheres, levando a produzir uma falsa ideia de *despatriarcalização*. Uma vez que o patriarcado atinge todas as mulheres, porém de formas diferentes, por conseguinte a *despatriarcalização* não acontece da mesma maneira. A vivência da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* está atrelada às opressões que são interseccionais, gerando *assimetrias* e *ambivalências* entre mulheres.

Diante da institucionalização dos Movimentos Sociais Feministas surge um movimento contrário nomeado de Movimento Feminista Autônomo que levanta a bandeira pela autonomia das mulheres, entendida *"*en primera instancia desde la autonomía de nuestros cuerpos de mujeres y hombres y de nuestras decisiones, remarcamos aquí la autonomía del cuerpo y las decisiones de las mujeres*"* (PAREDES, 2011, p. 14). Ou seja, o Feminismo Autônomo tem por princípios a auto-organização e a autorrepresentação.

Podemos caracterizar este Movimento como a quarta onda, na medida em que nos anos finais da década de 1990 os Movimentos Feministas, com distintas pautas de reivindicações, tais como: de raça, de etnia, de classe, de território e de sexualidade, ganham força. Na atualidade as ativistas e acadêmicas feministas da Abya Yala têm vivenciado experiências políticas e epistemológicas que visam romper com o modelo de sociedade patriarcal/colonial/moderno (VALDIVIESO, 2014).

Nessa direção, o Feminismo Latino-americano vem realizando rachaduras políticas e epistêmicas ao denunciar as formas de exploração e opressão sofridas pelas mulheres indígenas, negras e mestiças pobres da Abya Yala. As Feministas da Abya Yala estão ancoradas em contextos específicos, em corpos e em territórios distintos que constituem contextos sócio-históricos, culturais e políticos em que realizam os seus *quefazeres*[18]. O Feminismo Latino-americano realiza os *quefazeres*, questionando as configurações históricas e sociais que as localizam na condição de mulheres racializadas. Para tanto, está fundado em uma teoria-prática enraizada nas epistemologias tecidas em suas realidades sócio-históricas.

O Feminismo Latino-americano tem empreendido rupturas epistêmicas com o Feminismo Hegemônico a partir de dois movimentos simultâneos:

- o primeiro se dá com o questionamento do Feminismo Hegemônico que tem instaurado no mundo relações coloniais ao universalizar a categoria mulher e ao resumir gênero à dicotomia homem - mulher como únicas e iguais para todas as mulheres. A universalização desta categoria resulta na negação e no silenciamento de outras realidades, outras epistemologias (PAREDES, 2010). O Feminismo Hegemônico, de certo modo, tem contribuído para reforçar a *colonialidade de gênero*, visto que negam e/ou silenciam "el racismo, la pobreza, la destitución, la deshumanización de la mujeres indígenas, afro y no blancas en general" (ESPINOSA MIÑOSO et al., 2013, p. 413);
- o segundo movimento acontece através da construção de uma teoria política de mulheres tecida na América Latina. De acordo com Espinosa-Miñoso,

> una tarea que debe estar acompañada de procesos de recuperación de las tradiciones del saber que en Abya Yala han resistido al embate de la colonialidad, así como aquellas que desde otras geografias y desde posiciones críticas han contribuido a la producción de fracturas epistemológicas (2014, p. 8).

[18] Segundo Freire (1987, p. 70), "os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática".

O revide epistêmico do Feminismo Latino-Americano religa o sujeito de enunciação ao lugar epistêmico, desvelando a *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2005). O Feminismo Hegemônico tem se beneficiado deste eixo da *colonialidade* ao enfatizar suas teorizações como únicas e verdadeiras. Seguindo essa linha de raciocinio, Chandra Mohanty aponta que

> se asume una noción homogénea de la opresión de las mujeres como grupo, que a su vez produce la imagen de una "mujer promedio del tercer mundo". Esta mujer promedio del tercer mundo lleva una vida esencialmente truncada debido a su género femenino (léase sexualmente constreñida) y su pertenencia al tercer mundo (léase ignorante, pobre, sin educación, limitada por las tradiciones, doméstica, restringida a la familia, víctima, etc.). Esto, sugiero, contrasta con la autorepresentación (implícita) de la mujer occidental como educada, moderna, en control de su cuerpo y su sexualidad y con la libertad de tomar sus propias decisiones (2008, p. 5).

A autora chama atenção para a construção de uma mulher do terceiro mundo monolítica localizando-a em uma posição inferior, pois o seu pertencimento a um território visto como não-desenvolvido a torna não-desenvolvida, não-civilizada. Esta construção monolítica das mulheres do terceiro mundo pode mutilar as potencialidades destas mulheres.

O Feminismo Latino-Americano busca, em suas práticas, romper com o patriarcado colonial/moderno através de lutas contra "el heteropatriarcado, el racismo, la misoginia, la violencia cotidiana dirigida las mujeres racializadas" (ESPINOSA MIÑOSO et al., 2013, p. 407). Nesta direção, destacamos a importância de considerar o lócus de enunciação das mulheres do território campesino, tendo em vista que estas mulheres possuem não só as marcas das opressões impostas pelo patriarcado colonial/moderno como também as marcas das resistências que caminham para a *descolonização* de seus corpos. Por isso analisar as imagens de mulheres dos LD do território campesino é compreender as tensões entre a *colonialidade* e a *decolonialidade*, entre a *patriarcalização* e a *despatriarcalização*.

3.4 Patriarcado Colonial/Moderno

Nesta seção, abordamos o conceito de patriarcado colonial/moderno. Para tanto, versamos, inicialmente, sobre o conceito de família, em especial, a família patriarcal. Esta discussão se faz necessária para compreendermos como o patriarcado colonial/moderno se instaurou nas terras da Abya Yala com o processo de *colonialismo*/*colonização* e como permanece, com outras roupagens, na contemporaneidade. Por exemplo, nos LD as imagens de mulheres estão localizadas em lugares e papéis que reforçam a ideia binária de espaços

destinados às mulheres e espaços destinados aos homens, elemento constitutivo do patriarcado como vimos nas pesquisas analisadas anteriormente.

A compreensão de família hegemônica que temos atualmente foi resultado de transformações sociais, culturais e políticas ocorridas durante toda a história. Estas transformações aconteceram de formas distintas, não havia um modelo de organização social único. De acordo com Narvaz e Koller,

> família não é algo biológico, algo natural ou dado, mas produto de formas históricas de organização entre os humanos. Premidos pelas necessidades materiais de sobrevivência e de reprodução da espécie, os humanos *inventaram* diferentes formas de relação com a natureza e entre si (2006, p. 49-50).

Nessa linha de raciocínio das autoras, podemos afirmar que família é uma invenção social, cultural, histórica e política, que se configurou/configura de distintas maneiras a depender das necessidades dos grupos de humanas e de humanos em dado contexto sócio-histórico. Uma das formas de constituição familiar é a família patriarcal, que se estabeleceu como o padrão ideal de família, principalmente nas colônias portuguesas e espanholas instauradas nas terras da Abya Yala.

De acordo com Narvaz e Koller (2006), família vem do latim *famulus* que significa escravo doméstico, coadjuvantes. O pai possuía poder sobre a vida e a morte da mulher, das filhas e dos filhos, das escarvas e dos escravos. Com a invasão das terras da Abya Yala este modelo de organização familiar de poder foi imposto aos povos originários e posteriormente aos povos oriundos da diáspora africana.

Philippe Ariès (1986) evidencia que as primeiras imagens de famílias passam a ser retratadas na iconografia medieval por volta do século XVI. Inicialmente as iconografias apresentavam imagens de homens ligadas ao ofício, com o passar do tempo foram sendo acrescidas imagens de mulheres e de crianças. Ele aponta que as primeiras iconografias retrataram cenas cotidianas familiares.

A esse respeito, Ariès descreve fragmentos de um calendário, datado como sendo do início da segunda metade do século XVI; nele, é ilustrada uma cena familiar em que as personagens do pai e da mãe ocupam a centralidade da imagem, o pai segura a mão do filho e a mãe a mão da filha, os criados homens estão ao lado do pai e as criadas mulheres estão ao lado da mãe. O autor evidencia nessas primeiras iconografias a separação entre os sexos.

Em continuidade com sua análise, Ariès (1986) aponta que as iconografias que antes ilustravam cenas ligadas ao espaço público passam a ilustrar cenas da vida privada. Para o autor, essa não é uma simples mudança, mas representa a criação do sentimento da família. De acordo com Ariès (1986), as cenas familiares com o decorrer dos tempos passaram a não só ilustrar a imagem da família, bem como ocorreram em dizer dos papéis de gênero atribuídos a cada membro da família. As imagens que retratavam o sentimento da família também denotaram os papéis sociais ordenados por meio do sexo-gênero. Estas imagens de família e de sentimentos ainda permanecem, a nosso ver, como heranças herdadas com o processo de *colonialismo* e *colonização*.

Ressaltamos que houve/há famílias que fogem a este padrão centrado na autoridade masculina. Durante toda a história houve modelos de famílias chefiados por mulheres centradas na descendência feminina (NARVAZ; KOLLER, 2006). No entanto, dizem as teóricas que nunca houve um período histórico matriarcal em que as mulheres fossem, de fato, o gênero dominante, ou seja, mesmo quando as famílias fossem chefiadas por mulheres, estas não possuíam domínio sobre os homens. Segundo Delgado e Franco (2014, p. 97), "lo que sí existieron, fueron sociedades donde las mujeres disfrutaron mayores niveles de igualdad sustantiva frente a los hombres, en la cual la posición de la mujer era más respetada y valorada". Na organização social dos grupos, as mulheres tinham um papel importante na reprodução da espécie e como guardiãs da descendência.

De acordo com Oliveira (2011), os LD silenciam e/ou negam modelos outros de organização familiar, as imagens que ilustram organizações familiares são, predominantemente, as de família nuclear que é tido como um modelo ideal e de referência para ensinar aos estudantes sobre família. Destacamos que o problema não consiste em o LD retratar imagens do modelo de família nuclear, mas sim de tomá-lo como modelo hegemônico e único.

Narvaz e Koller destacam que "os papéis sexuais e sociais de homens e de mulheres não eram definidos de forma rígida e as relações sexuais não eram monogâmicas, tendo sido encontradas tribos nas quais as relações entre homens e mulheres eram bastante igualitárias" (2006, p. 50). Este cenário modifica-se a partir do advento da propriedade privada, no qual os homens passam a interferir na reprodução da espécie para garantir a descendência e os herdeiros legítimos. Simone de Beauvoir (1970, p. 75) aponta que

> o direito paterno substituiu-se então ao direito materno; a transmissão da propriedade faz-se de pai a filho e não mais da mulher a seu clã. É o aparecimento da família patriarcal baseada na propriedade privada. Nessa

> família a mulher é oprimida. O homem, reinando soberanamente, permite-se, entre outros, o capricho sexual: dorme com escravas ou hetairas, é polígamo.

Nas palavras da autora, observamos o surgimento da preponderância masculina, que não foi de repente, mas com um longo processo, resultou que o trabalho do homem se torna fundamental e o da mulher insignificante. Destas transformações decorreu a necessidade do estabelecimento da monogamia como forma de garantir a herança aos filhos legítimos. E para que a descendência legítima fosse garantida

> o corpo e a sexualidade das mulheres passou a ser controlado, instituindo-se então a família monogâmica, a divisão sexual e social do trabalho entre homens e mulheres. Instaura-se, assim, o patriarcado, uma nova ordem social centrada na descendência patrilinear e no controle dos homens sobre as mulheres (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 50).

Ressaltamos que estas mudanças não ocorreram de forma linear e simultânea em todos os lugares. Por exemplo, no território da Abya Yala coexistiam distintas formas de organização social entre os povos antes da invasão portuguesa e espanhola. De acordo com a cultura de cada povo havia relações desiguais entre sexo-gênero, como também povos que não faziam distinção entre feminino e masculino e viviam de forma igualitária. Delgado e Franco assinalam que

> la América pre-colombina era un mundo totalmente sexo-diverso, con diferentes grados de igualdad y equidad de género. Estructuras patriarcales y heteronormativas hacen su presencia en algunos pueblos originarios, pero como observaremos más adelante, serán afianzadas con la introducción de la civilización europea cristiana (2014, p. 99).

O modelo de família patriarcal foi transposto aos povos da Abya Yala através da herança cultural, produto da união da cultura misógina greco-latina e da cultura misógina judaico-cristã, herdadas pelos espanhóis e portugueses. De acordo com Delgado e Franco (2014, p. 104), “la familia y el matrimonio constituyeron dos instituciones fundamentales de la colonización europea, ya que a través de ellas el Estado Monárquico y la Iglesia Católica, preservaban el orden establecido, la sociedad estamental trasplantada a este continente”.

No período colonial, no Brasil, a base organizativa da sociedade foi, predominantemente, a família patriarcal em que o pai (senhor do engenho) tinha poder sobre a sua mulher, filhos e escravos. E desenvolveu-se uma sociedade organizada por meio da exploração e do controle dos corpos de mulheres (brancas, índias, negras e mestiças), do

trabalho escravo, inicialmente, dos povos originários e, posteriormente, com o sequestro dos povos da diáspora africana. De acordo com Paredes,

> la sucesión de la historia nos muestra que los cuerpos primeramente doble y triplemente oprimidos son los de todas las mujeres. La humanidad aprendió a oprimir explotar, discriminar, oprimir, dominar en el cuerpo de las mujeres y de ahí se fue desarrollando hasta tener hoy en día un sistema súper bien afinado, es a este sistema que nosotras le llamamos Patriarcado (2011, p. 4).

Assinalamos que o patriarcado não está restrito apenas ao modelo de família patriarcal, visto que ele atravessa a sociedade como um todo (SAFFIOTI, 2015). Nesse sentido, o patriarcado atualmente não assinala apenas a autoridade do pai sobre a família e sim o poder dos homens/masculino sobre as mulheres/feminino. Seguindo esta linha de raciocínio, a junção entre o patriarcado originário e o patriarcado advindo dos colonizadores incidiu no

> ENTRONQUE PATRIARCAL o sea es la forma sistémica de reajustar el patriarcado originario y ancestral que era patriarcado pero no con la intensidad de la violencia del patriarcado europeo, que pero al entroncarse estos dos patriarcado se crean pactos entre hombres que luego van a significar que los cuerpos de las mujeres indígenas, nuestras abuelas y abuelas de nuestros hermanos, resultan soportando todo el peso del nuevo patriarcado moderno con su violencia y violación de los cuerpos de mujeres triple y cuadruplemente ejecutados (PAREDES, 2011, p. 5).

Destacamos que os corpos de mulheres foram oprimidos de formas distintas. No caso da mulher branca recai sobre seu corpo a opressão de gênero, mas no que diz respeito às mulheres índias e negras estas sofriam/sofrem as opressões decorridas da origem de raça, de etnia, de gênero, de classe e de território (DELGADO; FRANCO, 2014).

Por exemplo, os LD podem retratar as mulheres indígenas e negras de forma folclórica ao caracterizá-las como: infantis, débeis, selvagens, aptas à prática do sexo, sem conhecimento, empobrecidas, reforçando o silenciamento e a subalternização destas mulheres via patriarcado colonial/moderno. Cabe perguntar se as coleções didáticas conseguem minar o patriarcado, considerando que estas surgem a partir das mobilizações dos Movimentos Sociais Campesinos por uma educação escolar Do e No Campo (específica e diferenciada), das lutas dos Movimentos Feministas pelo fim da discriminação sexista e em um contexto no qual a legislação já aponta a exigência de não se ter presente nos LD os estereótipos de gênero, de raça e de classe.

Evidenciamos que estas formas de opressão sobre as mulheres permanecem celebrando o mito de superioridade do homem, visto que o patriarcado colonial/moderno é um

sistema de morte construído historicamente sobre o corpo das mulheres. Este engloba costumes, tradições, normas, hábitos, ideias, símbolos, leis, entre outros, e determina, naturaliza e universaliza papéis e lugares das populações, das mulheres e dos homens em diferentes tempos e lugares (PAREDES, 2011). Nessa direção Saffioti aponta que

> a identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem (1987, p. 8).

Percebemos que há uma relação intrínseca entre a constituição da identidade da mulher e da identidade do homem; contudo, essa relação é assimétrica, pois no patriarcado a mulher é considerada como outro, ou seja, a *exterioridade* do homem, portanto, inferior. Essa atribuição de papéis e lugares é demarcada por um processo que localiza tanto as mulheres quanto os homens dentro de uma pretensa *naturalidade*. É *natural* as mulheres pertencerem ao espaço doméstico (reprodução), tanto quanto é *natural* aos homens serem identificados com o espaço público (produção). Sobre isso, Saffioti evidencia que

> a sociedade investe muito na *naturalização* deste processo. Isto é, tenta fazer crer que à atribuição do espaço doméstico a mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é *natural* que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, ai compreendida a socialização dos filhos, como é *natural* sua capacidade de conceber e dar a luz (1987, p. 9).

A divisão do espaço doméstico tido como naturalmente feminino e do espaço público concebido como masculino estabeleceu uma separação e hierarquia entre a vida privada e a vida pública. "Aos homens, seres imaginados como racionais por excelência, foi dado o direito de consentirem em participar da esfera pública, igualitária e livre. As mulheres, vistas como carentes de razão, deveriam permanecer no lugar que lhes seria "natural": a esfera privada" (MATOS; PARADIS, 2014, p. 66). Uma das formas de socialização e conformação dessas identidades é através da educação escolarizada via currículos colonizados[19], portanto, patriarcais-racistas-capitalistas.

Assinalamos que os processos de socialização e manutenção de modos de ser mulher e de ser homem não acontecem de forma simétrica. Todavia o patriarcado colonial/moderno atinge a todas/os, mas de formas e de intensidade distintas condizentes com o contexto

[19] Sobre esse assunto ver Ferreira e Silva, 2014.

histórico, cultural, social, político e econômico, bem como segundo a raça, a etnia, a classe, o território e a sexualidade. De acordo com Paredes,

> el Patriarcado, se recicla y se nutre de los cambios sociales y revolucionarios de esta misma humanidad. Afina sus tentáculos, corrige sus formas brutales de operar y relanza las opresiones con instrumentos cada vez mas sutiles y difíciles de detectar y responder (2011, p. 6).

Por exemplo, podemos citar que a partir de meados da década de 1980 houve o fortalecimento dos movimentos sociais, dentre estes o Feminista, que proclamava a urgência de mudanças estruturais em que fossem suprimidas as opressões que recaiam sobre as mulheres. Nesse cenário de reivindicações, o patriarcado reinventa-se no intuito de frear as demandas evidenciadas pelos Movimentos Feministas. Para tanto, o patriarcado colonial/moderno se atrela ao neoliberalismo, utilizando-se da institucionalização dos movimentos sociais, visando despolitizar os Movimentos Feministas na luta por libertação das opressões sofridas. A institucionalização dos Movimentos Feministas refere-se a processos de cooptação de mulheres feministas para assumirem cargos estatais e dentro das Organizações não governamentais (ONG), o que, em certa medida, enfraqueceu e desarticulou os Movimentos Feministas (PAREDES, 2011).

Sob o lema do "empoderamento" das mulheres latino-americanas que se daria através do acesso ao mercado de trabalho, as ONG oferecem cursos técnicos para estas mulheres, e isto é visto como um ato revolucionário (PAREDES, 2011). No entanto, a incorporação das mulheres latino-americanas ao mercado de trabalho é desigual, uma vez que as desigualdades não se restringem à relação opressora entre mulheres e homens. Por exemplo, quando as mulheres ocupam os mesmos cargos que os homens, mas seus salários são menores e se essas mulheres forem negras, indígenas, empobrecidas e lésbicas, dificilmente chegarão a cargos tidos de prestígio e mesmo quando chegam, ainda, podem ser subalternizadas. Segundo Saffioti,

> é de extrema importância compreender como a *naturalização* dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a "superioridade" dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos (1987, p. 11).

Entendemos ser fundante desvelar os processos de naturalização da condição das mulheres como inferiores aos homens, bem como evidenciar que as diferenças não estão restritas à diferença de gênero; esta é uma das diferenças que se articulam na subordinação de

mulheres em relação aos homens, mas ainda podemos citar as diferenças intragênero (mulher-mulher; homem-homem).

Nessa direção, questionamos se os LD reforçam a *racialização* do trabalho ao localizar as mulheres racializadas em espaços profissionais de menor prestígio social e de menor remuneração (SILVA; SILVA, 2015). Historicamente, estes espaços estiveram/estão ocupados, em especial, por mulheres negras. Desta feita, será que as coleções didáticas destinadas à educação escolar campesina carregam a presença do patriarcado ou já se fazem presentes as marcas da despatriarcalização ou, ainda, ambas as situações estão presentes em movimentos assimétricos e ambivalentes? Em relação a essa discussão, Saffioti assinala que

> a sociedade não está dividida entre homens dominadores de um lado e mulheres subordinadas de outro. Há homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres e mulheres que dominam homens. Isto equivale a dizer que o patriarcado, sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem, não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira (1987, p. 16).

Desse modo, compreendemos que a articulação entre patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987) na manutenção e na socialização do sistema mundo patriarcal/colonial/moderno/capitalista constitui a face da mesma moeda. Na discussão sobre o *patriarcado* Margarita Pisano aponta que

> lo que el patriarcado trajo como esencia desde su lógica de dominación –la conquista, la lucha, el sometimiento por la fuerza–, hoy se ha modernizado en una masculinidad neoliberal y globalizada que controla, vigila y sanciona igual que siempre. Pero esta vez a través de un discurso retorcido, menos desentrañable y en aparente diálogo con la sociedad en su conjunto, donde va recuperando, funcionalizando, fraccionando, absorbiendo e invisibilizando a sus oponentes y que trae consigo una misoginia más profunda, escondida y devastadora que la del viejo sistema patriarcal (2004, p. 10).

A autora chama a atenção para o fato de que o *patriarcado* com o passar dos anos foi reconfigurando-se através das mudanças sociais, políticas e econômicas, ao mesmo tempo em que os Movimentos Sociais Feministas obtiveram conquistas em vários âmbitos da sociedade. Nesse cenário, o *patriarcado* foi se ajustando às prerrogativas das lutas sociais feministas de forma a camuflar sua opressão, ao criar uma falsa ideia de igualdade entre os gêneros.

Segundo Matos e Paradis (2014), atualmente vivenciamos um patriarcado contemporâneo. Contudo, as autoras ressaltam que “a diversidade da história ocidental das

posições políticas das mulheres, em permanente contextualização, transformação e de contradições, dificilmente pode ser remetida à exclusividade da ideia unitária ou totalizante de um único patriarcado" (2014, p. 69).

Entendemos a impossibilidade de homogeneizar apenas uma noção de *patriarcado*, uma vez que os saberes são sempre localizados (HARAWAY, 1995) e, portanto, gestam múltiplas faces da *patriarcalização* e da *despatriarcalização*. Diante dessa discussão, questionamo-nos sobre a possibilidade dos LD expressarem por meio das imagens uma falsa ideia de igualdade. Por exemplo, quando não são inseridas nos LD as transformações sociais decorrentes das conquistas dos Movimentos Feministas que, em certa medida, provocaram rachaduras no sistema de dominação patriarcal. A não inserção das lutas e das conquistas dos Movimentos Feministas pode indicar que o olhar do colonizador prevalece sobre as elaborações dos LD; no entanto, este olhar encontra resistências por meio das políticas destinadas às mulheres, gerando tensões assimétricas.

Matos e Paradis (2014, p. 71) defendem a *despatriarcalização* do Estado como uma maneira de "conduzir e produzir orquestradamente estratégias e mecanismos de descolonização patriarcal e racial do Estado brasileiro e da sua forma de gestão pública, com vistas a reforçar uma nova etapa que tenha foco na conquista de resultados cívicos de políticas públicas". Compreendemos que os movimentos feministas estão trilhando um caminho em busca da *despatriarcalização* do Estado através da ocupação dos espaços políticos e das lutas por formulações de políticas públicas que primem pela igualdade para as mulheres, sem que sejam desconsideradas as *diferenças-intragênero*.

Nessa direção, os livros didáticos possuem um papel importante na busca pela *despatriarcalização,* visto que ele, como parte constitutiva do currículo escolar, carrega os anseios do Estado no tocante à formação das/os cidadãs/os. Desta feita, será que as coleções didáticas destinadas à educação escolar campesina ainda carregam a presença do *patriarcado* ou já se fazem presentes as marcas da *despatriarcalização* ou, ainda, ambas as situações estão presentes em tensões assimétricas e ambivalentes?

Destacamos a importância de discorrer sobre a *interseccionalidade* no intuito de desvelarmos estas tensões. O conceito de *interseccionalidade* denuncia as *diferenças intragênero*, uma vez que rompe com a ideia de mulher universal e de que todas as mulheres sofrem das mesmas formas de opressão. Com o questionamento da mulher universal o feminismo negro aponta para a compreensão de que o patriarcado atuou/atua de formas específicas a depender da raça, do gênero, da classe, da sexualidade, dentre outras. A encruzilhada dessas diferenças constitui as identidades de mulheres e estabelece hierarquias

sociais, culturais, políticas e epistêmicas, na medida em que as formas de dominação-exploração serão distintas e acarretará sobre o sujeito inclusão e/ou exclusões na sociedade. Segundo Crenshaw, *interseccionalidade* diz respeito à

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

Seguindo esta linha de raciocínio, entendemos a *interseccionalidade* como um elemento essencial para mirarmos as opressões sofridas pelas mulheres racializadas, situando-as a partir dos lugares e dos papéis em que seus corpos se encontram. Avtar Brah (2006) assinala a importância de localizar as diferenças dentro das relações globais de poder, que não são iguais para todas as mulheres e que sofrem interferências de ordem econômica, política, ideológica. Ainda de acordo com Brah,

> dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como "mulheres da classe trabalhadora", "mulheres camponesas" ou "mulheres imigrantes". Cada descrição está referida a uma condição social específica (2006, p. 341).

As diferenças são também de ordem social e cultural, que dizem do acesso a bens culturais, a experiências de grupos de mulheres, que constituem formas outras de ser mulher. Por meio desse entendimento, o acesso e o consumo de bens culturais viabilizam a circulação e variações das posições de mulheres, o que não significa, necessariamente, a diminuição das opressões.

Salientamos, contudo, que as opressões de raça, de gênero, entre outras, não são, fundamentalmente, uma via de mão única, mas se entrecruzam. Sendo assim, onde há opressão há também resistência, os movimentos feministas negros, indígenas, LGBTT, entre outros, nos mostram a luta como resistência às opressões que recaem sobre seus corpos. Desta feita, Pocahy ressalta que

> interseccionalidade como um conceito-prática útil sobre os processos de subjetivação, como aqueles que são agenciados na experiência política e cultural da Educação. E, particularmente, de como gênero, raça/etnia e sexualidade (entre outros marcadores sociais) se constituem como elementos importantes na manutenção e (re)invenção dos jogos de verdade que

> estabelecem o que é possível ou não em termos de corpo, mas também aquilo que define ou não uma sociedade democrática (2011, p. 21).

Dessa forma, evidenciamos a importância dos processos de subjetivação vivenciados por meio da socialização, ocorridos na educação escolar, na medida em que entendemos os LD como textos curriculares e, portanto, trazem consigo recortes culturais e da experiência, política, cultural desenvolvidas em sociedade.

A *interseccionalidade* permite o questionamento do motivo pelo qual há mais imagens de mulheres brancas em LD do que mulheres negras e indígenas, por exemplo. Em uma visão simplista poderíamos dizer que há imagens de mulheres presentes nos LD, assinalando para uma possível *despatriarcalização*, no entanto, a *interseccionalidade* desvela que as mulheres marcadas por intersecções ocupam lugares e funções distintas daquelas que não são marcadas por intersecções. É justamente essa capacidade de deslocar essa "mulher universal" que faz com que possamos ir além da eliminação de discriminações de gênero nos LD.

A *interseccionalidade* ultrapassa a naturalização das posições de mulheres e de suas identidades que são múltiplas, o que nos possibilita mirar além das simples relações hierárquicas de opressão entre homens e mulheres. De acordo com Grosfoguel,

> a hierarquia global das relações entre os sexos também é afectada pela raça: ao contrário dos patriarcados pré-europeus em que todas as mulheres eram inferiores aos homens, na nova matriz de poder colonial algumas mulheres (de origem europeia) possuem um estatuto mais elevado e um maior acesso aos recursos do que alguns homens (de origem não europeia) (2008, p. 123, 124).

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos inferir que estas heranças advindas dos processos de *colonialismo* e *colonização* tornaram possível haver uma classificação e hierarquização dentro dos próprios grupos subalternizados como o de mulheres.

Nessa direção, as produções teóricas desenvolvidas por meios das teorias pós-coloniais e pós-estruturalistas realizam um giro epistêmico e desmontam o essencialismo de gênero, de raça, entre outros, produzido e materializado durante o processo de *colonialismo* e que se tornou normativa para as relações sociais.

Evidenciamos que os embates teóricos, políticos e ideológicos advindos do uso da *interseccionalidade* para a compreensão e o desmonte das opressões vivenciadas por mulheres racializadas se dão no espaço da *diferença colonial*. O LD é território da *diferença colonial*, haja vista que a inclusão de imagens de mulheres nestes textos curriculares é resultado de lutas dos Movimentos Feministas. Foram as lutas de mulheres contra o poderio patriarcal que

possibilitaram não só a inclusão de imagens de mulheres nos LD, bem como houve a construção de uma legislação específica, como é o caso do Brasil e da Colômbia, que possuem políticas públicas para as mulheres que estabelecem a necessidade de que os LD não reproduzam conteúdos e/ou imagens de discriminação de gênero, raça, etnia, sexualidade, geração.

A análise interseccional da realidade das diferentes mulheres e contextos supera a ideia de unidade dos grupos, pois localiza e diferencia as opressões sofridas pelas mulheres, considerando as diferenças: raciais, de gênero, de território.

A raça é uma construção social que "justifica" a experiência de dominação colonial durante o processo de *colonialismo* e *colonização*, em especial da América Latina, e que sobrevive até os dias de hoje (QUIJANO, 2005). A defesa de que há diferentes estruturas biológicas que determinam uma raça superior e outras inferiores permitiu estabelecer hierarquias biológicas entre os humanos e as humanas através dos traços físicos. "La idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridade respecto de los otros" (QUIJANO, 2005, p. 202). Assim, foi determinado que a raça superior, por isso, dominante, seria a branca e que as demais raças índios, negros, amarelos, dentre outras, seriam inferiores.

Kabengele Munanga (2000, p. 22) aponta que "o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não-proclamada: a relação de poder e de dominação". Sendo assim, o autor aponta que a desnaturalização da ideia biológica de hierarquias raciais tornou possível questionar as relações de dominação-exploração constituídas sobre a ideia de raça superior e raças inferiores.

O uso do conceito de raça, em uma acepção de construção social e política, busca a *descolonização* das relações de dominação-exploração empreendidas sobre a prerrogativa de uma raça superior e de raças inferiores. Tomar o conceito de raça como um dos elementos constitutivos da subalternização de mulheres possibilitou ampliar o nosso olhar para as demandas das mulheres racializadas que, de certa maneira, ainda permanecem silenciadas e/ou tratadas de forma secundária.

Nesse sentido, evidenciamos a urgência em desvelar que a articulação entre raça e gênero se constitui como um dos fios que tecem o tecido do sistema mundo patriarcal colonial/moderno. Cabe destacar que o conceito de gênero é polissêmico, portanto, adotamos uma concepção que dialoga com o objeto da pesquisa.

Segundo Paredes (2010), gênero é uma categoria política que denuncia as relações de opressão e exploração estabelecidas pelos homens sobre os corpos das mulheres por meio do patriarcado colonial-neoliberal. Tais relações são naturalizadas o que acaba por subordinar as mulheres a lugares e a papéis sociais inferiores aos dos homens. A subordinação social imposta às mulheres é um dos mecanismos de dominação do patriarcado colonial-neoliberal.

Paredes (2010) aponta a necessidade de *descolonizar* e desneoliberizar a categoria gênero. Para tanto, é urgente assumir que as opressões de gênero não só vieram com os colonizadores, mas que já existiam antes da invasão da Abya Yala nas culturas e nas sociedades dos povos originários. Com a invasão houve o entroncamento entre o patriarcado pré-colonial e o colonial. Nessa linha de raciocínio as mulheres foram duplamente oprimidas e exploradas. Assim, *descolonizar* e desneoliberizar o gênero inicia-se através da localização geográfica e cultural das relações de poder internacionais entre o norte e sul global.

Desse modo, compreendemos a *despatriarcalização* como um elemento fundante no desmonte do sistema mundo patriarcal colonial/moderno/capitalista, uma vez que foi o olhar patriarcal do colonizador que instaurou este sistema de dominação nas terras da Abya Yala.

Adiante trataremos, no próximo capítulo, sobre a constituição da Educação do campo no Brasil e na Colômbia, enfatizando os processos históricos desencadeados com o processo de *colonialismo* e *colonização*.

Margarida Maria Alves

Margarida Maria Alves nasceu em 5 de agosto de 1933 e foi a primeira mulher eleita para a presidência do Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR) de Alagoa Grande em 1973. Foi também fundadora do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural. Margarida Maria Alves foi brutalmente assassinada no dia 12 de agosto de 1983. Em 2000, deu seu nome à "Marcha das Margaridas". Essa mobilização ocorre sempre em agosto e reúne milhares de mulheres trabalhadoras rurais em Brasília. Na passeata, as mulheres apresentam pautas com reivindicações para melhorar a vida no campo e na floresta em todo o país.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O PROGRAMA ESCOLA NOVA NA COLÔMBIA

Neste capítulo tratamos da educação destinada aos territórios campesinos do Brasil e da Colômbia. Apresentamos, inicialmente, um breve histórico da Educação do Campo no Brasil, enfatizando as primeiras iniciativas por parte do Estado brasileiro em promover uma educação para os povos do campo e, atualmente, as lutas que têm permeado a formulação do Paradigma da Educação do Campo. Em relação à Educação do território campesino da Colômbia, abordaremos um breve histórico de sua constituição a partir do século XX, também versaremos sobre o Programa Escola Nova a partir do modelo de Escola Unitária e na atualidade como está configurado o referido Programa.

4.1 Breve histórico da Educação do Campo no Brasil

No Brasil, a partir da década de 1930, são percebidas as primeiras iniciativas de implantação de uma educação escolarizada voltada para os povos do campo, mas sempre esteve relegada ao segundo plano. Tais iniciativas advêm das demandas surgidas com a crise de 1929, entre elas a necessidade de industrializar o país ainda considerado agrário, que gerou uma insatisfação das camadas sociais populares e da própria elite cafeicultora. Diante do desafio de atender às necessidades do processo incipiente de industrialização, as camadas sociais populares exigiam a promulgação da nova Constituição. Dentre os distintos profissionais que lutavam por melhorias sociais e profissionais os da educação representados pelo Movimento dos Pioneiros da Educação[20] lutavam pela criação do sistema de ensino nacional.

Nesse contexto, foi homologada a Constituição Federal de 1934, a qual apontava os primeiros sinais para a criação de um sistema de educação nacional, bem como estabelecia a criação do Plano Nacional de Educação que, pela primeira vez, contempla a educação dos povos do campo. O Artigo 121, parágrafo 4º aponta que

> o trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador

[20] O Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 teve como representantes: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, este último propôs uma escola secundaria unitária, com base comum de cultura geral para todos.

> nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

A Educação Rural descrita pela Constituição de 1934 tinha um caráter instrumental e tecnicista, afinal era preciso modernizar a agricultura. Para tanto, foram instaladas escolas no território campesino formadoras de mão de obra minimamente qualificada, mas que atendessem às demandas da industrialização em processo. Destacamos que a educação para os povos do campo esteve sempre à margem das grandes preocupações nacionais (LEINEKER; ABREU, 2012).

Nas décadas de 1940 e de 1950 foram disseminados programas educativos para os povos do campo, oferecendo cursos de curta duração que possuíam caráter instrumental. Para que isso fosse possível o governo utilizou-se de ferramentas de comunicação como: imprensa, rádio, entre outras. Esse período, também, foi marcado por reformas no ensino que foram nomeadas de Leis Orgânicas do Ensino a partir de 1942. As reformas do ensino no território campesino foram normatizadas pelo Decreto de Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, que regulamentou as Leis Orgânicas do Ensino Agrícola, e estabelecia o ensino do segundo grau à preparação profissional técnica dos agricultores (ROMANELLI, 1978).

Nessa direção, é perceptível a permanência do caráter tecnicista da educação do território campesino e não só isso, mas também que a educação dos povos campesinos ainda estava pautada em atender às demandas econômicas do país. As Leis Orgânicas delineavam uma educação dual e contraditória. Dual na medida em que havia um ensino específico para as camadas populares, objetivando formar operários, e uma educação para os filhos das elites que conduziriam o país. Contraditória, uma vez que o país não possuía mão de obra para ocupar os cargos que exigiam uma maior escolarização, pois o foco da educação era formar com a mínima qualificação, o suficiente para responder aos anseios da indústria (ROMANELLI, 1978).

Além disso, a educação imposta aos povos do campo era descontextualizada da realidade campesina e tinha, por princípio, defendido pelo Movimento do Ruralismo Pedagógico, fixar o homem e a mulher do campo à terra. Este Movimento advogava que os povos do campo deveriam aprender o verdadeiro sentido de viver no campo; esta ideia do verdadeiro sentido estava atrelada a uma visão romântica de viver no campo. A educação possuía um papel central para o êxito das ideias difundidas pelo Movimento. Desse modo, impediria que povos campesinos migrassem para as cidades evitando o aumento populacional destas cidades (BORBA, 2008).

Não obstante, o Movimento do Ruralismo Pedagógico não tratava das causas que levavam o homem e a mulher do campo a migrarem para a cidade; a educação defendida pelo Ruralismo Pedagógico possuía um caráter romantizado do território campesino. Com isso, ocultavam-se as desigualdades existentes entre campo e cidade que foram, de certo modo, reforçadas pelo processo de desenvolvimento econômico, industrial e político do país com vistas a atender as necessidades capitalistas em detrimento do atendimento das necessidades humanas (BORBA, 2008).

Percebemos que a *racialização* do território campesino decorria da hierarquização entre urbano e rural o que impulsionava o aumento das desigualdades, na medida em que este território, independente das singularidades existentes, deveria esforçar-se para que o desenvolvimento econômico fosse possível. A Educação Rural vislumbrava desenvolver os mecanismos necessários para o fortalecimento da economia do país, independentemente do desenvolvimento dos povos e dos territórios campesinos.

A partir da década de 1960, em contraposição à Educação Rural, as lutas dos Movimentos Sociais Camponeses[21] ganham força e tomam por referência a concepção de Educação Popular "entendida não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, político, econômico, social e cultural" (MOLINA, 2006, p. 70). Os Movimentos Sociais Camponeses lutavam por uma educação que garantisse a construção da formação e da transformação dos sujeitos da sua condição de oprimidos (FREIRE, 2005) ao reivindicarem os direitos que lhes foram negados. Contudo, a possibilidade de uma educação voltada para a libertação dos sujeitos colidiu nas imposições e opressões deflagradas com o golpe militar de 1964 (FACCIO, 2012). A partir de 1964, o Brasil foi palco de um intenso período de rigidez política e governamental que buscava desarticular as lutas dos movimentos sociais, incluindo as lutas dos movimentos campesinos.

Na década de 1970 continua o processo de industrialização e de modernização do campo com vistas a atender as demandas capitalistas. A educação ainda é considerada como mola propulsora para a promoção e o avanço da economia do país. A Educação Rural, pensada e destinada para os povos campesinos, em sua gênese esteve em função do desenvolvimento industrial do país. Para Fernandes e Molina (2004, p. 36), "historicamente, o conceito de Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico".

[21] Entre estes Movimentos, destacamos as Ligas Camponesas e o Movimento dos Posseiros do Engenho Galileia, ambos em Pernambuco (BORGES, 2012).

Sendo assim, tal Educação tinha um caráter assistencialista, instrumental e tecnicista constituindo-se em uma Educação deficitária e subordinada aos modelos educativos da área urbana e aos anseios da produção de mercado. Segundo Damasceno e Beserra (2004, p. 76), "o progresso e o desenvolvimento, principais expressões da narrativa evolucionista, exigiam o fim do campo e do camponês, já que ambos eram sinônimos de passado e atraso".

Nesse contexto, a Educação Rural foi utilizada como ferramenta para propagar uma nova dinâmica do capitalismo, seu principal papel foi a manutenção da ordem social e do agravamento das desigualdades sociais entre o campo e a cidade. Esta Educação estava pautada na qualificação do homem e da mulher do campo, a fim de suprir as demandas da "moderna agricultura" implantada no território campesino. Nessa tessitura, os povos do campo tiveram seus modos de vida (cultura) e saberes subalternizados, tudo o que estava fora do padrão urbanocêntrico de sociedade tinha de ser abandonado para dar lugar ao modelo de sociedade e de produção considerados modernos e avançados, fundados na Colonialidade.

Partirmos do pressuposto que os LD historicamente são portadores de uma parcela da cultura hegemônica que subalterniza e silencia culturas que não se encaixem nos moldes modernos de conceber o que é cultura válida. No entanto, compreendemos também que o LD pode contribuir para os processos de descolonização ao valorizar as culturas que historicamente estiveram presente nos LD, mas de forma subalterna, como é o caso da cultura das mulheres campesinas.

Nessa teia social foi forjado o Paradigma da Educação Rural que, historicamente, buscou silenciar e moldar os povos do campo ao modelo urbanocêntrico de sujeito e de sociedade (SILVA et al., 2014). Este Paradigma firma-se na *colonialidade do saber* que nega e silencia os saberes dos povos do território campesino quando determina quais saberes serão privilegiados na organização curricular das escolas do campo. Logo, é posto um currículo escolar urbanocêntrico que valoriza e privilegia os saberes do território urbano[22], subalternizando os saberes do campo[23]. A imposição deste currículo consolidou uma hierarquia epistêmica entre saberes urbanocêntricos como conhecimento científico e os saberes do campo como senso comum.

Assim, esta hierarquização, imposta pelo Paradigma da Educação Rural Hegemônico, assenta-se na *colonialidade do saber* na medida em que estabelece a razão eurocêntrica como

[22] São os conhecimentos pautados na racionalidade moderna.

[23] Para Eras (2001, p. 7), os saberes dos povos do campo compreendem: "la medicina natural, (...) las taxonomías propias de las plantas, animales, seres bióticos y abióticos (y) se descubre un pensamiento cosmovisivo que contiene una propia racionalidad".

válida e universal e subalterniza formas outras de produzir conhecimento. Em relação às mulheres do território campesino seus conhecimentos foram relegados ao folclórico. Por isso enfatizamos a necessidade de considerar os lócus de produção de conhecimento destas mulheres, considerando que os processos de descolonização do saber acontecem na medida em que compreendemos a construção histórico-social da subalternização e do silenciamento dos conhecimentos das mulheres campesinas.

Atrelada a isso, a educação fundada no Paradigma da Educação Rural Hegemônico valoriza o sujeito urbano em detrimento dos sujeitos do território campesino. Para isso, dissemina os estereótipos de inferioridade como: jeca tatu, caipira, matuto. Os sujeitos do campo internalizam o sujeito urbanocêntrico como sujeito de referência, negando e silenciando a si mesmo, conduzindo-os à condição de não sujeito, de sujeito de favor (LEMOS, 2013), de sujeito não epistêmico. Desta feita, o Paradigma da Educação Rural ancora-se na *colonialidade do* ser que se materializa na internalização da subalternidade pelo colonizado, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua, ocultando a dominação colonial (SILVA et al., 2014).

Notadamente, as mulheres racializadas do território campesino sofreram/sofrem com a *colonialidade do ser* atrelada à *interseccionalidade* de raça, de gênero, de sexualidade e de classe. No entanto, estas formas de opressão não se manifestam plenamente uma vez que são constituídas no espaço da *diferença colonial*. Por exemplo, as políticas públicas para as mulheres têm corroborado, por meio do III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, a urgência de que os Livros Didáticos não reproduzam estereótipos de gênero e de raça que possam inferiorizar as mulheres.

Frisamos que o Paradigma da Educação Rural Hegemônico difunde uma Educação tecnicista que materializa um currículo escolar baseado na lógica predatória do agronegócio. Esta lógica não admite a interligação homem-terra. Ao negar essa interligação o território campesino passa a ser explorado para atender aos anseios do capitalismo. Desse modo, identificamos a relação entre o Paradigma da Educação Rural Hegemônico e a *colonialidade da natureza* que, segundo Walsh (2008), são formas mercantilistas de tratar a natureza, impostas pelo capitalismo, e que ocasionam a divisão dualista entre sociedade e natureza, estabelecendo uma relação predatória de exploração do homem-masculino-branco-europeu-heterossexual-cristão sobre a natureza.

Destacamos que a *colonialidade* não opera com sucesso total uma vez que há resistências contra o poder colonial. As resistências são de ordem cultural, política, epistêmica na luta pela valorização e legitimação das diferenças que compõem os povos do campo.

Contudo, diante destas resistências, o Paradigma da Educação Rural reconfigura-se no intuito de silenciar os povos do campo, para isso reconhece e oficializa a diferença entre as formas organizativas dos povos do território campesino e dos povos do território urbano. Entretanto, o reconhecimento e a oficialização da diferença acontecem de forma assistencialista e visa apenas camuflar e amenizar os conflitos sociais existentes. Para isso, dissemina uma educação que não contesta a estrutura de poder imposta pelo modelo urbanocêntrico de sociedade. Este Paradigma firma-se na *interculturalidade funcional* ao reconhecer a diferença para integrá-la ao modelo de sociedade fundado na *colonialidade.*

Com isto, identificamos o imbricamento do Paradigma da Educação Rural com a *educação intercultural funcional,* quando os saberes e os modos de vida dos povos do território campesino são reconhecidos e incorporados ao currículo escolar, mas de maneira subalternizada. Os saberes e modos de vida são folclorizados, "lembrados" apenas em datas específicas relacionadas a aspectos culturais, geralmente, ligados às festividades do território campesino. Este Paradigma forma pessoas para aceitar e manter a estrutura de poder colonial urbanocêntrica.

Nessa direção, o Paradigma da Educação Rural impõe às escolas um currículo descontextualizado do território rural, o que desemboca em práticas pedagógicas alienadas. Ao consolidar uma pedagogia que não considera os povos do território rural como sujeitos produtores de conhecimento, é destinada para estes povos uma educação meramente instrutiva e descontextualizada da realidade campesina. Assim, esta concepção pedagógica nutre os estereótipos geradores das desigualdades sociais que têm inferiorizado os sujeitos do território campesino. Diante disso, identificamos que o Paradigma da Educação Rural está firmado na *pedagogia tradicional*, ao passo que tem a função de transmitir os conhecimentos necessários para moldar os sujeitos às exigências da sociedade capitalista.

Na década de 1980 ocorreu o processo de redemocratização do país em que a pressão popular e as lutas dos Movimentos Sociais, principalmente, pela atuação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), fez ecoar em uma forte onda de resistências aos desmandos do Estado Ditatorial.

Com o fim da ditadura foi promulgada a Constituição de 1988 que estabeleceu a educação como direito de todos os cidadãos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz recomendações sobre o trato para com a educação básica dos povos do

campo através do Art. 28 que dispõe sobre a oferta da educação para a população do território campesino.

Evidenciamos que apesar da inserção na LDB da importância do desenvolvimento de uma educação do campo que se adeque à realidade campesina, os povos do campo permanecem inconformados com a dominação imposta pelo modelo de sociedade urbanocêntrico/colonial/capitalista e organizam-se em resistência a este modelo de dominação. O grito dos camponeses pelo direito à terra e de viver nela é fortalecido através dos Movimentos Sociais Campesinos, tendo como um dos principais representantes o MST que parte da luta pela Reforma Agrária[24] utilizando-se da *desobediência civil* e *epistêmica* (MIGNOLO, 2008). A restituição do direito à terra, o direito de viver do que cultivam por meio da agricultura familiar perpassa pela luta por uma educação enraizada no território campesino, lócus de enunciação dos sujeitos do campo.

Neste contexto de lutas é implantado o agronegócio que "é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento" (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 41). Nesse modelo agrário a produção da agricultura familiar é tida como arcaica e ineficiente e por isso inútil para o desenvolvimento capitalista. O agronegócio firma-se na *colonialidade do poder* ao classificar os modos de produção dos povos do campo como inferiores.

No entanto, a imposição do agronegócio não acontece pacificamente, os povos do território campesino resistem, ocupando terras dominadas pelo latifúndio, tal prática passa a ser vista como uma afronta ao agronegócio na medida em que rompe com sua lógica predatória de dominação. Os Movimentos Sociais Campesinos ganham força e passam a reivindicar uma educação específica e diferenciada para os povos do campo.

Em 1997 é realizado o revide dos educadores da reforma agrária, o ENERA, considerado o marco na luta por uma Educação do Campo que se consolidou com a Primeira Conferência Nacional sobre Educação do Campo em 1998. Durante a realização desta conferência é criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, esta passa a conformar espaços de discussões e reivindicações dos Movimentos Sociais Campesinos na luta por políticas públicas que atendam as demandas da Educação do Campo.

---

[24] A educação na Reforma Agrária "refere-se 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 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).

O Movimento por uma Educação do Campo busca romper com a educação de caráter urbanocêntrico que, apesar das lutas dos Movimentos Sociais e de diversos setores da sociedade, ainda perdura pelos territórios campesinos. Desse modo, os sujeitos pertencentes aos Movimentos Sociais do Campo entendem a necessidade de uma educação Do e No campo (CALDART, 2002). O referido Movimento vem desenhando um novo cenário de luta no qual seus principais idealizadores são os próprios sujeitos que vivem no campo, tornando-se, dessa forma, Movimentos de coletivos que agregam saberes e experiências na construção de uma Educação emancipatória. As intensificações das lutas por uma Educação do Campo têm seus desdobramentos com a promulgação da Resolução CNE/CEB n° 36/2002 que regulamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Assinalamos que a construção do Paradigma da Educação do Campo mostra-se como um movimento propositivo contra hegemônico que busca romper com o Paradigma da Educação Rural. O Paradigma da Educação do Campo desoculta as relações sociais desiguais entre os povos do território campesino e os povos do território urbano e desafia a lógica colonial de dominação. Com isso, o Paradigma da Educação do Campo está firmado na *decolonialidade*, esta entendida como um projeto político que visa à transformação e à criação de sociedades outras, libertas do poderio colonial.

O Paradigma da Educação do Campo encontra-se em construção, parte das lutas dos povos subalternizados do território campesino que reivindicam formas igualitárias outras de organização, de poder e de participação social, através do diálogo conflitivo entre as diversas culturas e os diversos saberes. Sendo assim, tal Paradigma está fundado na *interculturalidade crítica* quando valoriza outros sujeitos, conhecimentos, modos de vida e sociedades, estabelecendo um diálogo conflitivo em igualdades de direitos e de oportunidades no qual muitos mundos possam dialogar e coexistir em igualdade na diferença.

Nesta ótica, o Paradigma da Educação do Campo almeja uma educação política, identitária, epistêmica e contra-hegemônica. Os povos do território campesino enquanto outros sujeitos (ARROYO, 2012) reivindicam a legitimação do seu lócus epistêmico e de suas formas de produção de conhecimento, a partir da valorização das complexidades existentes na realidade campesina a fim de desenvolver práticas pedagógicas outras fundadas em um currículo intercultural crítico. Identificamos que tal Paradigma atrela-se à *educação intercultural crítica* ao expressar as relações de poder que interferem no desenvolvimento de processos educativos igualitários, estabelecendo o diálogo entres os diferentes saberes, porém em paridade de direitos (WALSH, 2008).

Além disso, o Paradigma da Educação do Campo advoga uma pedagogia alicerçada nas insurgências educativas propositivas, reivindica a criação de articulações sociais, políticas, culturais e epistêmicas outras. A *pedagogia decolonial* é fundada na práxis das lutas dos povos subalternizados do território campesino. Neste sentido, desafia a razão moderna urbanocêntrica, centra-se na criação de projetos educativos que encaminhem uma formação humana que envolve a vida como um todo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). A seguir discorremos sobre a educação do campo na Colômbia esboçando um breve percurso histórico na construção de uma educação para o território campesino.

4.2 Educação do Campo e o Programa Escuela Nueva na Colômbia

Na Colômbia são percebidas as primeiras iniciativas destinadas à educação dos povos do território campesino no século XX. Estas iniciativas decorreram, principalmente, da promulgação da Lei nº 39 de 1903 que dispõe sobre a instrução pública e é regulamentada pelo Decreto de nº 491 de 1904. Este Decreto estabelecia que o ensino e o funcionamento das escolas do território campesino e do território urbano fossem distintos. De acordo com Torres Cruz e Londoño Ramos,

> la escuela rural constaría en adelante de un ciclo de tres años, y la urbana por uno de seis años dividido en tres niveles: elemental, medio y superior. Las diferencias curriculares entre la escuela rural y urbana se ilustran en las asignaturas estipuladas para el primer año: en la rural, el niño aprendía religión, lectura, escritura, aritmética y urbanidad; junto con las anteriores, la urbana agregaba dibujo lineal, canto, lecciones objetivas, trabajos manuales ("obras de mano") y calistenia (como se denominaba a la gimnasia) (2011, p. 259).

A distinção entre a educação das escolas do território campesino e do território urbano, tal como evidenciam Torres Cruz e Londoño Ramos (2011), possui um caráter hierárquico e classificatório, uma vez que as/os estudantes das escolas urbanas tinham mais anos de escolarização e um currículo mais amplo enquanto que as/os estudantes das escolas do território campesino tinham os anos de escolarização e o currículo reduzidos pela metade. Assim percebemos resquícios da *colonialidade do poder* e *do saber* presentes no Decreto nº 491 de 1904.

Sá e Quintero apontam, fundamentados no Decreto supracitado, que a educação do território campesino

> estaba sujeta a varias condiciones: en primer lugar, a la concentración de mínimo 20 estudiantes en una zona, lo que, para la época, implicaba desplazamientos muy grandes para algunos niños. En los casos, en que la proporción entre niños y niñas era equilibrada, se creaba una escuela, intercalada por horas, de 7:00 a.m. a 10:00 a.m. para los niños, y de 12:00 m hasta las 3:00 p.m. para las niñas; o por días, siendo tres días los niños y tres días las niñas. Y, donde no hubiera cantidad significativa de ambos sexos, se creaba una escuela para uno de ellos solamente, quedando el otro sexo sin derecho a la escolarización, sin embargo esta condición era difícil de cumplir en zonas rurales tan dispersas como las colombianas (2016, p. 165).

Diante do exposto, evidenciamos que a educação destinada aos povos do campo da Colômbia foi desigual tanto por ser reduzida à metade em relação à educação do território urbano quanto pelo acesso das/dos estudantes em relação ao sexo feminino ou masculino. Esta educação estava fundada na *colonialidade do poder* e *do saber* imbricada ao patriarcado.

A alternância de horários de acordo com o sexo resultou na diminuição do tempo de escolarização que era de três anos para a metade, ou seja, um ano e meio. Isso acontecia quando existia um número equiparado de estudantes dos sexos feminino e masculino; caso não houvesse tal equiparação o sexo majoritário seria contemplado em detrimento do sexo minoritário, este não teria acesso à escolarização.

Assim, a desigualdade presente na legislação atrela-se à *racialização*, uma vez que os sujeitos do território do campo eram vistos como inferiores em relação aos sujeitos e ao território urbano. Também evidenciamos a *colonialidade* nos eixos *do poder, do ser* e *do saber*. *Do poder*, haja vista que foi imposto um modelo de educação aos sujeitos do campo sem que fossem consideradas as especificidades destes, visto que a diferenciação entre a educação do campo e do urbano foi no intuito de reforçar os estereótipos e as desigualdades entre os sujeitos e os territórios. *Do ser*, na medida em que estes povos do campo foram vistos como aqueles que não necessitam de muita instrução para realizar as atividades do campo. *Do saber* ao limitar o ensino a quatro disciplinas básicas para a formação dos povos do campo, são elas: religião; aritmética; leitura e escrita.

Cabe ressaltar, ainda, a presença do patriarcado no referido Decreto ao determinar a separação das/os estudantes de acordo com o sexo destes no processo de escolarização dos povos do campo. Esta separação resultou em uma educação marcada pelo sexismo, que excluía tanto meninas quanto meninos de um processo de escolarização igualitário.

A partir de 1930, com a ascensão do governo liberal, houve uma maior preocupação em integrar os povos do campo, marginalizados, ao processo desenvolvimentista do país. Segundo Sá e Quintero,

> el objetivo era claro: aumentar la producción agrícola con una masa campesina productiva alfabetizada. Para eso, el gobierno aumentó su inversión en la educación básica rural, sin embargo, permanecía la preponderancia de la escolarización urbana, ya que mas de la mitad de la inversión destinada a las escuelas de las comunidades urbanizadas (2016, p. 167).

Um dos meios de integrar os povos do campo à sociedade moderna seria através do acesso à educação escolarizada, assim foi investido na formação de professores para as escolas do campo, contudo, "el aumento en número de docentes no significó, a su vez, una mejoría en la educación que, para la primera mitad del siglo XX, continuaba posicionada como una de las más atrasadas de la región latino-americana" (SÁ; QUINTERO, 2016, p. 168).

Assinalamos que a Educação do Campo na Colômbia esteve marcada pela hierarquização e diminuição do acesso aos conhecimentos tidos como válidos aos sujeitos do campo. A hierarquização e o acesso restrito a determinados conhecimentos decorreram da compreensão de que os povos eram inferiores e sua educação resumia-se ao ensino das primeiras letras e da religião católica.

Sendo assim, a educação do campo permanecia precarizada. Apenas com o Decreto nº 1710 de 25 de julho de 1963 é suprimida a discriminação legal entre a educação do território campesino e do território urbano. É a partir da necessidade de unificar, almejando alcançar a igualdade entre estes territórios, que a escola primária passou a ser de cinco graus (anos), cada um com duração de dez meses para ambos os territórios.

A partir da metade do século XX foram implementadas várias alternativas para alfabetizar os povos do campo, como o modelo educativo Escola Nova. Os antecedentes desse modelo educativo remetem à década de 1950, momento em que houve a promulgação de políticas para uma educação pública no país. Apesar de haver a oferta de educação para o território campesino esta era mínima e de difícil acesso, uma vez que a educação oferecida não considerava as características e as necessidades da população campesina.

A Unesco-Orealc, na década de 1960, lançou o modelo de Escola Unitária destinado aos países da América Latina. Este modelo educativo tinha por base os princípios da Escola Ativa, desenvolvida por Freinet, e caracterizava-se pela: instrução individualizada; a aprendizagem ativa; a utilização de guias e atendia a escola primária como um todo; o ensino multisseriado e promoção automática (SCHIEFELBEIN, 1993).

Na década de 1970 começam a surgir críticas ao modelo de Escola Unitária por parte do sindicato docente colombiano, tais como: a redução do emprego dos docentes; o aumento

no número de alunos nas salas de aula e do trabalho com a produção dos cartões de aprendizagem. Os cartões construídos pelos docentes foram recolhidos e em seguida selecionados e organizados na forma de guias auto instrutivas por um grupo constituído de professores universitários, de professores de escolas do território campesino e de supervisores. Este grupo foi precursor na elaboração do Programa Escola Nova (SCHIEFELBEIN, 1993).

Essas dificuldades ainda se somavam ao êxodo da população campesina ocasionado pela guerra partidária, a mecanização agrícola, a concentração de terras (DÍAZ; LIZ; MORENO, 2015). Diante dessa realidade houve "um regime de cooperação entre os cafeicultores e o governo no sentido de proteção, da guerrilha e do tráfico de drogas, da população das áreas rurais. Uma das formas de execução dessa proteção é o apoio dessa economia as ações educativas das escolas rurais" (CARVALHO, 1995, p. 4).

Em 1975 é instaurado o Programa Escuela Nueva, que tem por objetivo superar as dificuldades e limitações do modelo educativo da Escola Unitária. O Programa Escola Nova realizou importantes transformações na educação do território campesino, principalmente no que dizia respeito a uma nova metodologia participativa de trabalho entre estudantes e docentes com a utilização dos guias de aprendizagem.

O Programa Escola Nova foi expandido a quase todo o território campesino da Colômbia e em 1985 houve uma mudança na estrutura administrativa, que passou a ser centralizada e tornou-se uma política educativa nacional (TORRES, 1992). Nesse contexto, houve a entrada de recursos advindos do Banco Mundial visando à expansão para todo território campesino. Assim, o referido Programa que inicialmente foi resultado de uma política amorfa e informal concretizou-se em uma política sólida para a educação do campo, que busca atender as especificidades e as necessidades da população, conforme pode ser visto no seguinte trecho do manual de implementação da escola nova,

> la Escuela Nueva es componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. 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 (COLOMBIA, 2010, p. 8).

Desse modo, o Programa Escuela Nueva apresenta-se como uma política educacional que se propõe a efetivar uma educação adequada aos povos do território campesino. Para tanto, ancora-se nos seguintes princípios: aprendizagem ativa (considera o ritmo de

aprendizagem de cada estudante); currículo adaptável às características socioculturais de cada território campesino; fortalecimento da relação escola e comunidade. O desenvolvimento destes princípios visa a que os estudantes apliquem o que aprendem na sua vida e aprofundem o conhecimento sobre a sua própria cultura (VILLAR, 1995).

Para dar conta destes princípios são utilizados diversos materiais pedagógicos e específicos, tais como: os guias de aprendizagem (LD) dos estudantes e dos professores; os cantinhos da aprendizagem; a biblioteca escolar; o governo escolar e a promoção flexível. Salientamos que apesar dos esforços empreendidos para a superação da desigualdade entre campo e cidade ainda prevalece um abismo entre o acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas do território campesino.

Desta feita, percebemos o imbricamento entre os eixos da *colonialidade do poder, do saber e do ser*, uma vez que por meio de um direcionamento estabelecido pelo Estado as escolas do campo não atendem a todos os níveis de escolarização, fazendo com que os/as estudantes precisem se deslocar para os territórios urbanos a fim de dar continuidade aos estudos.

No final da década de 1990 as marchas campesinas reivindicavam uma maior atenção às necessidades da população rural. Os camponeses buscavam uma transformação radical da Ley 115 de 1994 que regulamentava a organização da educação sem considerar as diferenças e necessidades educativas entre o território campesino e o urbano. As reivindicações das marchas campesinas resultaram na elaboração do Contrato Social Rural, que abordava, entre outras questões, a modificação da educação para os povos do campo (RODRÍGUEZ; SÁNCHEZ; ARMENTA, 2007). As marchas campesinas, a nosso ver, se alinham a *desobediência civil* e *epistêmica*, uma vez que expressa os reclames dos povos do campo por melhorias nas condições sociais, territoriais e educacionais.

A partir destas reivindicações, o Ministério da Educação da Colômbia realizou uma consulta nacional com o intuito de mapear as dificuldades educacionais das populações do campo, que contou com a participação do Banco Mundial. De acordo com Rodríguez, Sánchez e Armenta (2007, p. 5), "las actividades realizadas se encontraban los Foros Regionales liderados por los Consejos Regionales de Planeación (1997), un Seminario Nacional de Educación Rural con el Sector Agropecuario (1997-1998) y un Seminario Nacional y Panel de Expertos (1998) realizados en el contexto de la Consulta Nacional. De ellos surgió información suficiente para hacer una caracterización apropiada de la educación rural". Através desta atividades foi possível identificar as necessidades dos povos do campo,

tais como: baixa participação dos cidadãos; os programas educativos possuíam pouca pertinência; pouca cobertura educativa e uma gestão deficiente municipal e institucional.

Diante dos resultados obtidos com a consulta foi implementado em 1999 o Programa de Educación Rural (PER), este programa buscava dar respostas às necessidades identificadas na educação do campo. Rodríguez, Sánchez e Armenta evidenciam que o PER tinha quatro objetivos principais:

> i) aumentar la cobertura y calidad educativa en el sector rural para población entre los 5 y 17 años (desde preescolar hasta básica y secundaria); ii) fortalecer la capacidad de gestión de los municipios e instituciones educativas en la identificación de necesidades, manejo de información, planeación y evaluación a través de la descentralización de los procesos administrativos de la educación y la incorporación del sector privado a los distintas instancias bajo un esquema de alianzas estratégicas; iii) mejorar las condiciones de convivencia en el sector, especialmente en la institución educativa y; iv) diseñar mecanismos que permitieran una mejor comprensión de la situación de la educación media técnica rural (2007, p. 6).

Percebemos que o desenvolvimento do PER tem o objetivo sanar com as necessidades verificadas na educação do campo da Colômbia. Para atingir a estes objetivos o PER possui uma duração de dez anos, fracionado em três fases. Para a realização do PER foi estabelecido que os níveis de governo atuassem em conjunto, uma vez que cada um teria seu papel no planejamento, execução e avaliação. Quanto aos municípios foram criadas as unidades operativas municipais, estas unidades tinham a incumbência de diagnosticar a situação da educação municipal de educação, bem como de indicar quais os modelos educativos seriam necessário para dar conta das demandas identificadas. Em relação ao nível departamental foram estabelecidas alianças estratégicas departamentais com os funcionários do governo, representantes do setor privado, ONG, Universidades etc. Estas alianças constituíram as Alianças Estratégicas Departamentais (AED). No nível nacional se estabeleceu a unidade coordenadora nacional, constituída por técnicos do ministério da educação. Esta unidade apoiava o processo de implementação do PER nos departamentos, por meio de disponibilização de profissionais especialistas, do grupo técnico do ministério da educação, que coordenava as formações, as aquisições de materiais para cada modelo educativo e realizava a supervisão geral do PER (RODRÍGUEZ; SÁNCHEZ; ARMENTA, 2007).

Diante do exposto, compreendemos que a educação destinada aos povos do território campesino, tanto do Brasil quanto da Colômbia, compreende um processo histórico-social e político de lutas pelo direito a uma educação escolarizada de qualidade que tenha como ponto

de partida, e de chegada, os anseios dos povos desse território, considerando suas diferenças intraterritoriais.

Entendemos que o currículo escolar é um elemento fundante para que haja a valorização dos territórios campesinos, das culturas e dos conhecimentos dos povos do campo, bem como para tratar das diferenças que constituem estes povos, sejam elas de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, dentre outras.

Assim, no próximo capítulo tratamos do currículo, em vista da importância de compreendermos a sua constituição como campo de estudo através das perspectivas teóricas e nessa constituição qual o lugar do livro didático. Em nossa compreensão os LD são parte da materialização do currículo escolar e, por isso, são resultado de seleção cultural, que expressa *assimetrias* e *ambivalências*.

Clarice Lispector

Clarice Lispector nasceu em Tchetchelnik, Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920. Chegou ao Brasil em março de 1922, passou a infância na cidade do Recife e em 1937 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde se formou em Direito. Foi uma escritora e jornalista. Entre suas obras mais importantes estão a reunião de contos em "A Legião Estrangeira" (1964), "Laços de Família" (1972), os romances "A Paixão Segundo G. H." (1964) e "A Hora da Estrela" (1977).

5 CURRÍCULO: ESPAÇO/TEMPO DE DISPUTAS DE PODER

Este capítulo trata do currículo entendido como conjunto de práticas/políticas que acontece em um campo de disputas de poder, que toma por referência uma determinada cultura em detrimento de outras. Sendo assim, o currículo é constituinte e constituidor de práticas/políticas, sociais, culturais e epistemológicas permeadas por tensões e conflitos em busca de uma dada legitimação cultural. Este capítulo está organizado em três seções: a) o que é currículo; b) perspectivas teóricas curriculares: tradicional, crítica e pós-crítica; c) currículo expresso nos livros. Na primeira seção, versamos sobre o termo currículo, compreendendo-o como polissêmico e dentro dessa polissemia evidenciamos a definição de currículo a qual nos filiamos. Na segunda, apresentamos as perspectivas teóricas de currículo; a título de tornar a apresentação mais didática, tratamos separadamente de cada perspectiva, contudo compreendemos que elas não são estanques e coexistem. Na terceira seção discorremos sobre o currículo através da compreensão de livro didático como texto curricular e, portanto, é um dos elementos constitutivos do currículo escolar, logo, fruto de seleção cultural e epistêmica.

5.1 Em busca do conceito e da origem do termo currículo

Os estudos sobre currículo apontam para a dificuldade de conceituá-lo (LOPES; MACEDO, 2011; PACHECO, 2005) tendo em vista que o termo currículo não possui um sentido único. Este depende das formulações conceituais das distintas perspectivas curriculares que estão diretamente articuladas às demandas sociais, culturais, políticas, epistemológicas e econômicas de determinada sociedade.

É certo que desde o final do século XIX até a atualidade, várias definições tentaram suprir a complexidade do termo currículo. No entanto, nenhuma definição por mais bem elaborada que seja dá conta das complexas transformações histórico-sociais que recaem sobre as finalidades da educação. Segundo Contreras (1990),

> dentro desta complexidade do que significa definir currículo, qualquer tentativa de sistematização passa, necessariamente, pela observação e interrogação destes dualismos: o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou incluir também a metodologia entre (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo

> algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (*apud* PACHECO, 2005, p. 35).

Estas questões ressaltam na polissemia do termo currículo. Em uma primeira tentativa de definição este é entendido como um guia de orientações que organiza os conteúdos educativos, determinando modos e práticas pedagógicas a fim de responder às finalidades educativas de uma dada sociedade. De acordo com Lopes e Macedo (2011), o currículo ainda pode ser entendido como guias curriculares, ementas e programas de disciplinas, planos de ensino dos professores, experiências propostas e vivenciadas pelos estudantes.

Destacamos que o currículo é constituído através de fatores que direcionam a aproximação com a realidade a ser materializada, estes fatores são de distintas ordens, a saber: a) epistemológicas; b) políticas; c) econômicas; d) ideológicas; e) técnicas; f) estéticas e g) históricas. O fator epistemológico compreende o que deve contar como conhecimento. Concernente ao fator político, este estabelece quem controla a seleção e a distribuição do conhecimento. Referente ao fator econômico, este determina como o conhecimento está ligado à distribuição de bens, poder e serviços na sociedade. Quanto ao fator ideológico é a atribuição de um conhecimento de valor e a quem pertence este conhecimento. Em relação ao fator técnico, este apreende a forma como esse conhecimento chega ao alcance dos alunos; o fator estético diz respeito à maneira de articular o conhecimento curricular ao conhecimento dos alunos de forma coerente e justa e, por fim, o fator histórico corresponde à consideração das tradições sobre o campo de estudo que ajude a caminhar para além destas (PACHECO, 2005).

Ressaltamos que estes fatores não apreendem significados unívocos, contudo, direcionam a intencionalidade que determinado currículo busca alcançar, ou seja, através destes fatores é possível saber: a quem e/ou a que serve o currículo, a quem se destina, como é desenvolvido, por quem é desenvolvido, onde é materializado.

Salientamos que através destes fatores é possível construir um currículo que busque eliminar as marcas do patriarcado e/ou que as reforcem nas imagens de mulheres nos livros didáticos, na medida em que "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo" (SILVA, 2000, p. 13).

Nessa direção, entendemos que esta definição de currículo nos leva aos seguintes questionamentos: que conhecimentos e saberes são dignos de serem selecionados? Quem legitima a seleção? Quem seleciona? Sendo assim, Pacheco afirma que

> o currículo não é meramente um caminho, um programa, um *cursus*, uma pista de corrida para os aprendentes. Currículo é também um projecto, uma práxis sobre um conhecimento controlado, por um lado, ―no contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido‖ e, por outro, no modo ― como esse conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo (2005, p. 42).

A complexidade acerca do termo currículo inviabiliza sua definição precisa, visto que a seleção de conhecimentos e saberes acontece em um meio social, permeado por distintas concepções e visões de mundo e sociedade. Tal seleção procura transformar os conhecimentos em conteúdos passíveis de serem ensinados e aprendidos pelos sujeitos.

Para Sacristán (2000, p. 34), o currículo é um "projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada". Enfatizamos que este projeto seletivo de cultura é fundamentado através de distintas perspectivas de pensamento curricular. Em outras palavras o currículo é um recorte de uma dada cultura, ele seleciona aquilo que tem importância de ser ensinado, e por isso, não é neutro.

A seguir, passamos a discutir as distintas perspectivas de currículo, são elas: Tradicional; Crítica e Pós-Crítica. Compreendemos estas perspectivas dentro de um movimento circular pois coexistem tensionadas pelas transformações sociais, que a depender dos interesses dos distintos grupos que constituem as sociedades são modificadas e/ou reafirmadas.

5.2 Perspectiva Tradicional do Currículo: a emergência de um campo específico de estudo sobre currículo

As discussões sobre currículo constituíram-se como um campo específico de estudo tal qual o conhecemos hoje nos anos finais do século XIX e durante o século XX, em um contexto histórico-social marcado pelo processo de industrialização dos Estados Unidos. O processo de industrialização levou a educação escolar a assumir outras responsabilidades. Até meados do século XIX, a educação estava preocupada em desenvolver através de disciplinas/atividades as faculdades mentais dos estudantes, não havia a preocupação de saber sobre o quê e para quê se ensinava (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir das novas demandas decorridas da industrialização dos Estados Unidos, no século XX emergem as primeiras preocupações sobre o que a escola precisa realizar para dar conta de solucionar os problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas. Nesse

contexto, surgem dois movimentos de teorias curriculares: o Eficientismo Social e o Progressivismo.

O Eficientismo Social defendia "um currículo científico, explicitamente, associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22). Em 1918, Bobbit lança o livro The Curriculum; o modelo de currículo defendido por Bobbit tinha por base a teoria da administração científica desenvolvida por Taylor. Bobbit advogava que o currículo escolar deveria preocupar-se com a particularização exata de objetivos, procedimentos e métodos necessários para a aquisição de resultados que pudessem ser precisamente mensurados. Nessa ótica, a escola seria semelhante a uma grande fábrica na qual os sujeitos eram moldados para as exigências do mundo do trabalho e da vida econômica.

Em oposição ao Eficientismo, o Progressivismo, no século XX, busca o controle da elaboração dos currículos oficiais e lança mão de mecanismos menos coercitivos. No entanto, compartilham da mesma ideia de educação dos eficientistas, de que esta seria um meio para diminuir as desigualdades sociais advindas da sociedade urbana industrial. O objetivo da educação para o Progressivismo seria a construção de uma sociedade harmônica e democrática (LOPES; MACEDO, 2011).

John Dewey é o teórico mais conhecido do Progressivismo. Ele defendia que o foco do currículo deveria ser "a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre escola e o interesse do aluno" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23). Para o Progressivismo, a aprendizagem é um processo contínuo e não uma preparação para a vida ocupacional adulta, como é advogado pela perspectiva eficientista. A centralidade do currículo defendida por John Dewey é a resolução de problemas sociais, logo as atividades educacionais careceriam de conexão com as experiências que as crianças vivenciavam em outras instituições sociais como é o caso da própria família (LOPES; MACEDO, 2011).

Apesar da importância do modelo de currículo desenvolvido por John Dewey, o modelo que se consolidou naquele contexto foi o desenvolvido por Bobbit e concretizou-se com a publicação do livro de Ralph Tyler intitulado "Princípios Básicos de Currículo e Ensino" em 1949. O modelo curricular de Tyler centra-se na organização e no desenvolvimento do currículo de forma linear, podendo ser resumido em quatro etapas: "definições dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Percebemos que o modelo de currículo tyleriano evidencia o que a escola deve ensinar, que estratégias de ensino são condizentes com os objetivos propostos, qual a forma mais eficiente de ordenar as estratégias e a avaliação final tendo por referência os objetivos estabelecidos no início do desenvolvimento curricular.

Para atingir de forma eficiente os objetivos propostos, Tyler advogava a necessidade de se realizar estudos sobre os estudantes e sobre a vida fora da escola, também defendia que fossem consideradas as sugestões de especialistas de distintas disciplinas. Contudo, estes estudos deveriam estar pautados na filosofia social e educacional adotada pela escola e na psicologia da aprendizagem (SILVA, 2000).

Frisamos que tanto o modelo de currículo Eficientista quanto o Progressista se contrapunham ao currículo clássico, humanista, advindo da Antiguidade Clássica. Tal currículo fazia parte da educação universitária medieval e renascentista, as disciplinas eram organizadas da seguinte forma: *Trivium* (gramática, retórica, dialética) e *Quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética). Basicamente o ensino destas disciplinas objetivava conduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas gregas e latinas, inclusive o domínio das respectivas línguas. Estas obras e essas línguas encarnavam os mais altos níveis de ideais humanos, o conhecimento e a encarnação destes ideais formariam o homem culto, vale ressaltar que a formação do ser humano neste modelo curricular restringia-se ao gênero masculino (SILVA, 2000).

No início das teorizações sobre o currículo não se questionavam o lugar e o papel das mulheres dentro da sociedade e, muito menos, nos espaços de produção científica, haja vista que as funções e os lugares que distintas mulheres ocupavam estavam atrelados ao cuidado da prole e aos afazeres domésticos.

As críticas ao currículo clássico por parte dos teóricos do currículo Eficientista assinalavam a inutilidade dos conhecimentos e das habilidades que constituíam o currículo clássico para a vida ocupacional adulta dos estudantes, enquanto que as críticas proferidas pelos Progressistas se voltavam para o distanciamento entre os interesses e as experiências dos destinatários do currículo, ou seja, os estudantes.

Assinalamos que este panorama referente às primeiras formulações sobre currículo, como um campo de estudo, é de caráter global, haja vista que no Brasil as primeiras teorizações acerca do currículo remontam à década de 1980. Até então o Brasil importava as teorias curriculares desenvolvidas nos Estados Unidos (SOUZA, 1993).

Assim, a partir da década de 1980 o campo de estudo em Currículo no Brasil se estendeu consideravelmente e atualmente há uma produção nacional sobre Currículo. Os

modelos de Currículo Eficientista e Progressistas persistiram/persistem até o surgimento de movimentos contrários aos seus postulados, como veremos na próxima seção.

Referente à Teoria Tradicional, identificamos as seguintes concepções: sociedade urbana/industrial/capitalista; conhecimento neutro/estático/objetivo/aplicável; educação tecnicista; sujeito universal/sem saber/passivo.

Concernente à concepção de sociedade urbana/industrial/capitalista foi possível identificá-la tendo em vista o contexto de desenvolvimento econômico, nos Estados Unidos, dado o avanço das indústrias e do capitalismo (SILVA, 2010). A concepção de conhecimento estava fundada na ciência moderna, assim, o conhecimento é tido como neutro, estático, objetivo e aplicável. Logo, "o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Dessa forma, a educação é concebida como algo técnico aos moldes da teoria da administração (SILVA, 2010). O sujeito é universal, sem saber, passivo, depositário de conhecimentos úteis ao desenvolvimento da sociedade urbana/industrial/capitalista (LOPES; MACEDO, 2011).

Através da identificação das concepções supracitadas na Teoria Tradicional, percebemos que a ênfase dada ao Currículo era a de organizar os meios para atingir os objetivos que melhor respondessem às demandas do modelo de sociedade em voga. As relações desiguais de poder entre gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras, não são mencionadas no currículo, uma vez que a marginalidade na sociedade urbana/industrial/capitalista estava associada à falta de eficiência por parte dos sujeitos de dar respostas adequadas ao desenvolvimento industrial. O currículo na Teoria Tradicional resume-se a uma questão de desenvolvimento, os arranjos sociais de classe, de raça, de gênero não eram questionados (SILVA, 2010). Nesse sentido, o Patriarcado é tido como um dado natural, a possibilidade da *despatriarcalização* ainda permanecia remota.

5.3 Perspectiva Crítica do Currículo

A perspectiva Crítica de Currículo emerge a partir da década de 1970 através de dois movimentos, são eles: o Movimento de Reconceptualização e o Movimento da Nova Sociologia da Educação. A perspectiva Crítica de Currículo contrapõe-se àquela Tradicional

ao questionar os arranjos sociais que interferem nos processos educativos igualitários "desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais" (SILVA, 2010, p. 30). Na perspectiva crítica é enfatizado o desenvolvimento de um currículo que revele a função emancipatória da escola na formação escolarizada de cidadãos críticos.

O Movimento de Reconceptualização surge nos anos finais da década de 1960 através de escritos de autores como James Mcdonald e Dwayne Huebner. Este Movimento ganha corpo com a realização da I Conferência sobre Currículo, na universidade de Rochester em Nova York, em 1973, sob a liderança de Willian Pinar. O Movimento de Reconceptualização baseado nas teorias sociais da Fenomenologia, na Hermenêutica e na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt questionava a concepção de currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa, advogada pelas Teorias Tradicionais (SILVA, 2010).

A crítica realizada pelo Movimento de Reconceptualização partiu de duas perspectivas. Na primeira perspectiva eram utilizados conceitos do Marxismo via as análises de Gramsci e da Escola de Frankfurt, o foco das análises estava na função que as estruturas econômicas e políticas exerciam sobre a reprodução cultural por meio da educação e do currículo. A segunda perspectiva fazia uso da Fenomenologia e da Hermenêutica através de estratégias interpretativas de investigação.

Apesar de o Movimento de Reconceptualização incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as de viés marxistas desafiava o modelo de Educação Técnica e, por conseguinte, os currículos. No entanto, os marxistas não se identificavam com as vertentes fenomenológicas. Esta não identificação provocou uma separação dentro do próprio Movimento. As críticas dos marxistas versavam sobre a ênfase dada pelos fenomenológicos à subjetividade, sendo acusados de deixar de lado as questões políticas. Diante desta separação trataremos das duas vertentes separadamente, inicialmente abordaremos a Fenomenológica e Hermenêutica e posteriormente trataremos da Marxista.

No tocante à Fenomenologia, esta põe em questão o senso comum e focaliza na valorização das experiências vividas, ressaltando os significados construídos subjetiva e intersubjetivamente; o foco está no sujeito. A perspectiva de currículo defendida pela Fenomenologia é tida como a mais radical, visto que rompe fundamentalmente com a Perspectiva Tradicional. Cabe destacar que a análise fenomenológica de currículo não reconhece a estruturação tradicional do currículo por meio de disciplinas, tendo em vista que o foco do currículo para os fenomenólogos está nas experiências diretas vivenciadas no mundo de primeira ordem. Já o Currículo Tradicional estrutura-se no mundo de segunda ordem, ou seja, via disciplinas tradicionais constituídas de conceitos científicos. Na

Fenomenologia, “o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência” (SILVA, 2010, p. 40-41).

Nessa direção, entendemos que a Fenomenologia traz uma contribuição importante no questionamento da Teoria Educacional Tradicional e Curricular, visto que as experiências dos aprendentes entram em cena não para se adequar ao modelo de sociedade vigente, e sim para que possam desconstruir e reconstruir conceitos através de novos significados e de uma forma singular. Assim, de acordo com Silva,

> é precisamente o caráter situacional, singular, único, concreto da experiência vivida – o aqui e o agora que a análise fenomenológica procura destacar. A análise fenomenológica foge dos universais e abstratos do conhecimento científico, conceitual para se focalizar no concreto e no histórico do mundo vivido (2010, p. 42).

Desse modo, a análise fenomenológica do currículo compreende que as experiências vividas não podem estar dissociadas do mundo vivido e distancia-se do conhecimento universal e abstrato dos modelos teóricos tradicionais de educação e de currículo.

Ressaltamos que a análise fenomenológica sobre currículo tem combinado duas outras estratégias de investigação em suas análises, a hermenêutica e a autobiografia. Referente à hermenêutica, esta enfatiza a possibilidade de múltiplas interpretações dos textos. Concernente à autobiografia, o foco está nos aspectos formativos do currículo, busca apoio na psicanálise no intuito de investigar as formas pelas quais a subjetividade e as identidades dos sujeitos constituem-se. Em síntese, a Perspectiva Fenomenológica prima pela compreensão e interpretação da subjetividade nas experiências vividas.

A partir deste momento versaremos sobre a vertente marxista que constituiu o Movimento de Reconceptualização. Segundo Silva (2010), a crítica marxista sobre currículo inicia-se com Michael Apple ao questionar o currículo e o conhecimento escolar.

As teorizações empreendidas por Apple partiram de elementos fundantes da crítica marxista à sociedade, tais como a dinâmica capitalista da dominação de classes dos que detêm o controle da propriedade e dos recursos materiais sobre os que só possuem a força de trabalho. Esta dinâmica capitalista afeta diretamente todas as outras esferas da sociedade como é o caso da educação e da cultura; haveria, assim, uma relação entre como a economia está organizada e a maneira como o currículo está organizado. No entanto, para Apple esta relação não é uma ligação de determinação simples e direta na medida em que esse vínculo é mediado pela ação humana.

Segundo Apple, a seleção e validação de conhecimento não é algo neutro, pois envolvem relações de poder que representam os interesses das classes dominantes. Portanto, "a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro" (SILVA, 2010, p. 46). Deste modo, ao enfatizar estas questões, Apple contribui significativamente para politizar a teorização sobre currículo.

Destacamos que a Perspectiva Crítica de Currículo não considerava os aspectos relacionados às desigualdades de gênero, de raça, de território e de sexualidade. O foco estava em denunciar como o currículo reproduzia as desigualdades entre as classes; a análise restringia-se à economia como ponto chave da reprodução das relações desiguais na sociedade capitalista.

Outro teórico da Perspectiva Crítica é Henry Giroux que tem suas bases epistemológicas fincadas na Escola de Frankfurt. Este teórico se contrapõe à Perspectiva Teórica Tradicional, principalmente, por seu caráter tecnicista; também questiona as teorias críticas pautadas em modelos interpretativos de teorização social, como é o caso da fenomenologia. Giroux traz como contribuição o conceito de resistência ao apontar que diante da dominação e do controle social e mais especificamente na educação e no currículo há espaços para contestações e resistências. Desse modo, Giroux advoga o potencial de resistência dos sujeitos, estudantes e professores para a construção de um currículo e de uma pedagogia libertos da dominação exercida pelas classes dominantes.

Giroux assinala três conceitos centrais para que essa emancipação ocorra, são eles: a esfera pública, o intelectual transformador e a voz. Em relação ao primeiro, a escola e o currículo devem funcionar de forma democrática na qual os estudantes possam exercer atitudes democráticas de discussão, de participação e de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social. Referente ao segundo, os professores não são vistos como meros funcionários, mas como pessoas participantes ativas nas atividades críticas na busca por emancipação e libertação. A respeito do terceiro conceito - voz -, ele se refere à criação de espaços em que os estudantes possam expressar seus anseios e pensamentos e que estes sejam considerados (SILVA, 2010).

Ressaltamos que Giroux é influenciado por Paulo Freire no tocante à educação libertadora e na concepção de ação cultural deste autor. Giroux desenvolveu as bases de um currículo e de uma pedagogia que indicavam possibilidades que estavam ausentes nas teorias críticas. Neste viés, o currículo assume a noção de "política cultural", sendo o lugar de produção e de criação de significados que estão permeados por relações sociais de poder em constante tensão.

As teorizações de Freire não tratam especificamente de uma teoria curricular, mas abordam a necessidade de questionar o que ensinar e o que significa conhecer, revelando a sua preocupação epistemológica. Freire faz críticas ao Currículo Tradicional por não estar conectado às questões existenciais dos sujeitos no ato de conhecer. Dessa maneira, Freire propõe uma Educação Libertadora como alternativa ao modelo de educação que nomeou de Bancária. Os estudos de Freire contribuem para pensar a construção de um Currículo Contra-hegemônico, na medida em que enfatizaram a função emancipadora da escola para a formação dos sujeitos.

Outra contribuição para a Perspectiva Crítica de Currículo foram os estudos desenvolvidos na Inglaterra através da Nova Sociologia da Educação que teve como marco inicial a publicação do livro intitulado "Conhecimento e Controle" (Knowledge and control) organizado pelo sociólogo Michael Young, em 1971 (SILVA, 2000).

A Nova Sociologia da Educação surge em contraposição à antiga sociologia, que possuía uma tradição de pesquisa empírica a respeito dos resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional. A sua principal preocupação era com o fracasso escolar dos estudantes da classe operária. As críticas direcionadas à antiga sociologia enfatizavam o caráter empírico estatístico.

De acordo com os estudos de Young, a tarefa urgente a ser desenvolvida pela Nova Sociologia da Educação seria a de delinear uma sociologia do currículo. Para Young, a função de uma sociologia do currículo é colocar em cheque as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas tidas pela antiga sociologia como dadas e naturais (SILVA, 2000).

Em síntese, a Nova Sociologia da Educação procurava investigar as articulações entre os princípios de seleção e organização do conhecimento escolar, bem como aqueles de distribuição dos recursos econômicos. Logo, a questão fundante eram as interlocuções entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder (SILVA, 2000).

Além das teorizações desenvolvidas por Young, Basil Bernstein também fazia parte do Movimento da Nova Sociologia. Para Bernstein, o conhecimento educacional formal é efetivado por meio de três sistemas, a saber: o currículo (define qual é o conhecimento válido); a pedagogia (determina qual a transmissão válida para o conhecimento) e a avaliação (assinala qual a realização válida desse conhecimento por parte de quem é ensinado). Bernstein estava preocupado com as relações estruturais entre os distintos tipos de conhecimento e de como o currículo estava organizado, diferentemente de outros teóricos críticos, a exemplo de Young que se preocupou com o conteúdo (SILVA, 2000).

A Teoria Crítica de Currículo contribui significativamente para desvelar as relações de poder situadas nos campos da economia e da política que conformam os currículos, não tratam das demandas específicas dos grupos sociais subalternizados que trazem as questões de diferença, cultura, identidade, gênero e étnico-racial.

Nesse sentido, as lutas de mulheres nestas teorizações críticas do currículo não tiveram grande ênfase, uma vez que o foco ainda permanecia sobre as desigualdades geradas pelo fator econômico, não se detendo especificamente na articulação das desigualdades produzidas por meio das hierarquizações referentes à raça, à etnia, ao gênero, ao território e à sexualidade.

Em relação à Perspectiva Crítica, identificamos as seguintes concepções: sociedade urbana-industrial-capitalista; conhecimento interessado/ativo/dialético; educação emancipadora-transformadora; sujeito ativo/transformador. A concepção de sociedade encontrada na perspectiva teórica crítica de currículo é urbana/industrial/capitalista, contudo ela não é dada como um processo natural de desenvolvimento da sociedade, visto que é reprodutora das desigualdades sociais, tais como de classe, de gênero e de raça (SILVA, 2010). A perspectiva crítica denuncia as relações de poder desiguais presentes na sociedade urbana/industrial/capitalista. Sendo assim, a concepção de conhecimento vai de encontro à perspectiva tradicional de currículo; para a perspectiva crítica, o conhecimento é interessado, ativo e dialético, pois reproduz interesses das classes dominantes. A educação é compreendida como meio de superação das desigualdades, portanto é uma via para a emancipação dos sujeitos. Os sujeitos são concebidos como ativos, capazes de dirigir a transformação social.

Por meio da identificação das referidas concepções, evidenciamos que a perspectiva crítica é denunciadora das desigualdades sociais e desafiam o *status quo*, evidenciando que as relações de poder não são dadas e sim construídas. Compreendemos que tal denúncia desvela as relações de poder fundadas por meio do Patriarcado, apesar de não ter foco nas análises da perspectiva crítica. Mas através da desnaturalização das relações de poder foi possível o fortalecimento de movimentos contrários à sociedade patriarcal/urbana/industrial/capitalista. Ao questionar as relações desiguais de poder também questionava o Patriarcado, uma vez que o entendemos como elemento constitutivo da referida sociedade, sendo assim aponta indícios da despatriarcalização.

5.4 Perspectiva Pós-Crítica do Currículo

A perspectiva pós-crítica do currículo refere-se às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, notadamente, marcadas pelas influências do Marxismo, da Escola de Frankfurt e, em certa medida, pela Fenomenologia (LOPES, 2013). Surgem em um contexto de agravamento das desigualdades sociais evidenciando que as relações desiguais de poder não se reduzem apenas a determinantes econômicos e políticos, mas refletem também os aspectos socioculturais de raça, de gênero e de sexualidade.

Neste contexto, emergem as lutas travadas pelos grupos silenciados e subalternizados tais como: mulheres, negros, índios e homossexuais, entre outros; passa-se a questionar os alicerces que legitimam e validam o que deve ser ensinado e para quem deve ser ensinado nos currículos escolares (SILVA, 2000).

Nessa direção, o Feminismo denunciava que a sociedade estava estruturada não só pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. Essa denúncia recaía sobre a educação e o currículo (SILVA, 2010). A Perspectiva Tradicional Feminista em educação preocupou-se fundamentalmente com o acesso e o desempenho das mulheres no sistema educacional. Essa perspectiva apontava que o nível de educação das mulheres em muitos países era baixo em relação aos homens, sobretudo naqueles países situados na periferia do capitalismo, como é o caso dos países da América Latina. Posteriormente, as críticas passaram a compreender não só o acesso, mas o quê do acesso. Esta análise revelou que havia um currículo para os homens e outro para as mulheres, bem como disciplinas e conteúdos específicos para mulheres e para homens. Nessa linha, também foram realizadas análises dos materiais curriculares, tais como o Livro Didático. As análises realizadas apontaram que os livros didáticos faziam circular os estereótipos sexistas reproduzindo as desigualdades de gênero presentes na sociedade, o que contribuiria para dificultar o acesso das mulheres a postos profissionais, predominantemente, masculinos (SILVA, 2010).

Destacamos que o ponto chave da Crítica Feminista à educação e ao currículo foi evidenciar que o conhecimento e consequentemente o currículo eram masculinos uma vez que encarnavam os ideais modernos do "sujeito cartesiano, unitário e centrado, que está na raiz mesma do projeto científico, é macho, branco e europeu" (SILVA, 1995, p. 189). A Crítica Feminista ao currículo e ao conhecimento que o constitui revelou não só que o currículo é masculino, mas também etnocêntrico.

É nesse cenário de questionamentos que a Perspectiva Pós-Crítica de Currículo encontra-se abordando os seguintes enfoques: Pós-Modernistas, Pós-Estruturalistas e Pós-Colonialistas. Destacamos que trataremos especificamente do enfoque Pós-Colonialista dentro da Perspectiva Intercultural Crítica de Currículo à qual nos afiliamos.

O enfoque Pós-Modernista advém de críticas realizadas aos currículos formulados e fundamentados na modernidade. Esses currículos caracterizam-se por serem disciplinares, segmentados, lineares, estáticos, objetivistas e encarnavam os princípios modernos. Em uma acepção pós-moderna o currículo privilegiaria "a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de cultura, de estilos, de modo de vida" (SILVA, 2010, p. 114).

Em relação ao enfoque pós-estruturalista, "o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). Nessa concepção, é abandonada a ênfase na "verdade" e os binarismos são contestados, tais como: teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura. Logo, são desestabilizados os projetos curriculares que buscam formar uma dada identidade nos estudantes, ligada aos ideais de sujeito emancipado e consciente capaz de dirigir a transformação social (LOPES, 2013).

Por sua vez, o enfoque pós-colonialista é um termo utilizado para designar formulações teóricas que objetivam entender os efeitos políticos, sociais e culturais em países que passaram por processos de *colonialismo* e de *colonização* (LOPES; MACEDO, 2011). Estes processos impuseram relações de poder desiguais que repercutiram diretamente na educação, uma vez que era/é preciso garantir a construção/manutenção dos Estados-Nação.

Os LD assumiram um papel importante para a difusão da narrativa nacional nas antigas colônias. Segundo Silva (2010, p. 128), "o saber e o conhecimento estiveram estreitamente ligados aos objetivos de poder das potências coloniais europeias". Nessa direção, além de impor um modelo político de organização social, o poder colonial precisou estabelecer-se culturalmente, para isto foi imposto ao outro subjugado uma determinada forma de conhecimento legitimada como única e verdadeira. A educação então se tornou chave mestra para a imposição de um conhecimento masculino, branco, cristão e europeu. Contudo, estas imposições não ocorreram sem que houvesse resistências. Logo, não podemos afirmar que há pureza nestas relações de poder, haja vista que são constituídas pelo híbrido "carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência" (SILVA, 2010, p. 129).

Seguindo esta linha de raciocínio, o Currículo Pós-Colonial busca descortinar as heranças coloniais que permanecem celebrando a soberania eurocêntrica. Desse modo, tal currículo ultrapassa a mera integração e oficialização da diferença nas determinações

curriculares; este contempla formas outras de produzir conhecimentos que não estão referenciados no cânone eurocêntrico. Nessa direção, Silva questiona:

> em que medida as definições de nacionalidade e "raça", forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação de identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? Como é que nessas narrativas são construídas as concepções sobre "raça", gênero e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades que não se conformam com as definições da identidade considerada normal? (2010, p. 129).

O Currículo Pós-Colonial vai de encontro às formas de fixação de sentidos empreendidas pelo *colonialismo* que inviabiliza formas outras de pensar e de dizer diferente (LOPES; MACEDO, 2011). Desse modo, compreendemos que as mulheres sofreram/sofrem com os estereótipos de subalternidade, principalmente, as mulheres marcadas pela interseccionalidade de raça, de etnia, de gênero, de classe, de território e de sexualidade que as localizam em uma posição subalterna frente ao homem branco e à mulher branca e aos homens racializados.

Pressupomos que os LD podem contribuir para a celebração de um currículo masculino, branco, urbanocêntrico, cristão que localiza as mulheres em posições de subalternização, reforçando a *colonialidade do poder*, *do ser*, *do saber* e *da natureza*. De acordo com Santomé

> 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. Dificilmente encontraremos nos conteúdos de tais materiais curriculares informações sobre temas como a história e a vida cotidiana das mulheres, seus âmbitos de discriminação (o trabalho doméstico, a maternidade e o cuidado da prole, a violência contra as mulheres, a precarização do trabalho, "o teto de cristal", a prostituição) (2013, p. 240).

No entanto, também compreendemos que a eliminação dos estereótipos determinada pelo edital de seleção resulta das lutas dos Movimentos Sociais, entre outros, os Movimentos Feministas que lutam pela eliminação de preconceitos sexistas presentes nos currículos e nos materiais curriculares como os LD. Por exemplo, no âmbito das políticas para as mulheres, tanto o Brasil quanto a Colômbia possuem instrumentos legais que objetivam romper com a propagação de discriminação sexista na educação, principalmente, por meio dos livros

didáticos, a saber: 1) No Brasil o III Plano Nacional de Política para as Mulheres (PNPM/2013) tem enfatizado a necessidade de "eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica" (BRASIL, 2013, p. 23); 2). Na Colômbia, através do Decreto nº 166 de 04 de maio de 2010, é reforçada a urgência de "eliminar estereotipos sexistas a través de la transformación de las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares, los textos escolares y los materiales pedagógicos para la visibilización de los aportes de las mujeres en todos los campos del conocimiento" (p. 16).

Frisamos que o currículo na perspectiva pós-colonial intercultural toma por referência epistemológica, para a seleção e organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem, os conhecimentos e as experiências dos povos subalternizados. O currículo pós-colonial intercultural não nega as contribuições da *episteme* eurocêntrica, no entanto esta não é mais referência na construção dos currículos. Logo, o currículo, em concordância com as demandas dos povos subalternizados, recontextualiza e difunde conhecimentos e práticas educativas outras, possibilitando o diálogo em paridade entre conhecimentos eurocêntricos e conhecimentos outros. Assim, podemos dizer que o currículo pós-colonial intercultural visa à *decolonização* dos conhecimentos que constituem os currículos escolares.

No que concerne à Teoria Pós-crítica, evidenciaremos as lutas dos movimentos feministas por um currículo despatriarcalizado. Dessa maneira, as concepções identificadas foram: sociedade patriarcal/capitalista; conhecimento masculino; educação patriarcal/sexista; sujeito masculino/branco/heterossexual.

Referente à concepção de sociedade patriarcal/capitalista, as feministas denunciavam que a sociedade estava estruturada não só pelo capitalismo, mas também pelo Patriarcado (SILVA, 2010). Essa denúncia recaia sobre a educação e o currículo.

Em relação à concepção de conhecimento masculino, as feministas apontavam que o conhecimento encarnava os ideais modernos do "sujeito cartesiano, unitário e centrado, que está na raiz mesma do projeto científico, é macho, branco e europeu" (SILVA, 1995, p. 189). A Crítica Feminista ao currículo e ao conhecimento que o constitui revelou não só que o currículo é masculino, mas também etnocêntrico, haja vista que sua referência de raça era a branca. Esta análise revelou que havia um currículo para os homens e outro para as mulheres, bem como disciplinas e conteúdos específicos para mulheres e para homens.

Nessa direção, a educação é concebida como uma educação patriarcal/sexista/racista, na medida em que reproduzia as desigualdades de gênero ao negar as mesmas oportunidades

de acesso e permanência de mulheres nas escolas; de raça ao valorizar a raça branca em detrimento de outras, tais como a negra e a indígena.

A concepção de sujeito, segundo as feministas, estava ainda pautada no ideal masculino/branco/heterossexual, as mulheres eram tidas como seres débeis, na medida em que eram vistas como seres sentimentais, sem razão.

Diante do exposto, compreendemos que a Teoria Pós-Crítica em sua vertente feminista se mostrou revolucionária, pois não só denunciou as relações de poder presentes nos currículos, como também, ao questionar a ciência moderna, realizou rupturas epistemológicas. Assim, evidenciamos que as feministas conduziram/conduzem um movimento de *despatriarcalização* do Currículo Patriarcal/Racista ao questionar as bases que lhe dão sustentação, ou seja, a sociedade patriarcal; o conhecimento masculino/branco/heterossexual; a educação patriarcal/racista e o sujeito masculino/branco/heterossexual.

5.5 Livros Didáticos como texto curricular

O livro didático, segundo Bittencourt (2011), é objeto cultural de difícil definição, mas que pode ser facilmente identificado e diferenciado de outros livros, tendo em vista as funções que exerce no âmbito escolar a partir de cada contexto social, cultural, político e econômico. Por exemplo, no século XIX os LD assumiram uma posição importante na constituição dos Estados-Nação tanto no Brasil quanto na Colômbia, o que levou à necessidade do aumento de sua produção e distribuição. Os LD foram utilizados para disseminar um tipo de educação que formasse cidadãos aptos para as novas exigências emergentes com a construção dos Estados-Nação. Logo, os LD passaram a ser produzidos com a intenção de concretizar um currículo nacional aos moldes eurocêntricos de sujeito (masculino, branco), de cultura e de conhecimento.

Nessa direção, os LD são localizados como parte integrante de um sistema de ensino institucionalizado. Segundo Sacristán (2000), o sistema educativo é constituído por subsistemas nos quais se expressam práticas articuladas com o currículo. Dentre eles, o subsistema de Produção de Meios, que engloba os diversos tipos de materiais didáticos, em especial, o LD que são os agentes da materialização do currículo. Deste modo, sendo os LD os agentes da concretização do currículo, "não são meros agentes instrumentais neutros, pois têm um papel de determinação muito ativo (...) ligado a uma forma de exercer o controle sobre a prática" (SACRISTÁN, 2000, p. 24). Assim, os LD são campo de disputas e

portadores de recortes de conhecimentos que retratam e legitimam o que pode ser ensinado e de que forma deve ser ensinado. Segundo Apple,

> es importante advertir que las disputas sobre el «conocimiento oficial» (centradas generalmente en lo que se incluía o lo que se excluía de los libros de texto) reflejaban en realidad relaciones e historias políticas, económicas y culturales más profundas. Los conflictos sobre los libros de texto son frecuentemente reflejo de problemas más amplios en las relaciones de poder (1993, p. 112).

Os LD são reflexos destas disputas na medida em que são, também, constituídos por meio das políticas educacionais, que por sua vez são resultados de políticas mais amplas. Sendo assim, os LD podem expressar tanto os interesses de grupos minoritários historicamente subalternizados, que buscam evidenciar suas culturas e seu conhecimento de forma equitativa, quanto os interesses de grupos hegemônicos que buscam perpetuar sua cultura e seu conhecimento. Para Apple,

> los libros de texto son, en realidad, mensajes sobre el futuro y van dirigidos a éste. Como parte de un currículo, participan nada menos que en el sistema de conocimiento organizado de la sociedad. Participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Ayudan a determinar los cánones de la veracidad y, al hacerlo, contribuyen también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad (1993, p. 112).

Diante disso, compreendemos o LD como um importante veículo do currículo oficial que está tensionado por lutas de distintas ordens, sejam elas econômicas, culturais, epistemológicas e sociais. “Os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais” (MACEDO, 2004, p. 106).

Os LD podem ser compreendidos como textos curriculares uma vez que possuem um *status* prescritivo constituído por distintos níveis institucionais e de recortes culturais e ideológicos que não são neutros, haja vista que o seu significado e sua função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem. De acordo com Silva,

> 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 (2010, p. 101-102 grifo nosso).

A seleção cultural e ideológica, presentes nos LD, recai sobre imperativos de conservação e de transmissão cultural, na medida em que valida e naturaliza formas de ser, lugares e papéis sociais de cada sujeito na sociedade, como é o caso das mulheres. Os livros didáticos "constituem espaços de luta política, já que sua análise permite questionar os interesses presentes na forma de autoridade textual dominante" (MOREIRA, 1995, p. 12).

Nessa linha de raciocínio, os LD são constituintes do processo de organização e de desenvolvimento do currículo escolar, visto que configuram os conteúdos e as formas de transmissão cultural que orientarão as práticas curriculares. De acordo com Silva e Silva (2014, p. 159), "os Livros Didáticos exercem influência sobre o que pode e não pode ser ensinado/aprendido. Determinar o que pode e não pode ser ensinado/aprendido representa legitimar cosmovisões e descredenciar outras".

Desse modo, apontamos que o LD é colonizado e colonizador[25] na medida em que pode, também, cristalizar identidades e naturalizar os sujeitos possuidores de saber, "sendo um instrumento de poder, o LD perpetua relações de dominação entre grupos étnicos e entre homens e mulheres" (NATH-BRAGA, 2013, p. 99). Isto acontece quando os Livros Didáticos retratam por meio dos conteúdos expressos em imagens e textos estereótipos que exaltam o homem, branco, heterossexual, cristão em lugares e papéis sociais de prestígio, enquanto que as mulheres são retratadas em lugares e papéis sociais submissos e secundários. Estes lugares e papéis sociais estão determinados pela interseccionalidade de raça, de gênero, de classe e de território. Choppin afirma que os livros didáticos cumprem as seguintes funções:

> 1. Função referencial: o livro didático é o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações;
> 2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades;
> 3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, assume um importante papel político;
> 4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (2004, p. 553).

[25] Sobre a discussão de LD colonizados e colonizador ver Silva e Silva, 2016, p. 122-138.

Compreendemos que estas funções estão imbricadas e agem simultaneamente. Apontamos que Função Referencial e Instrumental estão diretamente articuladas, de tal sorte que consolidam uma forma de ensinar e de aprender condizentes com os modelos educativos concebidos como ideais para o avanço da sociedade em voga (patriarcal/colonial/moderna/capitalista). Segundo com Bittencourt,

> o livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc. (2013, p. 72).

Evidencia um modelo de conhecimento hegemônico fundado em uma concepção de saber científico eurocêntrico, masculino, branco, heterossexual, tendo em vista que a organização dos LD tem como referência os modelos de LD franceses e anglo-saxões. Ao pautar-se no modelo de conhecimento científico hegemônico, os LD "influenciam a construção identitária da/o aluna/o, reproduzem ideologias, participando de modo importante da formação de atitudes e valores" (OLIVEIRA, 2008, p. 99). Os LD podem ser um meio privilegiado de disseminação dos valores da sociedade patriarcal/colonial/moderna/capitalista.

Atrelada a estas funções temos a função ideológica e cultural que exerceu um papel importante, principalmente, com a constituição dos Estados-Nação, em que foram transpostos para os LD os ideais de civilização, de homem, de mulheres e de família da sociedade europeia. Sendo assim, os LD são portadores da ideologia patriarcal na medida em que através de imagens, em especial, definem "los roles de género y por mecanismos de la ideología, los hace aparecer como naturales y universales" (PAREDES, 2011, p. 05).

Vale ressaltar que os papéis de gênero não estão apenas relacionados aos gêneros feminino e masculino. Logo não podemos reduzir os papéis de gênero apenas à diferença entre mulheres e homens, haja vista que as diferenças, também, são de ordem intragênero (mulher-mulher, homem-homem). Segundo Santomé (2013), o LD cumpre a função de informar as novas gerações como é o mundo, este se torna sexista na medida em que emudece e/ou não aborda, com o devido rigor, a condição das mulheres no passado e na contemporaneidade de forma a desnaturalizar as relações desiguais de poder.

Por fim, o LD ainda cumpre a função documental na medida em que a partir da sua leitura pode comunicar através de textos e de imagens visões de mundo, levando o estudante a construir um olhar crítico sobre a realidade evidenciada nos LD. Apesar de o LD ser objeto de

várias críticas, estes permanecem, em certa medida, como um dos principais meios de disseminação e de validação de conhecimentos utilizados nas escolas.

Destacamos que estes conhecimentos permanecem sobre o cânone eurocêntrico, masculino, branco, heterossexual e cristão. Os conhecimentos e as culturas outras ainda são postos em um patamar de inferioridade, são tratados de forma folclórica e estereotipada. Seguindo esta linha de raciocínio, o LD tem contado e legitimado as histórias dos povos da Abya Yala a partir do olhar do colonizador, que os posicionam em lugares e em papéis subalternizados. As mulheres, em especial, são vistas como corpos limitados, afeitos ao espaço privado do lar, do cuidado da família, e mesmo que apareçam em lugares públicos, predominantemente masculinos, a sua condição é secundária. E no caso das mulheres racializadas são representadas de forma atemporal como se estas não tivessem acompanhado as transformações sócio-históricas. De acordo com Santos (2012), a mulher negra ocupa um papel inferior ao homem branco, mulher branca e homem negro nos LD.

Diante das funções apresentadas por Choppin (2004), evidenciamos que nesta pesquisa nos apoiamos na função cultural que o LD exerce. Desta forma, nos questionamos quanto à participação das mulheres no processo de proposição e produção dos LD no Brasil e na Colômbia. Como as lutas sociais de mulheres em busca pela despatriarcalização têm sido inseridas nas imagens de mulheres nos LD? As mulheres são retratadas nas imagens evidenciando rupturas com o patriarcado e/ou têm reforçado a patriarcalização?

Mercedes Sosa

Mercedes Sosa nasceu em 9 de julho de 1935, optou, desde cedo, por um repertório que somava lirismo e protesto político, tornando-se um dos principais expoentes do movimento "Nuevo cancioneiro", que pretendia redescobrir as raízes da música folclórica e, ao mesmo tempo, denunciar a desigualdade social e as injustiças da América Latina.

6 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO ENUNCIADO: HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL E NA COLÔMBIA

Este capítulo versa sobre o contexto de produção do enunciado através do histórico das políticas educacionais relacionadas aos LD no Brasil e na Colômbia, visto que a produção, a seleção e a distribuição dos LD têm como um de seus precedentes o âmbito legislativo (CARDOSO ERLAM, 2001).

O recorte temporal estabelecido sobre as políticas dos LD refere-se aos anos finais do século XIX e início do século XX, tendo em vista que neste período ocorreram discussões sobre a constituição do Estado Nacional e as transformações políticas ocorridas tanto no Brasil quanto na Colômbia (BITTENCOURT, 2008; CARDOSO ERLAM, 2001). Estas transformações geraram a necessidade de disseminar o saber escolar para as outras camadas da população; sem perder de vista o Ensino Secundário, houve a constituição do saber da Escola Primária Elementar (BITTENCOURT, 2004).

Destacamos que as políticas de produção e seleção dos livros didáticos na América Latina estão entrelaçadas, uma vez que fazem parte de um movimento maior que foi o da constituição dos Estados-Nação. Por isso, percebemos aproximações entre os contextos históricos das políticas de produção e seleção dos livros didáticos no Brasil e na Colômbia.

Iniciaremos esta seção traçando um percurso histórico de transformações políticas que influenciaram as políticas educacionais referentes aos LD no Brasil. E em seguida apresentaremos o contexto histórico das políticas educacionais sobre os LD da Colômbia. Destacamos que o percurso histórico de produção e distribuição dos LD nos ajuda a compreender como este texto curricular tornou-se, em certa medida, um dos instrumentos centrais da materialização do currículo escolar.

6.1 O Livro Didático no Brasil

A história do Livro Didático no Brasil está diretamente relacionada à promulgação de Leis e Decretos que resultaram das transformações sociais ocorridas a partir dos anos finais do século XIX e início do século XX. A produção dos LD no Brasil acontece com a chegada da família real portuguesa que instaurou em 1808 a Imprensa Régia, órgão responsável pela produção dos LD. A urgência em instaurar a Imprensa Régia teve o intuito de desenvolver

uma melhor estruturação do sistema de ensino e nesse contexto os LD assumiam um papel importante. Segundo Mariano,

> existia o interesse de formar uma elite dirigente e, ao mesmo tempo, moldar a massa populacional, estabelecendo mecanismos de controle, pois o intuito era ordenar, civilizar e instruir, isto é, assegurar a ordem e propagar a almejada civilização eram condições essenciais para se manter o *status quo* (2008, p. 2).

Nesse contexto, havia uma preocupação em ampliar a escolarização para as camadas menos favorecidas da população. Assim, a educação escolar deveria moldar e controlar os sujeitos no intuito de que houvesse progresso, mas sem que os privilégios das classes dirigentes fossem contestados. Durante esse período, os LD utilizados no Brasil advinham da Europa, em especial, da França, e da Alemanha (BITTENCOURT, 2008). A adoção tanto dos LD quanto dos programas curriculares estrangeiros reforçava a *colonialidade do saber*, visto que a referência de conhecimento e de ensino válidos eram os produzidos na Europa.

Não obstante, a partir das discussões sobre o nacionalismo "muitas críticas foram feitas pela carência de obras nacionais, pois como os manuais eram de autoria estrangeira, sentia-se falta de obras redigidas no Brasil, livros que fizessem com que o país se reconhecesse histórica e geograficamente" (MARIANO, 2008, p. 3).

Diante desse cenário, surgiu a necessidade de produzir LD condizentes com a difusão do "espírito nacionalista" (BITTENCOURT, 2008). Com o fim do monopólio da Imprensa Régia, em 1822, as editoras privadas passaram a produzir os LD. De acordo com Bittencourt (2004), até os anos de 1885 havia três editoras de destaque na produção de LD, a saber: Eduard & Heinrich Laemmert; Baptiste Louis Garnier e Nicolau Alves. Estas editoras buscavam uma aproximação com o poder institucional através da escolha dos autores, tendo em vista que os compêndios e cartilhas precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas. As editoras optavam por autores originários do Colégio Pedro II ou da Academia Militar, almejando assegurar a vendagem dos LD, na medida em que os autores oriundos destas instituições dificilmente teriam seus nomes vetados pelos conselhos educacionais que avaliavam as obras didáticas. Cabe destacar que apesar da abertura para o mercado editorial privado ainda havia marcas editoriais francesas em razão da dependência das técnicas de produção e das políticas de importação.

Entendemos que, desde a criação das primeiras editoras do setor privado, foi desenvolvida pelos editores uma política de aproximação com o poder constituído. O Estado passa a ser o principal consumidor do mercado editorial, além de ser o que estabelece as

condições de produção, seleção e avaliação das obras, principalmente, do gênero didático. Segundo Lajolo e Zilberman,

> 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, padrasto ou pai-balizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores (1998, p. 128).

Este cenário se modifica de forma acentuada a partir da década de 1930, momento em que é iniciado um processo de mudanças estruturais ocorridas a partir do Estado Novo até a Nova República (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989). Neste período, foram sancionados Decretos e Leis que visavam regulamentar a produção, a distribuição e avaliação dos LD. Durante a gestão de Francisco Campos no comando do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), no governo Vargas, houve a preocupação em fortalecer uma identidade de nação forte e unida. Para tanto, o governo buscou padronizar uma educação que exaltasse o espírito nacional na população e os LD passaram a ser um importante instrumento de controle ideológico. Desse modo, "um texto escolar deveria resultar, dessa forma, diferentemente de outros livros, de um cuidadoso plano engendrado pelo poder constituído, articulado com outros discursos que definiam o saber escolar" (BITTENCOURT, 2008, p. 27).

Vale salientar, que estas mudanças tiveram como um fator impulsionador a crise resultante da queda da bolsa de valores de Nova York, na década de 1920, fazendo com que houvesse um encarecimento dos LD. Esta crise econômica estimulou o aumento da produção de LD nacionais de autores brasileiros (SILVA, 2012). Neste contexto, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). O INL compreendia vários órgãos operacionais menores, entre os quais a coordenação do Livro Didático, que tinha a função de planejar as atividades relacionadas ao Livro Didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que garantissem a produção e distribuição (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Em 1938 foi sancionado o Decreto n. 1.006 de 30 de 12 de 1938 em que traz pela primeira vez a definição de LD, estes estão associados aos compêndios escolares que abordam de forma total ou parcialmente a matéria das disciplinas dos programas escolares. Os livros de leitura em classe são os livros utilizados para a leitura dos alunos em sala de aula. O referido Decreto ainda denomina os LD de livros-texto, livro escolar, livro de classe, entre outros (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Por meio do Decreto n. 1.006 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), esta era constituída por sete membros indicados pela presidência e tinha a função de examinar e avaliar os LD, sugerir os livros que pudessem ser traduzidos, recomendar a abertura de concurso para a produção de LD ainda inexistentes no Brasil (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989). Frisamos que a CNLD possuía a função mais de controle político-ideológico do que uma função didática, tendo em vista a conjuntura ditatorial da época. Esta Comissão ainda tinha por subordinadas as Comissões Estaduais do Livro Didático (CELD).

No ano de 1939 é promulgado o Decreto nº 1. 177 em que são realizadas alterações no quantitativo dos membros da CNLD, passando de sete para doze, e regulamenta sua organização e seu funcionamento. O aumento dos membros da CNLD soma-se ao poder de decisão exercido sobre a produção e circulação dos LD que estavam concentrados nas mãos do ministro Gustavo Capanema (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Por volta dos anos de 1945 com o fim do governo de Capanema houve críticas questionando a legitimidade da CNLD. Neste mesmo ano foi sancionado o Decreto nº 8.460 que redirecionou as funções desta Comissão, a partir de então a esfera federal passa a ter o poder de legislar sobre o processo de escolha de LD em todas as escolas todo território nacional. Assim, houve o incentivo à descentralização, em alguns Estados por meio das CELD (HÖFLING, 2000).

Apesar das críticas quanto à legitimidade da CNLD e do próprio ministro Clemente Mariani solicitar em 1947 um parecer jurídico a respeito da legalidade da Comissão Nacional do Livro Didático, esta continuou com os plenos poderes, mesmo sob os impasses decorrentes da centralização do poder, do risco de censura, das acusações de especulação comercial e, principalmente, da manipulação política referente à produção dos LD (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Com a instauração do Governo Ditatorial Militar foram assinados vários acordos entre o Brasil e os Estados Unidos que influenciaram na produção editorial brasileira, sobretudo, referente à produção dos LD. Destacamos o acordo MEC-SNEL-USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), realizado em 1967, responsável por programas de educação assistencialista, financiados com empréstimos internacionais oferecidos pelos Estados Unidos. Neste período, juntamente com os acordos firmados, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

Este acordo teve por objetivo tornar possível a disponibilização de 51 milhões de livros aos estudantes brasileiros em um prazo de três anos. Além disso, a COLTED

recomendava um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento para instrutores e professores, abrangendo desde o nível federal até os níveis dos municípios e das escolas (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Diante deste cenário, críticos da educação denunciavam o controle americano sobre o mercado livreiro, em especial o de LD. Segundo Romanelli,

> ao MEC e o SNEL incumbiriam apenas à responsabilidade de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autores de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos (1978, p. 213).

Ressaltamos que os acordos firmados entre o MEC e USAID abrangiam toda a educação em todos os níveis do sistema educacional. O acordo seguia uma lógica de separação entre os que produzem e tomam decisões curriculares, poder central, e aqueles que executam, professores em sala de aula. Este poderio, exercido por meio da USAID, atrela-se à *colonialidade do saber*, visto que aqueles que sabem são os técnicos americanos enquanto que os técnicos e professores brasileiros devem ser os executores.

A importância atribuída ao fator educacional pelo setor externo (USAID) revelou-se na busca por integração e posicionamento das sociedades periféricas. No contexto geral do capitalismo internacional, "o controle da produção científica por aqueles assinala uma necessidade de expansão do mercado consumidor dos produtos por ele criados" (ROMANELLI, 1978, p. 195).

Nesse contexto, a reestruturação da *colonialidade do poder*, através das "ajudas" do setor externo (USAID) aos países "em desenvolvimento", ampliava o capital dos países hegemônicos como é o caso dos Estados Unidos. Desse modo a educação dos países "em desenvolvimento" apresentava-se como um campo fértil, uma vez que países como o Brasil almejavam o progresso e o desenvolvimento econômico através da qualificação de mão de obra e a educação seria o meio mais eficiente para isso. Segundo Miranda e Luca,

> a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime (2004, p. 125).

Os LD eram percebidos como importantes meios de difusão dos valores morais e civis defendidos pelo Governo Ditatorial. Os LD enquanto portadores de ideologias tornaram-se um dos instrumentos mais eficientes de propagação e de controle ideológico. Ainda durante a década de 1960 também foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) que tinha como atribuições a produção e distribuição dos LD, contudo não contava com financiamentos para desempenhar tais atribuições. Diante dessa situação, em 1970 foi implantado o sistema de coedição junto com as editoras nacionais, através da Portaria Ministerial nº 35/70 (HÖFLING, 2000).

A partir da década de 1970, o LD passa a ser amplamente produzido e distribuído para as escolas. Estes passam a fazer parte da cultura escolar e desempenham o papel de portadores do conhecimento escolar dignos de serem ensinados. Em decorrência da importância que o LD assumiu na escolarização da população brasileira, a sua produção se acentuou, principalmente em parceria com o setor privado; em decorrência disso, a produção dos LD tornou-se um negócio lucrativo que sobrevive até a atualidade (BITTENCOURT, 2008).

Em 1971 com a extinção da COLTED foi criado o Programa do Livro Didático (PLID), de acordo com o Decreto nº 68.728 de 08 de junho de 1971, que abrangia os diferentes níveis de ensino, a saber: 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). Em 1972, o INL assumiu a responsabilidade de promover e agilizar, conjuntamente com as editoras, o programa de coedição de obras didáticas dos referidos programas (HÖFLING, 2000).

Até os anos de 1975 o INL ainda estava responsável pelo PLD; esta situação é modificada a partir de 1976 por intermédio de decreto presidencial (Decreto nº 77. 107/76); com ele, é transferida a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de coedição de obras didáticas à FENAME que passou a ter como função,

> 1- definir diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; 2- formular programa editorial; 3- executar os programas de livros didáticos e 4- cooperar com as instituições educacionais, científicas e culturais públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 15).

As novas atribuições da FENAME elevaram a produção dos LD e promoveram a criação de um mercado editorial seguro para as editoras, em decorrência do interesse do

Estado em adquirir boa parte dos LD para a distribuição gratuita às escolas e às bibliotecas federadas (HÖFLING, 2000).

É na década de 1980 que pela primeira vez a política governamental de LD deixa mais visível a relação criança carente e LD. Em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) instituída pela Lei nº 7.091, que absorveu todos os programas de competência da FENAME e o PLID. A FAE estava subordinada ao MEC e tinha por função apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus no processo didático pedagógico por meio do desenvolvimento de programas de assistência estudantil. Para tanto, foram agrupados distintos programas à FAE, tais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

A centralização das deliberações e o caráter assistencialista da FAE provocaram críticas a esta Fundação, tais como: a desobediência de prazos de entrega, favorecimento a empresas e editoras junto ao poder estatal e o autoritarismo na tomada de decisões por parte de delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha dos LD.

Neste contexto de centralização dos órgãos referentes à educação e à assistência estudantil, o LD permaneceu como um apêndice das políticas assistencialistas e trazia cada vez mais lucros exorbitantes para as editoras. Com o fim do sistema de coedição o MEC passou a comprar os LD das editoras participantes do PLID. E em decorrência das críticas realizadas à FAE foi criado, em 1984, o Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica que era constituído por cientistas e políticos de diferentes áreas. A atuação do Comitê resumia-se a meras sugestões, e apesar do poder que este tinha no papel, suas atribuições pouco foram ouvidas pela FAE. Em 1985, por ordem do decreto Lei n° 91.542, algumas sugestões dadas pelo Comitê foram parcialmente integradas, entre elas a do professor poder escolher o LD. Em seguida o Comitê foi desativado (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Em 1985, por intermédio do referido Decreto, o PLID passa a ser chamado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e seus objetivos são ampliados. Ressaltamos que o PNLD estava subordinado à FAE. A reformulação da política do LD a nível federal fortaleceu a ideia e a prática do livro durável e de boa qualidade em contraposição aos acordos MEC/USAID que proclamavam a ideia do LD descartável. Sendo assim, foi instituído o LD reutilizável e a seleção dos livros deveria ser realizada pelos professores das escolas públicas (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Além disso, foi estabelecido como meta o acesso de todos os alunos de primeira à oitava série aos LD das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do território nacional, tendo como principais componentes curriculares Comunicação e Expressão e Matemática (HÖFLING, 2000).

O PNLD foi instituído em um contexto político e social fortemente marcado pelo início dos processos de redemocratização do país, devido à queda do regime ditatorial. Em decorrência disso houve a ampliação do acesso à educação escolar para a população, fazendo com que os LD tivessem sua importância reforçada no processo de escolarização dos estudantes do território nacional.

Tal importância atribuída ao LD está presente na Constituição Federal de 1988 (CF), ao afirmar em seu inciso VII, art. 208 "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, transporte, alimentação e assistência à saúde". Apesar de a CF apontar a necessidade da garantia dos LD nas escolas, não há uma especificação quanto aos LD para as escolas do campo. Tal ausência, a nosso ver, revela que a educação ainda está pautada em uma acepção de conhecimento universal que não leva em conta as especificidades dos territórios campesinos.

A partir do ano de 1996, com a extinção da FAE, passa a ser de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a execução do PNLD por intermédio dos recursos advindos do Salário-Educação. Neste mesmo período é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que funda uma reforma curricular no sistema educacional brasileiro. Neste cenário o PNLD toma novos rumos, tendo em vista sua inserção no quadro de mudanças proporcionadas por estas reformas educacionais, entre estas, as que privilegiam o LD com investimentos, e as avaliações que passam a ser de responsabilidade do governo federal, que além de comprar e distribuir os LD passa a avaliá-los (CASSIANO, 2013).

O MEC, em 1994, nomeou uma comissão de professores especialistas de universidades brasileiras de distintas áreas do conhecimento para avaliar a qualidade do conteúdo programático e os aspectos pedagógicos e metodológicos dos dez títulos de LD mais requeridos pelas/os professoras/es de 1ª a 4ª série em 1991. A partir desta avaliação foi gerado um relatório que apontou a urgência do Brasil resgatar os seus direitos de consumidor e não mais adquirir LD que de fato não contribuam com o desenvolvimento dos estudantes. No ano de 1995, o MEC iniciou um processo criterioso e sistemático de avaliação dos LD (SILVA, 2012).

Atualmente, o processo de avaliação dos LD acontece por intermédio do edital de convocação das editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes das escolas públicas de todo território nacional. O edital estabelece tanto os critérios de avaliação quanto os de submissão das obras didáticas pelos editores. As obras didáticas selecionadas e aprovadas pelo PNLD para os diferentes níveis de ensino da educação básica (Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º e Ensino Médio) possuem uma validade de três anos; transcorrido este período os LD são substituídos.

Os critérios de avaliação dos LD são de duas ordens: uma geral e uma específica. O critério de ordem geral, comum a todas as áreas, considera os conteúdos de aprendizagem, a metodologia de ensino, os aspectos gráficos condizentes com os objetivos didático-pedagógicos das obras, os princípios éticos e democráticos indispensáveis à construção da cidadania e ao convívio social. Em relação ao critério de ordem específica refere-se às áreas de conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que tomam as orientações, os princípios, os conteúdos de aprendizagem e a metodologia de ensino das referidas áreas de conhecimento.

A escolha dos LD agora é realizada pelos professores da Educação Básica, por intermédio do Guia do Livro Didático divulgado pelo MEC. Nele há as coleções que foram aprovadas durante o processo seletivo. O Guia do LD visa auxiliar a/o professora/o na escolha dos livros didáticos que melhor se adequem à realidade educacional dos estudantes. Nos guias há explicações sobre os motivos que levaram à aprovação das coleções de LD, assim como a descrição das coleções aprovadas referentes à estruturação, ao conteúdo, os pontos fortes e fracos.

Segundo Miranda e Luca (2004, p. 127), "de um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação". Nesta conjuntura, encontra-se a crítica realizada sobre a inadequação dos LD à realidade da população e das escolas do território campesino. Tal crítica é um dos fatores determinantes para que, em 2012, seja lançado o edital de convocação das editoras para a inscrição de obras didáticas específicas para os estudantes das escolas do território campesino.

O Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD Campo) é regulamentado pela Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que estabelece no artigo 1° como objetivo

> 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 (BRASIL, 2011, p. 1).

Nessa direção, as coleções didáticas selecionadas pelo edital de convocação das editoras visam atender aos estudantes do território campesino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as especificidades da Educação do Campo. De acordo com o Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI, poderão participar do processo de avaliação as coleções didáticas consumíveis, que abarquem os seguintes componentes curriculares: Alfabetização Matemática; Letramento e Alfabetização; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas. Vejamos o quadro 5 correspondente aos tipos de coleções didáticas que podem concorrer ao edital de convocação.

Quadro 5 – Tipos de composição das Coleções Didáticas a concorrem ao Edital de Seleção

Tipos de Composição	**Segmentos**	
	A	B
I Multisseriada Interdisciplinar Temática	1º ao 3º anos	4º ao 5º anos
II Seriada Multidisciplinar Integrada		
III Seriada Multidisciplinar por Área		
IV Multisseriada Multidisciplinar por Área		

Fonte: quadro construído com base no Edital de convocação 05/2011

Diante destes critérios foram inscritas, em 2011, dezoito coleções didáticas, que estavam de acordo com o edital de convocações das editoras; destas apenas duas foram aprovadas, são elas: Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo e Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar. A Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo foi organizada pela Editora FTD SA/São Paulo. Vejamos o quadro 6 que trata da composição da referida coleção.

Quadro 6 – Coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo

Composição Tipo III – Seriada Multidisciplinar por área			
Segmentos	Série/ano	Volume	Componente Curricular
A - 1º ao 3º ano	1º	1	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
	2º e 3º	2	Letramento e Alfabetização, Geografia e História
	2º e 3º	2	Alfabetização, Matemática e Ciências
B- 4º ao 5º ano	4º e 5º	2	Língua Portuguesa, Geografia e História
	4º e 5º	2	Matemática e Ciências
Total de volumes		9	

Fonte: quadro elaborado a partir do Guia PNLD/campo-2012

Apontamos no quadro 7 a composição da Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar, que foi organizada pela Editora Moderna/São Paulo.

Quadro 7 – Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar

Composição Tipo II – Seriada Multidisciplinar Integrada			
Segmentos	Série/ano	Volume	Componente Curricular
A - 1º ao 3º ano	1º	1	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
	2º e 3º	2	Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História e Geografia
B - 4º ao 5º ano	4º e 5º	2	Língua Portuguesa, Geografia e História Matemática e Ciências
Total de volumes		5	

Fonte: quadro elaborado a partir do Guia PNLD/campo-2012.

O baixo quantitativo de coleções didáticas aprovadas para a adoção nas escolas do território campesino assinala para a dificuldade de adaptação das editoras de LD em relação ao Paradigma da Educação do Campo. Este paradigma tem reivindicado o território campesino como lócus epistêmico e de produção de conhecimento específico e diferenciado. Nessa direção, tal paradigma desafia a lógica hegemônica mercadológica que recai sobre a produção dos LD.

Após o período de três anos do primeiro PNLD Campo, é lançado o segundo Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI de editoras para o PNLD Campo/2016. Para participar do processo de avaliação os LD devem ser consumíveis e abarcar os seguintes componentes curriculares: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, destinados a alunos matriculados em escolas do campo da rede pública de ensino (BRASIL, 2014).

As coleções didáticas devem ser constituídas pelos seguintes tipos de composição: tipo I Seriada Interdisciplinar; tipo II Multisseriada Interdisciplinar; tipo III Multisseriada Interdisciplinar Temática; tipo IV Livro Regional. Também, só poderão ser inscritas coleções didáticas correspondentes aos segmentos A e B. O segmento A abarca LD do 1° ao 3° ano do Ensino Fundamental e o segmento B agrupa 4° e 5° anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

De acordo com estes critérios foram inscritas no processo de convocação das editoras do PNLD Campo/2016 dez coleções didáticas, destas apenas duas coleções foram aprovadas; são elas: a) Coleção: Campo Aberto; b) Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo. Referente aos livros regionais houve a inscrição de seis livros dos quais foram aprovados dois,

são eles: a) Culturas e Regiões do Brasil; b) Tempo de Aprender - Região Norte (BRASIL, 2015).

A Coleção Campo Aberto foi organizada pela Editora Global/São Paulo. A Coleção é composta por onze volumes LD do aluno e onze volumes Manual do Educador, sua composição é a do tipo I Seriada Interdisciplinar. Cada volume contempla os seguintes componentes curriculares: 1º ano (Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática); 2º ano e 3º ano (Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História e Geografia); 4º ano e 5º ano (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia). Referente aos LD de Arte são dois volumes, um agrupando do 1º ao 3º ano e outro abrangendo o 4º e o 5º ano.

A Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo foi desenvolvida pela Editora FTD/São Paulo. A Coleção é constituída por onze volumes LD do aluno e onze volumes Manual do Educador, sua composição é a do tipo I Seriada Interdisciplinar. Cada volume organiza os componentes curriculares da seguinte maneira: 1º ano (Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática); 2º ano e 3º ano (Letramento e Alfabetização e História e Geografia, Alfabetização Matemática e Ciências); 4º ano e 5º ano (Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática e Ciências). Referente aos LD de Arte, são dois volumes, um agrupando do 1º ao 3º ano e outro abrangendo o 4º e o 5º ano.

Além das coleções didáticas supracitadas, o PNLD Campo/2016 avaliou os LD Regionais. O Livro Regional Culturas e Regiões do Brasil foi organizado pela Editora Global/São Paulo. Sua composição é do tipo IV Livro Regional, possui um único volume Livro do Aluno e um Manual do Educador.

Referente ao Livro Regional Tempo de Aprender - Região Norte, desenvolvido pela Editora IBEP/São Paulo, sua composição é do tipo IV Livro Regional e possui um único volume Livro do Aluno e um Manual do Educador.

Destacamos que o PNLD Campo/2016 traz mudanças em relação ao PNLD Campo/2013, tais como: acrescenta o LD de Artes não contemplado na primeira versão do PNLD Campo, também traz os Livros Regionais como um subsídio a mais para os professores. Vale salientar que apesar destas mudanças ainda é restrito o número de editoras que se inscrevem no processo de seleção e avaliação dos LD destinados ao território campesino, ainda percebemos uma concentração de editoras da região sudeste do país, bem como uma predominância na aprovação das coleções didáticas da editora FTD. Adiante discorremos sobre a política do LD da Colômbia.

6.2 O Livro Didático na Colômbia

Na Colômbia as preocupações referentes aos Livros Didáticos decorrem das transformações sociais e políticas ocorridas nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX. Estas transformações transcorreram, principalmente, da disputa entre os partidos políticos dos liberais radicais e dos conservadores. Os liberais radicais promulgavam uma educação laica e pública com ênfase nos conhecimentos objetivos, seguindo o modelo europeu, enquanto que os conservadores defendiam uma educação pautada nos princípios religiosos e na hierarquia da igreja católica (CARDOSO ERLAM, 2001).

Durante o governo do partido dos liberais radicais (1863-1885) houve a promulgação da constituição de 1863 que proclamava a defesa dos direitos e das garantias individuais. O Estado colombiano foi concebido como educador, sendo assim responsável por uma instrução que possibilitaria a estabilidade política, isto aconteceria por meio da inculcação das leis e da instauração de uma mentalidade racional popular. Buscava-se, assim, o acesso à civilização e ao progresso econômico, social e político aos moldes do paradigma europeu (CARDONA ZULUAGA, 2007).

Nesse cenário, os livros didáticos assumiram um papel central para a disseminação e manutenção do Estado Colombiano, para isto foi criada a Lei de 16 de agosto de 1865 que autorizou o poder executivo da União a ditar um plano de instrução pública, nomeado de Plano Geral, para a direção e administração das escolas. Em um de seus artigos ressaltava a formulação dos programas das matérias, a promoção das bibliotecas escolares, o estabelecimento de sistemas de correção e de castigos, os métodos de ensino e os princípios tanto dos regulamentos escolares como os de matéria ideológica, política cultural que deviam reger o país (CARDONA ZULUAGA, 2007).

Na tentativa de fortalecer e unificar o sistema de ensino o presidente dos Estados Unidos da Colômbia, Eustorgio Salgar, promulgava em 1º de novembro de 1872 o Decreto Orgânico de Instrução Pública, que pretendia fazer germinar o espírito nacionalista na população colombiana. O Decreto normatizava todos os aspectos relacionados à instrução pública, tais como a construção dos locais escolares, os sistemas pedagógicos, a formação de professores, o regimento das escolas, a distribuição dos custos financeiros, os materiais escolares etc. Incentivou a difusão da leitura como uma das práticas da cidadania, promovendo a publicação de livros e de Livros Didáticos (CARDONA ZULUAGA, 2007).

O Estado colombiano assumiu a tarefa de financiar, produzir e distribuir os Livros Didáticos, visto que a preocupação central estava com o ensino da leitura dos instrumentos que garantissem a massificação. Assim, os livros tornaram-se pedra angular da reforma educacional de 1870, visto que seriam meios adequados para a disseminação dos princípios políticos e ideológicos do governo vigente (CARDONA ZULUAGA, 2007).

Nessa direção, durante o governo dos liberais radicais objetivou-se, com a expansão do ensino e dos materiais escolares, a modernização social, o desenvolvimento industrial e no campo político a inserção dos princípios liberais de liberdade e utilidade social, elementos fundantes do projeto nacional.

No período de 1890 a 1900, a Colômbia sofreu com quatro guerras civis o que afetou o setor educativo do país. Nesse período houve a reestruturação política e as transformações referentes à educação dos colombianos, entre elas, se destaca a entrega do controle da educação pública à igreja. A partir da constituição de 1886, a educação pública passa a ser organizada e dirigida em concordância com a religião católica e a instrução primária continuou a ser gratuita, mas não obrigatória (MILLÁN PATIÑO, s/a).

Ainda prevaleceram as disputas pelo poder político entre o partido dos liberais e o partido dos conservadores. Com o acirramento destas disputas, no final do século XIX e início do século XX, é deflagrada a Guerra dos Mil Dias (1899-1902), na qual mais da metade da população foi morta e instaurou uma crise econômica sem precedentes. Em relação à educação, várias escolas, equipamentos e Livros Didáticos foram destruídos e os estudantes tiveram que abandonar as escolas (RAMÍREZ; TÉLLEZ, 2006).

Com o fim da Guerra, a Colômbia iniciou um processo de reconstrução econômica e foram sancionadas leis que tinham como objetivo regulamentar e organizar a administração pública do país. No tocante à educação foi sancionada a Lei nº 39 de 1903 que exigia a prática, a confissão religiosa e a homogeneidade nacional. Segundo Torres Cruz e Londoño Ramos (2011), a educação tinha por missão a educação cristã obrigatória em todos os graus e níveis de ensino e o foco estava na prática em detrimento da teoria. A referida Lei apontava o Tesouro Nacional como responsável pelos custos com a aquisição dos livros didáticos.

Em 1904 é aprovado o Decreto nº 491 que regulamenta a Lei nº 39 de 1903. A educação do Estado colombiano passou a ser dividida em Educação Primária, Secundária, Industrial e Profissional. A Educação Primária possuía um caráter prático na medida em que visava orientar os estudantes para o exercício da cidadania preparando-os para a agricultura, a indústria e o comércio. A Educação Secundária, por sua vez, tinha dois direcionamentos, um de caráter especializado e técnico que fomentava matérias profissionais e outro de caráter

clássico que enfatizava o ensino da cultura geral, idiomas, filosofia e letras, contudo o foco estava na instrução técnica dos estudantes (TORRES CRUZ; LONDOÑO RAMOS, 2011). A educação Industrial estava sob a responsabilidade das Escolas de Artes e Ofícios, ensinavam-se as artes de fabricação e gestão aplicável às pequenas indústrias e máquinas. A Educação Profissional correspondia à instrução profissional ocorrida nas Faculdades.

Nesse contexto, ainda houve a preocupação em se estabelecer a escola elementar rural e urbana. De acordo com o Decreto nº 491 de 1904, o ensino primário devia ser composto pela educação moral, ensinava-se a prática da obediência a Deus, aos sacerdotes e à pátria, intelectual, promovia-se o desenvolvimento das habilidades mentais, cívicas e físicas.

Este Decreto também legislou sobre os textos escolares, em especial, os Livros Didáticos; determinou que estes textos fossem aprovados por uma junta formada por pedagogos e arcebispos. Além disso, esta junta estava responsável por todas as decisões referentes à educação e tinha como base os princípios da moral católica, apostólica e romana (TORRES CRUZ; LONDOÑO RAMOS, 2011). Os LD permaneciam como veículos ideológicos para a disseminação e permanência dos princípios defendidos pelo governo dos conservadores.

O sistema educativo da Colômbia durante as três primeiras décadas do século XX caracterizou-se por sua instabilidade e pela descontinuidade das políticas educativas. Na medida em que se alternava o governo as políticas sancionadas pelo governo anterior eram abandonadas e/ou modificadas. Em 1930 com a transição para o novo regime governamental da República Liberal, os liberais assumiram como desafio construir um novo sistema educativo e massificá-lo por todo o território nacional. Pretendiam alcançar a cidadania universal livre da tutela dos conservadores e dos dogmas da igreja. A intenção dos liberais era a de romper por completo com a hegemonia conservadora. Esse rompimento anunciava as futuras tensões políticas (MUÑOZ MONSALVE, 2012).

Com a República Liberal houve a iniciativa governamental de democratizar a educação através da Lei nº 32 de 1936, que determinava a igualdade de condições para o ingresso dos colombianos nas instituições educacionais. A partir da promulgação desta Lei foi possível diminuir a exclusão dos direitos educativos para as classes menos favorecidas. Contudo, apesar dos esforços em democratizar a educação prevaleciam níveis altos de analfabetismo e a Educação Rural e Urbana eram legalmente distintas.

Nesse contexto, em 1965 foi sancionado o Decreto nº 579 de 16 de março que dispõe sobre a criação da comissão de textos e materiais escolares e o Fundo Rotatório Nacional de texto escolar gratuito. O artigo 12 do referido Decreto aponta que a função do Fundo

Rotatório Nacional de texto escolar é a de editar textos, preparar materiais e ferramentas de ensino para a distribuição gratuita nas escolas primárias oficiais e nas campanhas de alfabetização sob a supervisão e orientação da Comissão de texto e materiais escolares. O aludido Decreto reforça a importância dos livros didáticos no processo educativo dos estudantes.

No ano de 1979 foi criado o Fundo do Ministério da Educação Nacional por meio da Lei nº 35 de 17 de maio. Esta Lei permanece subordinada a cumprir com as funções delegadas pelo Ministério da Educação Nacional e os objetos serão o financiamento de programas do Ministério e o aumento da sua capacidade operativa. O Fundo tem como uma de suas funções a produção, a compra e a venda dos materiais didáticos, entre eles, os Livros Didáticos.

Além disso, através do Decreto nº 1264 de 14 de maio de 1981, é criado o Concurso Anual de Obras Didáticas "Educador Colombiano". O interesse em promover este Concurso é o de fomentar e estimular a produção de obras didáticas destinadas a elevar a qualidade do processo educativo (GRAFFE; ORREGO, 2013). Ainda no ano de 1981 é sancionado o Decreto nº 3486 de 9 de dezembro, referente aos Livros Didáticos dispondo no Art. 32 que

> teniendo en cuenta los objetivos curriculares fijados por el Ministerio de educación Nacional y en orden a procurar el logro de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos, los Rectores de los establecimientos educativos no oficiales seleccionarán los textos escolares para los alumnos, teniendo en cuenta los criterios anteriores y la capacidad económica de los padres de familia (COLOMBIA, 1981).

Ademais, estabelece que os dirigentes das instituições educacionais atendam às sugestões dos docentes na escolha dos livros didáticos, contudo os docentes serão responsabilizados por qualquer desvio dos objetivos da proposta curricular fixada. Referente à troca dos Livros Didáticos, o Art. 33 do referido Decreto institui o prazo de três anos de uso, contados a partir da adoção dos Livros.

Destacamos que a política sobre o Livro Didático na Colômbia tem legislado sobre: produção, distribuição, comercialização, seleção e supervisão em nível da Educação Primária. O governo nacional, através do Ministério da Educação, é o principal responsável pelas ações sobre os Livros Didáticos. Vale ressaltar que, até este momento, a comercialização para as instituições educativas oficiais era incipiente, visto que o próprio Ministério da Educação realizava em sua totalidade esta tarefa.

A partir do governo liberal de Cesar Gaviria Trujillo (1990-1994), a educação na Colômbia passa por uma grande transformação com a Constituição de 1991 ao iniciar o

processo de descentralização da administração pública. No Art. nº 67, a educação é concebida como um direito da pessoa e um serviço público, que possui uma função social. Assim, a educação é obrigatória, entre os cinco e quinze anos de idade, englobando no mínimo um ano de pré-escola e nove anos de Educação Básica. É gratuita nas instituições do Estado, estando sob a responsabilidade do Estado e da Família (COLOMBIA, 1991).

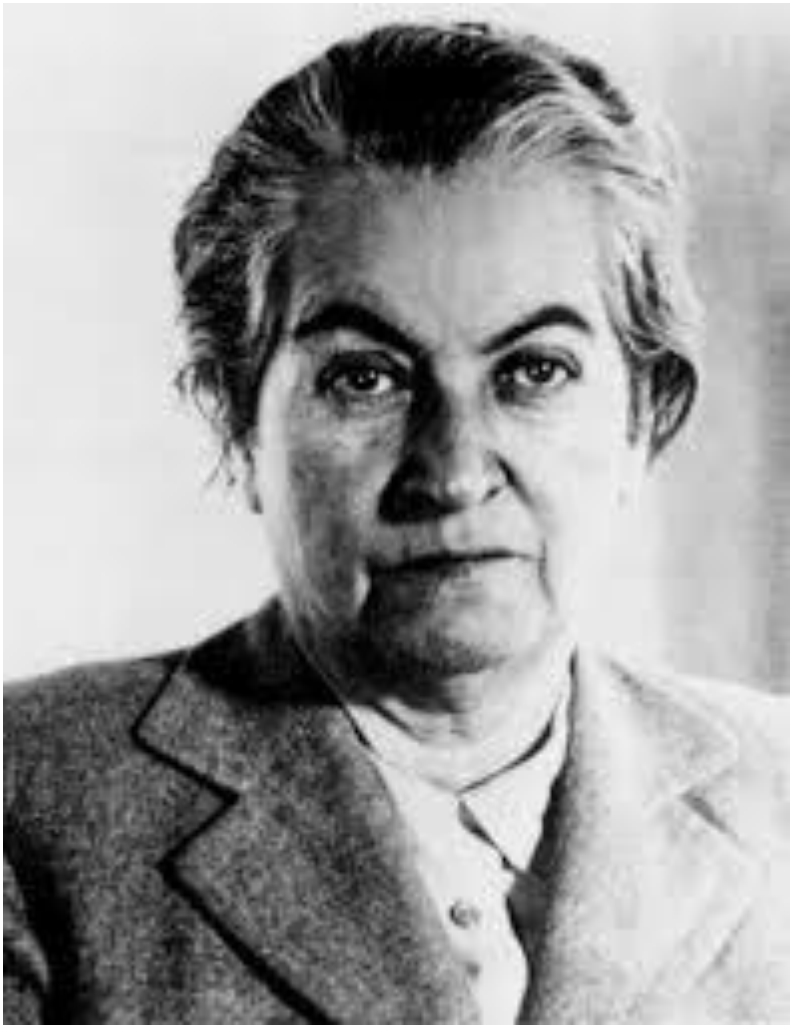
Durante o governo de Cesar Gaviria Trujillo, buscou-se o fortalecimento da capacidade científica do país. Em 1994 é sancionada a Lei Geral da Educação – Lei nº 115 de 1994 -, que ordena a preparação de um plano de desenvolvimento da educação por pelo menos dez anos. O plano decenal da educação (1996-2005) é promulgado no governo de Ernesto Samper Pizano (1994-1998). O referido plano objetivava ajustar a educação para o desenvolvimento econômico do país, bem como orientar os elementos necessários para a formação de seres humanos aptos para a incorporação do trabalho científico e tecnológico o que permitiria o desenvolvimento do país (GRAFFE; ORREGO, 2013).

Nesse cenário, os Livros Didáticos ganham destaque, na medida em que o Decreto nº 1860 de 3 de agosto de 1994 regulamenta os aspectos pedagógicos e organizativos gerais. O Art. 42 assinala que o Livro Didático cumpre "la función de complemento del trabajo pedagógico y guiar o encauzar al estudiante en la práctica de la experimentación y de la observación, apartándolo de la simple repetición memorística" (COLOMBIA, 1994, p. 20). Neste entendimento, o Livro Didático assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, visto que a função que lhe é posta é a de promover a experimentação através de uma aprendizagem ativa.

Ressaltamos que este Decreto ainda reforça a obrigatoriedade do cumprimento do que dispõe o Projeto Educativo Institucional e os projetos pedagógicos dentro do Plano de Estudos, os conteúdos e as didáticas específicas dos textos escolares. A escolha do Livro Didático acontece de forma a considerar o contexto educacional das escolas, o que possibilita, em certa medida, escolhas condizentes com as necessidades reais das escolas.

Diante deste contexto, para respondermos à indagação que moveu essa pesquisa, ou seja, como as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* se materializam nas imagens de mulheres presentes nos LD do Brasil e da Colômbia, apresentamos as análises a seguir.

Gabriela Mistral



Gabriela Mistral, pseudônimo escolhido de Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga, nasceu em 7 de abril de 1889. Foi poetisa, educadora, feminista, diplomata. Em 1945, tornou-se a primeira mulher latino-americana a ganhar o Prêmio Nobel de Literatura. Seu primeiro sucesso literário veio com seus Sonetos da Morte. No poema “Dor”, publicado no livro Desolação, a artista descreve sua dor num caso amoroso terminado tragicamente e que a impediu de se casar. Seu amor pelas crianças e pelos oprimidos é marcante em trabalhos como Ternura e Dez Rondas e Canções de Ninar.

7 MARCAS DE PATRIARCALIZAÇÃO E DE DESPATRIARCALIZAÇÃO: ASSIMETRIAS E AMBIVALÊNCIAS

No percurso dessa pesquisa, estabelecemos um diálogo entre as lentes teóricas adotadas e os dados coletados no intuito de compreender as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* nas imagens de mulheres dos livros didáticos para a educação do território campesino do Brasil e da Colômbia. Vale salientar que o diálogo com a Colômbia ocorreu na medida em que as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* emergiram em lugares e em funções que guardavam certa equivalência.

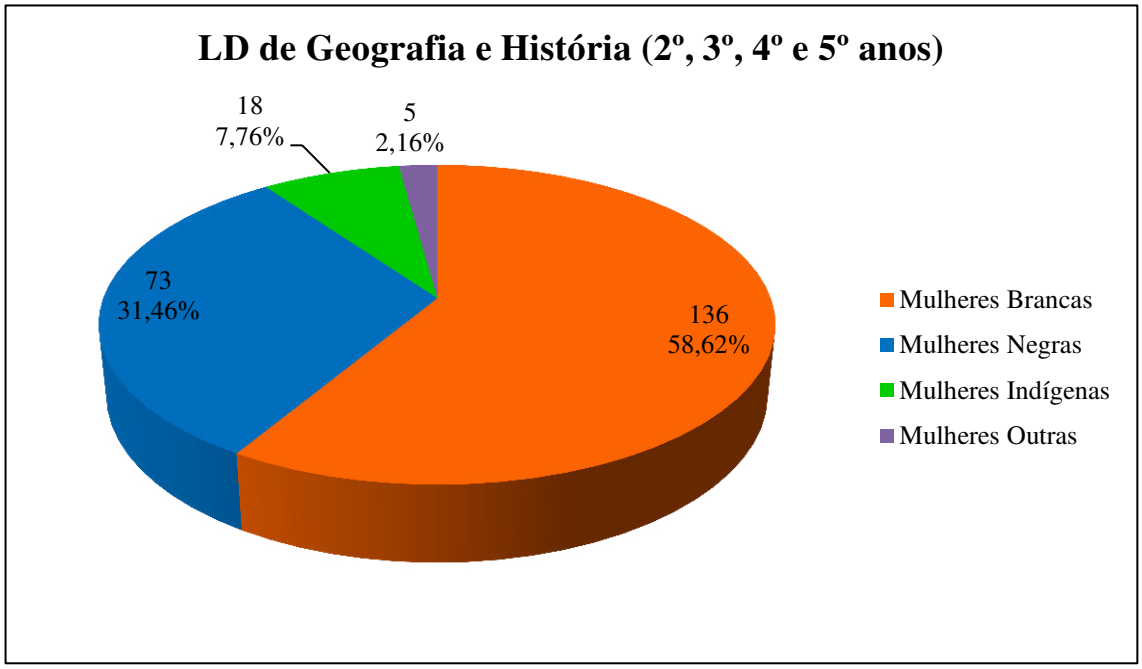
Para dar conta da intenção anunciada, organizamos este capítulo em duas seções. A primeira tratou das ocorrências de imagens de mulheres presentes nos LD do território campesino de ambos os países. A segunda abordou as marcas de *patriarcalização* e de *despatriarcalização* através dos lugares e das funções identificadas nas imagens de mulheres dos LD.

7.1 Ocorrências de imagens de mulheres nos livros didáticos: assimetrias intragênero

Nessa seção, apresentamos as ocorrências de mulheres presentes nos LD de História e de Geografia da Educação do Campo do Brasil e da Colômbia. Esta seção está organizada da seguinte forma: inicialmente tratamos das ocorrências de mulheres referentes aos LD do Brasil e posteriormente abordamos aquelas que dizem respeito aos LD da Colômbia.

Partimos do pressuposto de que as ocorrências de imagens de mulheres nos LD apresentam *ambivalências* e *assimetrias intragênero* ao se articularem à herança racial e étnica das mulheres não-brancas, gerando desigualdades e subalternizações. No tocante à ocorrência de mulheres nos LD de História e de Geografia para a Educação do Campo do Brasil, identificamos uma predominância no número de imagens de mulheres brancas em relação às mulheres negras, mulheres indígenas e *outras*, como podemos ver no gráfico 1.

Gráfico 1 - Ocorrência de Mulheres LD do Brasil



Fonte: LD de História e de Geografia - Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo, 2016.

Do total de 232 (duzentas e trinta e duas) imagens de mulheres, 58,62% (cinquenta e oito inteiros e sessenta e dois centésimos) são de mulheres brancas. Tendo em mente que o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012, apontou serem as mulheres mais da metade da população brasileira, as que se declararam negras[26] constituindo próximo a 52% (cinquenta e dois) da população feminina do país, enquanto que 47,5% (quarenta e sete inteiros e cinco décimos) se declararam brancas, a proporção apresentada no gráfico não condiz com a realidade.

Compreendemos a pouca representatividade das mulheres negras e indígenas nos LD decorrem da herança deixada pelo *mito da democracia racial*[27], em que se defendia a ideia de que no Brasil não havia racismo e de que a população mestiça que o constituía era marcada pela cordialidade e aceitação mútua. O *mito da democracia racial* buscou mascarar as violências e os preconceitos sofridos pelas populações negras e indígenas. Sendo assim, o LD, a nosso ver, acentua a *colonialidade do ser*, na medida em que não traz de forma representativa imagens de mulheres negras, indígenas e *outras*.

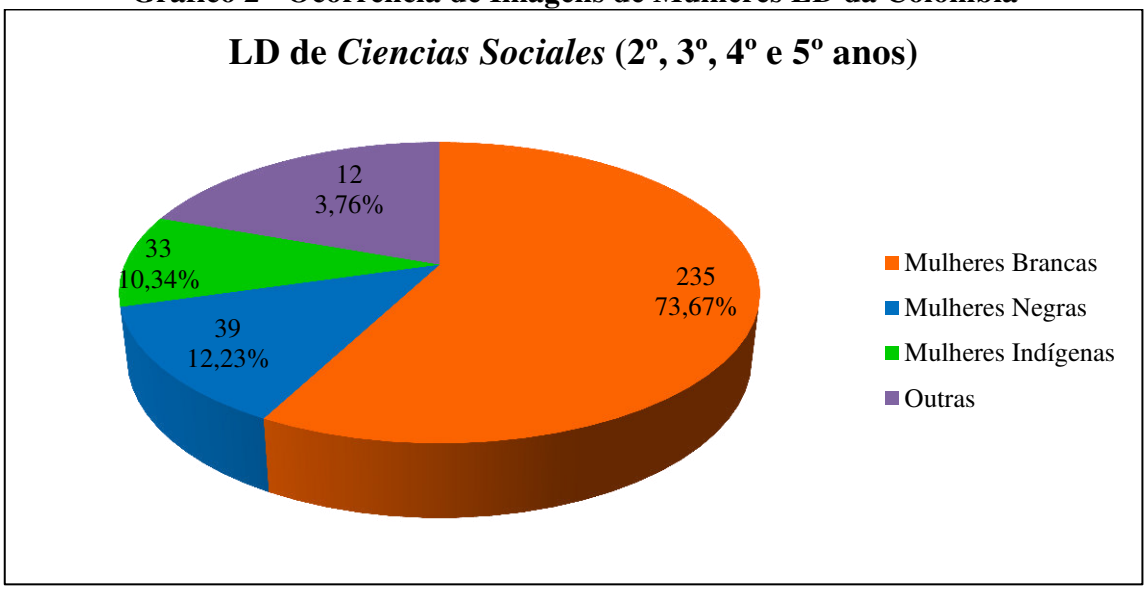
[26] Os dados para a população de cor ou raça negra são calculados a partir do somatório dos dados referentes à população de cor ou raça parda e à população de cor ou raça preta, como apresentados pelo IBGE.

[27] Para aprofundamento sobre o tema ver Casa Grande & Senzala (FREYRE, 2004).

Ressaltamos ainda que este dado evidencia a necessidade de uma maior atenção das editoras ao cumprimento do edital de convocação no que diz respeito à orientação de que as coleções didáticas não devem reproduzir estereótipos de gênero, de raça e de etnia e que devem tomar por referência o dispositivo legal referente ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e da história e culturas indígenas. Nessa direção, entendemos que além de representar igualmente as mulheres negras, indígenas e *outras* é urgente que não se reproduzam hierarquias entre estas mulheres nas imagens dos LD.

Em relação à Colômbia, também, é visível a *assimetria* entre mulheres brancas, negras, indígenas e *outras*, como podemos verificar no gráfico 2.

Gráfico 2 - Ocorrência de Imagens de Mulheres LD da Colômbia



Fonte: LD do Componente *Ciencias Sociales– Escuela Nueva.*

Do total de 319 (trezentas e dezenove) imagens, 73,67% (setenta e três inteiros e sessenta e sete centésimos) são de imagens de mulheres brancas, revelando uma assimetria em relação à ocorrência de mulheres negras, indígenas e outras, igualmente como ocorre nos LD do Brasil. Este fato indica que há indícios da *racialização* e da *colonialidade do poder* manifestos nos LD dos dois países.

O Censo Geral da Colômbia, realizado em 2005 pelo Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE[28]), evidenciou que a população colombiana é constituída por 51,2% (cinquenta e um inteiros e dois décimos) de mulheres. Deste quantitativo 10,6% (dez inteiros e seis décimos) se reconheceram como afrocolombianas e 3,4% (três inteiros e quatro

[28] http://www.dane.gov.co/files/censo2005/gene_15_03_07.pdf

décimos) como indígenas, enquanto que 84,16% (oitenta e quatro inteiros e dezesseis centésimos) não se reconheceram pertences a nenhum grupo étnico-racial. Atrelamos este não reconhecimento étnico-racial à *colonialidade do ser*, uma vez que pressupomos que há uma negação das origens étnico-raciais herdadas do processo de *colonialismo-colonização*, no qual se reconhecer dentro de um grupo étnico-racial é admitir, segundo a lógica racial, que há povos inferiores.

Consideramos que inserir imagens, nesse caso, de mulheres negras, indígenas e *outras* de forma desigual reforça a *interculturalidade funcional*, na qual se reconhece a diferença; ela é retratada nos LD por meio das imagens, mas permanecem as hierarquias de raça, de etnia, entre outras. A raça branca, ainda, é tida pelo LD como referência de ser e, no caso das mulheres retratadas nos LD, são evidentes as hierarquias e os silenciamentos intragênero, racial e étnico das mulheres não brancas.

Destacamos que a *racialização* atingiu a todos os povos que foram classificados e hierarquizados de acordo com o seu pertencimento racial e étnico. Logo, ressaltamos a necessidade de identificar os lugares e as funções de imagens de mulheres retratadas nos referidos LD, evidenciando os marcadores de raça, de etnia e de território. Pressupomos que estes marcadores contribuem para a subalternização gerada pelo *patriarcado*, bem como evidenciam as desigualdades *intragênero* (mulher-mulher). Na seção a seguir tratamos dos lugares e das funções de imagens de mulheres nos LD supracitados.

7.2 Marcas da patriarcalização e da despatriarcalização nos lugares ocupados e nas funções exercidas por mulheres nos LD do Brasil e da Colômbia

Nesta seção, explicitamos as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* nas imagens de mulheres considerando lugares e funções retratadas pelos LD do Brasil e da Colômbia. O quadro 8 traz uma síntese dessas marcas que são imbricadas e geram *ambivalências* e *assimetrias*. *Ambivalências* refere-se ao fato das marcas de *patriarcalização* e de *despatriarcalização* ocuparem a mesma imagem, constituindo o espaço da *diferença colonial* que ora acentua a *colonialidade*, ora constrói movimentos de *decolonização*. Entendemos *assimetrias* como constituinte desses movimentos, pois eles são permeados por relações de poder desiguais acentuadas por intersecções de gênero, de raça, e de território.

Quadro 8 – Lugares da Patriarcalização e da Despatriarcalização

LUGARES	MARCAS	
	PATRIARCALIZAÇÃO	DESPATRIARCALIZAÇÃO
Família	• Nuclear; • Heterossexual; • Separação entre sexo-gênero; • Comportamentos condicionados pelo sexo-gênero; • Funções tomando por referência o sexo-gênero.	• Funções compartilhadas; • Horizontalidade entre os sexos-gêneros.
Escola	• Diferenciação entre comportamento de menino (ativo) e de menina (passivo); • Representação numérica assimétrica entre os sexos-gêneros.	• Meninas e meninos compartilham das mesmas atividades escolares; • Representação quantitativa das personagens equilibrada
Trabalho	• Doméstico; • Manual; • Precário; • Informal; • Sobrecarregado.	• Intelectual; • Formal.
Comunidade	• Coadjuvante; • Quantitativo assimétrico de personagens dos sexos-gêneros feminino e masculino.	• Protagonista; • Quantitativo equilibrado de personagens de ambos os sexos-gêneros.
Lazer	• Infante; • Reforço do padrão heterossexual; • Atividades diferenciadas através do sexo-gênero.	• Atividades compartilhadas, independentemente do sexo-gênero.

Fonte: Autora

Destacamos que as marcas de *patriarcalização* e de *despatriarcalização* apresentadas no quadro 8 remetem a um binarismo, que hierarquiza os lugares e as funções de mulheres nos LD; este binarismo está fundado no padrão de poder mundial patriarcal/colonial/moderno.

Nas subseções a seguir analisamos as imagens realizando, sempre que foi viável, uma aproximação da ocorrência de marcas em imagens dos dois países estabelecendo um diálogo. A título de organização, explicitamos em cada subseção a análise de um lugar e das funções exercidas por mulheres. Assim, a primeira subseção tratou do **lugar família**[29]. A segunda apresentou o **lugar escola**. A terceira discorreu sobre o **lugar trabalho**. A quarta subseção versou acerca do **lugar comunidade**. Por fim, a quinta subseção evidenciou o **lugar lazer**.

Cabe destacar que identificamos imagens retratando mulheres em funções sem que estivessem atreladas a um lugar. A estas imagens nomeamos de **não situadas** e tratamos delas após o **lugar família**, pois compreendemos que a não localização geográfica das funções ilustradas remetem a uma essência, a um *ideal de mulher* derivado da **família nuclear tradicional**.

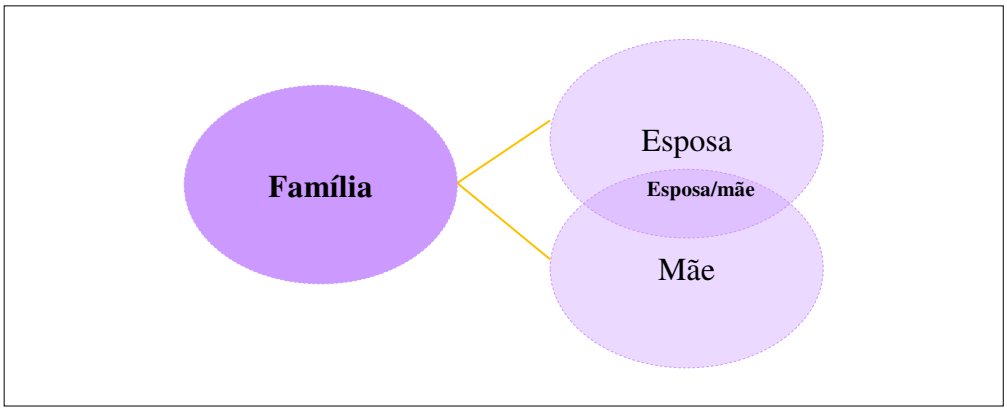
[29] Destacamos, em negrito, as expressões/temáticas que direcionaram nosso percurso na análise.

7.3 Marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar família

Nesta subseção, versamos sobre as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* através da identificação do **lugar família** e das funções nas quais mulheres foram ilustradas. Para tanto, esta subseção constitui-se de duas partes, a saber: a) **função esposa**; b) **função esposa-mãe**.

Localizamos o **lugar família** considerando o elemento da **constituição-organização** das personagens retratadas pelos LD. Logo, foi possível identificar nas imagens de mulheres as seguintes funções: **esposa** e **esposa-mãe** conforme podemos ver na figura 3.

Figura 3 – Funções de mulheres que compõem o lugar família



Fonte: Autora

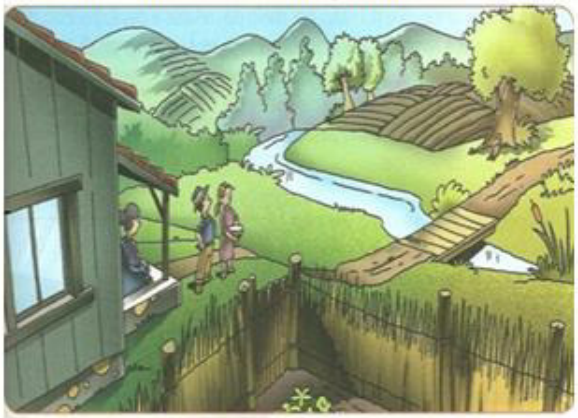
Diante das imagens que representam mulheres nas funções citadas, categorizamos o **lugar família** como **nuclear tradicional**, os núcleos de sentido identificados foram dois: 1) **constituição familiar**, que se refere aos seus membros: marido/pai, esposa/mãe e/ou filhas e filhos; 2) **funções dos membros da família**, dizem respeito aos papéis que cada qual exerce: homem chefe da família e a mulher **esposa** e/ou **esposa-mãe**.

Frisamos que o **lugar família nuclear tradicional** foi identificado em trinta imagens, sendo treze no LD do Brasil e dezessete no LD da Colômbia. Deste total, foram localizadas cinco imagens na **função esposa** e vinte e cinco na **função esposa-mãe** que detalharemos a seguir.

- **Função Esposa**

No que diz respeito à **função esposa**, identificamos imagens de mulheres brancas, negras e *outras*, selecionamos uma imagem correspondente a cada mulher. A partir da tríade peirceana, evidenciamos que as imagens 1, 2 e 3 correspondem ao *signo* **família nuclear tradicional** e nestas as mulheres exercem a **função de esposa**. Interpretamos esse *signo* por meio da **constituição-organização** dos membros da família, pois vemos a presença do casal heterossexual elemento fundante da **família nuclear tradicional.**

Imagem 1 - O campo, meu lugar



Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Geo. 3° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.105.

Imagem 2 - Las familias son diversas

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2° grado. Colombia, 2011, p. 37.

Imagem 3 - Las tradiciones

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3° grado. Colombia, 2011, p. 24.

Destacamos na imagem 1 o fato de que há uma demarcação entre postura corporal masculina e outra feminina. A personagem masculina é retratada em uma posição altiva, identificada pela posição cabeça inclinada para o alto. As mãos estão na cintura e o peito sugere estar estufado. Já a imagem da mulher posiciona-se ao lado segurando uma bacia ressaltando o cumprimento de uma função aparentemente doméstica. Não há traço algum de aprumo ou pose que aparece na imagem masculina. Este destaque objetiva pontuar que as imagens não só retratam o modelo de família e a função de cada sujeito; elas também dizem do modo de ser/sentir dos membros da família, que são demarcados por meio do sexo-gênero das personagens.

Desse modo, compreendemos que este modelo de família retratado se atrela à *colonialidade do poder*, uma vez que há uma imposição/naturalização do padrão

heterossexual, como norma e elemento estruturante da **família nuclear tradicional**, reforçando a *patriarcalização*. Não encontramos em nenhum dos livros uma composição de par diferente da heterossexual, fato que silencia outras orientações sexuais e constituições familiares. Em nosso entendimento, estas imagens caminham na contramão das orientações propostas pelas políticas destinadas a evitar o fortalecimento de estereótipos.

Em relação ao Brasil, o III PNPM 2013-2015 discorre sobre a necessidade de "eliminar **conteúdos sexistas** e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a **igualdade de gênero** e **valorização das diversidades** nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica" (BRASIL, 2013, p. 23, grifo nosso).

Nessa linha de raciocínio, o Decreto nº 166 de 2010 da Colômbia, que trata da adoção da política pública de mulheres e equidade de gênero, aponta para a necessidade de

> **promover el reconocimiento de la diversidad de las mujeres** que habitan en el Distrito Capital, **relacionadas con** generación, cultura, etnia, identidad campesina, ideología, religión, condición socioeconómica, territorio, **orientación sexual** y condiciones de discapacidad, en las políticas, planes, programas y proyectos del Distrito y las localidades (COLOMBIA, 2010, p. 10, grifo nosso).

Diante destes extratos salientamos que as legislações, tanto do Brasil quanto da Colômbia, têm primado pela busca de equidade e por uma educação não sexista e despatriarcalizada, valorizando as distintas formas de vivência de gênero e da sexualidade, o que nem sempre se materializa nas imagens que ilustram os livros.

- **Função esposa-mãe**

Em relação à função **esposa-mãe**, selecionamos imagens que retratam mulheres brancas, negras, indígenas e *outras*. As imagens selecionadas apresentam *índice* da **família nuclear tradiciona**l através de dois aspectos: 1) quantitativos (dois adultos e duas crianças) e 2) qualitativos (nas funções pai, mãe e filhos). Nas imagens 4 e 5 são retratadas mulheres brancas na função citada.

Imagem 4 - Minha comunidade, nossa história

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 4° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.148.

Imagem 5 - Las situaciones y los derechos

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2° grado. Colombia, 2011, p. 28.

Ao prosseguirmos com a análise baseada na tríade progressivamente interpretativa de Peirce, consideramos que as imagens 4 e 5 retratam arranjo patriarcal pelos estereótipos de **família nuclear tradicional** que apresentam. Apontamos dois elementos que indicam este arranjo; são eles: **constituição familiar** e **distribuição geopolítica das personagens**.

Quanto à **constituição familiar** vemos em ambas as imagens o modelo "padrão" heterossexual por meio do binômio marido-esposa que conta com um filho de cada sexo. Na imagem 5, vale mencionar o desenho de cachorro "sorridente", que, a nosso ver, representa alegoria, enquanto *símbolo*, do ideal de família.

Em relação à **distribuição geopolítica das personagens**, observamos que há uma demarcação corpo-política das personagens que seguem as funções e os direitos representados no viés do patriarcado. Na imagem 4, a centralidade está nos personagens masculinos, além disso é o homem que direcionam a ação das personagens, enquanto que as personagens femininas ocupam a periferia da imagem. Na imagem 5 vemos que os homens da família se sentam na cabeceira da mesa ocupando, assim, um lugar *geopolítico* de poder. As mulheres sentam ao lado dos homens, sugerindo ocupar um lugar secundário na *geopolítica* da **família nuclear tradicional**.

A *corpo-política* e a *geopolítica* identificadas nessas imagens denotam uma hierarquia entre as personagens demarcadas pelo sexo-gênero que, na esteira do patriarcado, diz da importância e do poder de cada membro na família. Ao homem cabe a centralidade e o papel "primário" na manutenção da família através do dinheiro que "garante" custeio familiar (função bem definida no patriarcado) e à mulher concerne o papel secundário de reprodução e cuidado da família. Essa relação hierarquizada atrela-se à *colonialidade do poder* e *do gênero* e às exigências estruturais do *patriarcado*, isto é, a naturalização e a socialização da mulher como inferior.

Quanto à mulher negra representada na função **esposa-mãe**, identificamos sua presença apenas no LD do Brasil representada em uma imagem, conforme podemos observar a imagem 6.

Imagem 6 - Minha casa, meu lar

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Geo. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.106.

De acordo com as etapas interpretativas adotadas, inferimos que a imagem 6 segue apresentando os aspectos quantitativos da **família nuclear tradicional** (dois adultos e duas crianças) e qualitativos (funções de pai, mãe e filhos). Vemos um casal de orientação normativa heterossexual, com um filho de cada sexo.

Apontamos nesta imagem *ambivalências*, pois nela há marcas da *despatriarcalização* e da *patriarcalização*. As marcas de *despatriarcalização* são duas: família inter-racial, o que não configura tradição e fissura na *geopolítica* patriarcal ao retratar o casal homem-mulher lado a lado, remetendo-nos a uma horizontalidade entre o casal, o que na **família nuclear tradicional** não seria "aceitável". Quanto às marcas da *patriarcalização* destacamos as seguintes: modelo de **família nuclear tradicional**, remetendo ao patriarcado e à divisão *geopolítica* a partir do sexo-gênero das personagens, menina ao lado da mãe e menino ao lado do pai. Esta divisão *geopolítica* dos corpos nos remete ao estudo de Ariès (1986), sobre as primeiras iconografias retratando a família a partir do século XV, levando-nos a perceber as influências que ainda permanecem nos LD do Brasil, tendo em vista que até a década de 1930 os livros didáticos destinados às escolas brasileiras eram importados da França.

Vale dizer que a mulher negra retratada apresenta características mais comuns da raça branca, como por exemplo: o cabelo liso, lábios finos. Isso pode indicar uma tendência não incomum, sobretudo no passado, de enaltecer um embranquecimento, nesse caso da personagem, negando determinados fenótipos característicos de diferentes origens étnico-raciais. Essa tendência ao embranquecimento da personagem indica a presença da *interculturalidade funcional* e da *colonialidade do ser*, pois mantêm uma posição subalterna na medida em que foi ilustrada em um processo de embranquecimento para se aproximar da raça branca, embora a diferença racial se apresente nas ilustrações dos LD, o que pode levar as estudantes negras a querer passar por esse processo de embranquecimento para se aproximar do padrão hegemônico racial.

As imagens de mulheres indígenas retratadas na função **esposa-mãe** estão presentes tanto no LD do Brasil quanto no LD da Colômbia, tal qual como podemos ver nas imagens 7 e 8. Estas imagens retratam dois grupos de pessoas que, a partir da organização e do sexo-gênero dos grupos, ilustram o modelo organizacional de **família nuclear tradicional** caracterizado pela **constituição-organização** do grupo: pai, mãe, filhos e filhas, apontando marcas que compreendemos ser da *patriarcalização*, pois permanece o padrão normativo heterossexual.

Imagem 7 - Antigos habitantes do campo

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 2° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.176.

Imagem 8 - Todos los grupos étnicos tienen los mismos derechos

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 4° grado. Colombia, 2011, p. 70.

Evidenciamos que a questão central não está em os LD portarem imagens do modelo familiar nuclear e sim em apenas trazê-lo como única referência, silenciando formas outras de organização familiar que não estão pautadas no padrão heterossexual e no par homem-mulher.

Destacamos na imagem 7 do LD do Brasil o tópico: *antigos habitantes do campo*, enfatizando que o tópico provoca as seguintes questões: são classificados como antigos porque não há mais habitantes no campo ou essas pessoas não o habitam mais? Essas questões nos remetem, inclusive, ao edital de convocação do PNLD Campo/2016 no qual os povos da floresta, entre outros, são tidos como habitantes do campo. Nesse sentido caberia questionar se, ao nomear a imagem 7 de *antigos habitantes do campo*, o LD não incorre em uma contradição com o referido edital. Ressaltamos que a noção temporal apontada pelo termo "*antigos"* expressa marcas da *racialização* dos povos do campo, pois, dentro da lógica colonial-moderna, o antigo é associado a algo de menor valor, pouco desenvolvido, algo a ser superado.

De toda a forma, estamos diante de um grupo que sugere ser uma **família nuclear tradicional**, logo a imagem porta a marca da *patriarcalização*. Frisamos que a representação

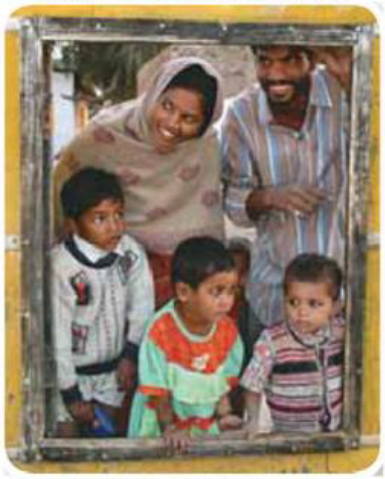
da família indígena ao ser retratada segundo o padrão de **família nuclear tradicional** denota a *colonialidade do poder* e *de gênero*. *Do poder*, pois há uma imposição de um padrão civilizatório tido como superior pautado no *patriarcado*. *De gênero*, visto que este padrão está fundado em uma cosmovisão que toma por referência o olhar do homem-branco-heterossexual-cristão-europeu centro-fálico e da mulher é periférico-marginal em detrimento de cosmologias outras que não tenham por referência o sexo-gênero masculino. O homem representa o gênero moderno, a modernidade racional patriarcal, já a mulher é apresentada como a exterioridade da modernidade racional patriarcal. Por isso que a mulher, para assumir papéis que historicamente foram determinados para os homens, tem que se masculinizar, da mesma forma que a mulher negra tem que se embranquecer para aproximar-se de uma possível aceitação na sociedade racializada-moderna-patriarcal.

Isso nos remete ao que diz Rita Segato (2013) sobre o patriarcado pré-europeu: devido à conquista das terras da Abya Yala, os europeus reforçaram o patriarcado já existente nestas terras e o tornaram de alta intensidade. Assim, onde existia certa "igualdade" entre os sexos-gêneros houve uma reconfiguração para atender ao homem-branco-heterossexual-cristão-europeu.

Para Julieta Paredes (2010), a invasão trouxe consigo o patriarcado europeu que se entroncou com o patriarcado dos povos originários. Este *entroncamento patriarcal* comprometeu as relações "igualitárias" existentes entre as mulheres e os homens da Abya Yala. Por exemplo, as mulheres originárias participavam da vida em comunidade, possuíam papéis importantes no povo. Com esse *entroncamento patriarcal*, estas mulheres foram progressivamente ignoradas e passaram a constituir a *exterioridade* na conformação da sociedade patriarcal, provocando a destituição do papel protagonista destas no mundo-aldeia (SEGATO, 2003).

Nessa linha de raciocínio, as mulheres originárias e aquelas advindas da África foram/são subalternizadas não só pela pertença sexo-gênero, tido como inferior no olhar do *patriarcado*, mas também por seu pertencimento racial e territorial.

Imagem 9 - Qué nos hace familia?



Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2º grado. Colombia, 2011, p. 38.

Localizamos mulheres *outras* na função **esposa-mãe** através da imagem 9. Ela ilustra o tópico: *quê nos hace família?* O tópico faz menção ao lugar família tal como nas imagens 4, 5, 6, 7 e 8 que apresentam em sua **constituição-organização** características da **família nuclear tradicional**, indicando marcas da *patriarcalização*. Simultaneamente, evidenciamos que a imagem aponta para a *despatriarcalização.* A marca da *patriarcalização* decorre da manutenção do modelo familiar pautado na heterossexualidade. Em relação à marca de *despatriarcalização* esta resulta da posição *geopolítica* ocupada pelas personagens, pois o homem e a mulher estão dividindo a centralidade da imagem o que indica fissura no lugar *geopolítico* atribuído aos membros da família, logo vemos que a imagem traz *ambivalências* ao retratar o modelo de família citado, bem como traz o par marido-mulher dispostos lado a lado indicando marcas da *despatriarcalização*.

Concernente às marcas da *despatriarcalização* referente à partilha do trabalho doméstico pelos membros da **família nuclear tradicional**, identificamos duas imagens, uma no LD do Brasil e uma no LD da Colômbia expressas apenas em imagens de mulheres brancas. As marcas da *despatriarcalização* foram localizadas através de imagens de personagens do sexo-gênero masculino retratados exercendo funções "naturalizadas" como femininas, principalmente na constituição-organização da **família nuclear**, conforme podemos ver nas imagens 10 e 11.

Imagem 10 - Morar no campo

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.160.

Imagem 11 - Las normas en casa

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2º grado. Colombia, 2011, p. 63.

Através da análise triádica, destacamos nas imagens 10 e 11 características da **constituição-organização** da **família nuclear tradicional**, pois as personagens ilustram grupos familiares constituídos por pai, mãe e filhos, reportando, assim, às marcas da *patriarcalização*. Todavia, as imagens 10 e 11 trazem, concomitantemente, indícios da *despatriarcalização* uma vez que as personagens do sexo masculino estão a realizar atividades que tradicionalmente foram socializadas como sendo do sexo feminino, tais como lavar a louça e varrer o chão.

As imagens 10 e 11 são o espaço da *diferença colonial* tensionado tanto pelo reforço ao modelo de **família nuclear tradicional**, quanto pelas fissuras decorrentes das mudanças de funções atribuídas aos membros do sexo-gênero masculino. O espaço da *diferença colonial* põe em xeque padrões considerados como naturais, desvelando a construção sociocultural ocidental de que o trabalho doméstico é naturalmente feminino. Assim, vemos que as marcas da *despatriarcalização* e da *patriarcalização* nas imagens 10 e 11 são tecidas em uma relação ambivalente.

Vale salientar que as marcas da *despatriarcalização* em relação às funções atribuídas ao trabalho doméstico, no **lugar família nuclear tradicional**, ainda não contemplam mulheres negras, indígenas e *outras* remetendo-nos à *colonialidade* e à *racialização* de níveis distintos. A *colonialidade* não atinge a todos do mesmo modo, depende das relações interseccionais estabelecidas através do cruzamento das diferenças de classe, de gênero, de raça, de etnia, de sexualidade e de território, evidenciando variações de subalternidade. A *racialização* atrela-se ao processo de *colonialismo* e *colonização* em que as mulheres foram situadas em lugares subalternos por serem concebidas como seres inferiores não só por seu

pertencimento ao sexo-gênero feminino, mas também pelas diferenças interseccionais citadas. Logo, na escala hierárquica as mulheres negras, indígenas e *outras* ocupam os lugares de maior subalternização, salvo algumas exceções.

- **Imagens não situadas**

Passamos agora a analisar as imagens que nomeamos de **não situadas** por não retratarem um lugar em que as funções são exercidas, portanto, a nosso ver, estas imagens cumprem a finalidade de naturalizar e/ou universalizar um modo de ser mulher através do olhar do patriarcado. Vejamos a figura 4:

Figura 4 – Funções de mulheres em imagens não situadas

Fonte: Autora

Na figura 4 as funções identificadas nas **imagens não situadas** tendem a naturalizar um único modo de ser mulher a partir do viés do patriarcado. Esta naturalização corrobora o modo de ser mulher atrelado à família patriarcal, em que a mulher é vista como um ser limitado à reprodução e aos cuidados da família. Nessa direção, localizamos um total de dezenove **imagens não situadas**, seis nos LD do Brasil e treze nos LD da Colômbia. A título de organização, abordamos as funções seguindo a ordem: **mãe**, **noiva** e **assistente**.

- **Função mãe**

Através das etapas interpretativas do sistema categorial triádico de Peirce, decodificamos as imagens 13, 14, 15 e 16 como o *signo* **função mãe**. Este *signo* foi identificado em imagens de mulheres brancas, negras, indígenas e *outras*, totalizando treze

imagens não situadas. Atribuímos este *signo* tendo em vista as atividades que as imagens de mulheres ilustram, tais como banho, alimentação e cuidado afetivo de filhos e filhas; estas atividades são, predominante, desenvolvidas por mulheres.

Imagem 12 - La responsabilidad social de los roles

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3° grado. Colombia, 2011, p. 67.

Enfatizamos a imagem 12 por nela ser visível a marca da *patriarcalização* na **função mãe** ao apresentar divisão entre homens e mulheres, atribuindo o cuidado das crianças, majoritariamente, à mulher. Vemos a imagem 12 retratando quatro personagens, sendo três do sexo-gênero masculino e uma personagem do sexo-gênero feminino. Notamos que personagens masculinas exercem funções variadas no espaço público do trabalho, tais como: mecânico, agricultor e médico. Estas funções remetem a uma divisão de funções tendo por referência os sexos-gêneros. A única personagem feminina apresentada na ilustração é retratada apenas na **função mãe**, atividade de cuidar da criança, o que naturaliza um destino exclusivamente da mulher, tudo o que gira em torno da reprodução e da manutenção da família.

Segundo Saffioti (1987), a manutenção do *patriarcado* se dá, principalmente, pelo reforço dos lugares e das funções que cada um deve ocupar na sociedade. A autora aponta que a socialização das meninas no espaço doméstico é uma forma de manutenção do patriarcado. A aparente divisão entre função de homens e função de mulheres demarca a *geo-corpo-política* dos sujeitos. O lugar do *corpo-político* feminino é localizado no espaço e na função reprodutiva, enquanto que o homem possui funções produtivas. Estas formas de localizar o corpo-político de mulheres e de homens nas imagens estão permeadas por *assimetrias* no que se refere à presença minoritária de personagens de mulheres na imagem, bem como da função retratada. Nessa linha de raciocínio, as imagens 13, 14, 15 e 16 retratam mulheres exercendo funções ligadas à maternidade; vejamos:

Imagem 13 - El amor maternal

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3° grado. Colombia, 2011, p. 45.

Imagem 14 - Las familias son diversas

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2° grado. Colombia, 2011, p. 37.

Imagem 15 - O que é diversidade cultural?

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 4° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.166.

Imagem 16 - Las tradiciones

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3° grado. Colombia, 2011, p. 23.

Em relação à imagem 13, destacamos que o tópico *El amor maternal* acentua a **função mãe** como algo essencialmente feminino, visto que esta **função** é considerada como algo natural e não construído sócio-histórico e culturalmente. A imagem 14, tal como a 13, evidencia o amor entre mãe e filho/a como algo essencialmente feminino. O amor entre mãe e filho/a é identificado por meio das expressões faciais retratadas nas personagens.

Em relação às imagens 15 e 16, elas retratam exclusivamente mulheres cuidando de crianças. A imagem 15 indica o *signo* mulheres indígenas no momento do banho das crianças e, por fim, a imagem 16 retrata o momento da alimentação da criança feita pela mãe.

Frisamos que as imagens 13, 14, 15 e 16 reforçam um padrão de ser mãe que perpassa mulheres, brancas, negras, indígenas e *outras,* ou seja, o princípio fundante da modernidade que é a universalização atinge a forma de ser das mulheres independente de suas diferenças territoriais, de classe, de raça, de etnia e sexualidade. Este padrão vincula-se às marcas da *patriarcalização*, visto que localiza mulheres como responsáveis exclusivas em oferecer afeto e cuidado às/aos filhas/os. Nesse sentido, Saffioti aponta que "a responsabilidade última pela

casa e pelos filhos é imputada ao elemento feminino. Torna-se, pois, clara a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico à mulher" (1987, p. 9).

Nessa direção, percebemos que os LD como portadores de uma dada visão de mundo e de cultura acabam por socializar identidades, que podem legitimar uma única identidade como superior e de referência, bem como podem romper com padrões identitários arraigados em uma visão patriarcal.

Em relação à marca da *despatriarcalização*, identificamos uma imagem no LD da Colômbia. Visualizamos na imagem 17 duas personagens, uma feminina e outra masculina, cuidando de crianças. Atribuímos às personagens o *signo* mãe e pai, pois vemos que a imagem ilustra uma mulher com uma criança envolta no seu corpo, sugerindo ser essa a mãe; concomitantemente, há uma imagem de um homem empurrando um carro com um bebê, indicando ser o homem o pai da criança.

Imagem 17 - Las tradiciones

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3° grado. Colombia, 2011, p. 23.

Assinalamos que o LD ao retratar ambas as personagens realizando funções que culturalmente foram socializadas como femininas, como é o caso do cuidado com as/os filhas/os, provoca uma fissura no patriarcado. A fissura decorre do fato de a imagem ilustrar uma relação horizontal entre mulheres e homens, identificada pela partilha no cuidado com as/os filhas/os. Sendo assim, esta imagem põe em xeque funções que socialmente foram socializadas como femininas na visão patriarcal.

Desse modo, o LD, ao ilustrar imagens de homens e mulheres em condição de partilha e igualdade das funções tidas como domésticas e femininas, sugere possibilidades outras de socialização, bem como desafia a racionalidade eurocêntrica fundada no patriarcado através da *desobediência epistêmica*. Nessa direção, o LD apresenta-se como o espaço da *diferença colonial* na construção de um *pensamento de fronteira* outro.

- **Função noiva**

Concernente à **função noiva** identificamos duas imagens de mulheres brancas, uma no LD do Brasil e uma no LD da Colômbia. Atribuímos às imagens 18 e 19 o *signo* **função noiva**, tendo em vista que as imagens apresentam *símbolos* que interpretamos como construtivos do *signo* identificado, tais como: o véu na cabeça e o tipo de vestido.

Imagem 18 - Nossos costumes e festejos

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 2° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.168.

Imagem 19 - El paisaje cultural

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5° grado. Colombia, 2011, p. 13.

As **imagens não situadas** da **função noiva** tendem a reforçar e a naturalizar um único modo de ser mulher e único destino possível, aquele de ser esposa, pois feminizam os corpos tendo, por fundamento, os marcadores sociais e culturais tidos como *naturais* pela visão patriarcal. Nesse caso, compreendemos que as imagens 18 e 19 retratam um desejo patriarcal, que é a continuidade da instituição casamento. Atrelamos estas imagens à *colonialidade do poder* uma vez que estabelece um padrão normativo, o de ser noiva. Este padrão busca direcionar as mulheres para um único caminho que é o de ser esposa-mãe e, portanto, condiciona a sexualidade da mulher, uma vez que na visão patriarcal o *símbolo* noiva está atrelado à pureza, à fidelidade da mulher. Segundo Beauvoir,

> é que no regime patriarcal o homem tornou-se o senhor da mulher (...). Motivos racionais desempenham certamente um papel no dever de virtude imposto à jovem; tal como a castidade da esposa, a inocência da noiva é necessária para que o pai não corra o risco de legar seus bens a um filho estranho (...) a maneira mais segura de afirmar a posse de um bem é impedir que os outros o usem (1970, p. 194).

Entendemos, assim, que a **função noiva** é representativa da *patriarcalização* e da *colonialidade de gênero*, na medida em que ilustra, exclusivamente, a imagem de mulher

cerceando e construindo uma subjetividade feminina ligada essencialmente à manutenção do *patriarcado* por meio da instituição do casamento. O casamento fundado na visão patriarcal é mantenedor das desigualdades de gênero. Mesmo havendo mudanças sociais, culturais, ele ainda condiciona as formas de ser mulher.

- **Função assistente**

No que se refere à **função assistente**, identificamos imagens no LD do Brasil e no LD da Colômbia retratando mulheres brancas e negras nessa função. A partir das etapas da análise triádica, interpretamos as imagens como **função assistente**, tendo em vista a atividade que as personagens exercem.

Imagem 20 - Cidadania: participando da comunidade

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 3° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.187.

Imagem 21 - Las clases de grupos sociales

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2° grado. Colombia, 2011, p. 60.

No que diz respeito à imagem 20, de imediato vemos uma menina branca ajoelhada entregando a bola ao menino negro, enquanto que a menina negra cuida do menino branco que está na cadeira de rodas. A imagem 21 segue a mesma esteira da imagem 20, pois há uma menina branca segurando um idoso pelo braço auxiliando na caminhada, ao mesmo tempo, segura um cachorro por uma corda.

Diante dessas imagens, compreendemos que a **função assistente** atrela-se ao patriarcado uma vez que a mulher é socializada para o cuidado do outro. Esta função evidencia a *colonialidade do poder* e *do saber*. A *colonialidade do poder* decorre da classificação e hierarquização das mulheres como aquelas essencialmente predispostas ao cuidado, pois são seres movidos pelas emoções e não pela razão, logo inferiores. A

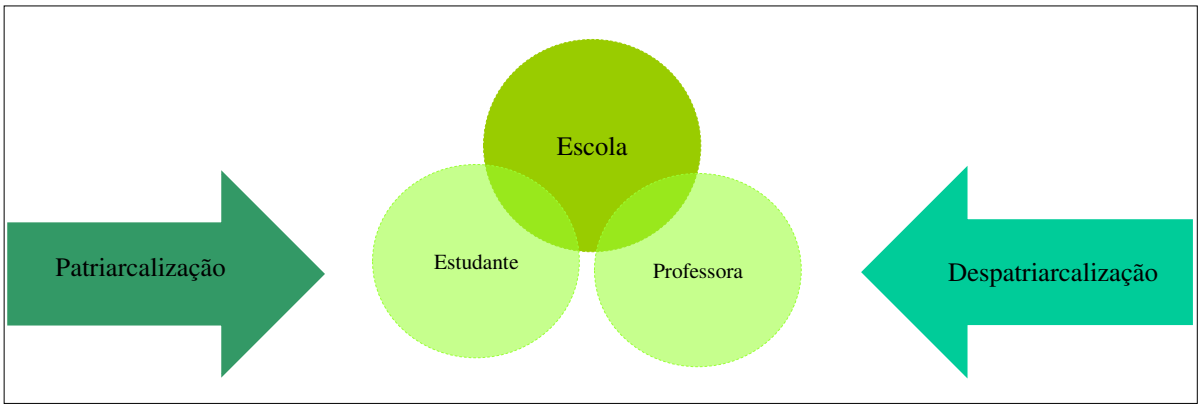
colonialidade do saber articula-se à *do poder*, ao não considerar as mulheres como produtoras e como possuidoras de conhecimentos. Logo, o cuidado com os outros se apresenta como algo próprio das mulheres, pois não exige esforços intelectuais. Assim, a **função assistente** acentua as hierarquizações e subalternizações, que localizam as mulheres em uma *geopolítica do conhecimento* marcadamente patriarcal.

7.4 As marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar escola

Nessa subseção categorizamos o **lugar escola** e as funções nas quais as mulheres foram retratadas. Para tanto, organizamos esta subseção em duas partes: a) **função estudante** e; c) **função professora**, evidenciando as marcas de *patriarcalização* e *despatriarcalização* identificadas nas imagens.

O **lugar escola** foi caracterizado por meio de quatro aspectos identificados: **espaço físico**; **disposição das personagens**; **vestimentas das personagens** e **funções exercidas**. Como podemos ver na figura 5, no **lugar escola** as mulheres retratadas exercem duas funções, são elas: **estudante** e **professora**. Estas funções são tensionadas pela *patriarcalização* e pela *despatriarcalização*.

Figura 5 – Funções de mulheres que compõem o lugar escola



Fonte: Autora

O **lugar escola** foi retratado em vinte e uma imagens, cinco no LD do Brasil e dezesseis no LD da Colômbia. Deste total, a **função estudante** foi localizada em vinte imagens e a **função professora** em cinco imagens.

- **Função estudante**

No que diz respeito às marcas da *patriarcalização* na **função estudante,** elegemos duas imagens: uma do LD do Brasil e outra do LD da Colômbia. Destacamos que a função supracitada aparece em imagens de mulheres brancas e negras.

As imagens 22 e 23 apresentam o signo **função estudante**, no qual identificamos marcas da *patriarcalização*. Há uma *assimetria* entre a quantidade de personagens que retratam o sexo-gênero feminino e sexo-gênero masculino. Há uma predominância de personagens do sexo-gênero masculino em detrimento do sexo-gênero feminino e, pelos comportamentos expressos pelas personagens na imagem 23, fica evidente a distinção entre o comportamento de meninas, passivas, e comportamento de meninos, representados como ativos. As imagens de estudantes femininas se alocam apenas na educação básica, não identificamos imagens de mulheres adolescentes e/ou adultas na escola, remetendo-nos à *patriarcalização*.

Imagem 22 - Grupos de convivio

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 3º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.151.

Imagem 23 - El proposito de las leys

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5º grado. Colombia, 2011, p. 65.

Estas imagens corroboram o que Casagrande e Carvalho (2006) denunciam, em suas pesquisas, que os LD ainda diferenciam comportamentos de meninos e de meninas, mantendo os padrões de meninos ativos e meninas passivas. Desse modo, compreendemos que estas imagens reforçam a *colonialidade de gênero*, pois naturalizam e hierarquizam os comportamentos na medida em que estes são associados a um modelo de ser menino ativo-superior e a um modelo de ser menina passiva-inferior.

Ao mesmo tempo em que localizamos imagens que indicam marcas da *patriarcalização* na **função estudante**, identificamos marcas da *despatriarcalização*. Destacamos que as marcas da *despatriarcalização* na referida função só foram encontradas nos LD da Colômbia, como podemos observar nas imagens 24 e 25.

Imagem 24 - Las situaciones y los derechos

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2° grado. Colombia, 2011, p. 28.

Imagem 25 - Las normas en el colegio

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2° grado. Colombia, 2011, p. 66.

A imagem 24 retrata crianças dispostas em uma sala, realizando atividades com papel e com lápis. Na imagem 25, evidenciamos meninas e meninos na frente da escola, onde há animais próximos do local, indicando ser uma escola localizada no território campesino. Diante desses elementos inferimos que as imagens ilustram o *signo* **função estudante**.

Após a identificação da referida função, assinalamos duas marcas da *despatriarcalização*: a) as/os estudantes estão compartilhando das atividades sem que haja separação entre meninas e meninos; b) quantidade de imagens de estudantes dos sexos-gêneros masculino e feminino, equivalente, denotando indícios de uma equidade de gênero no que diz respeito à representação das personagens.

Assim, no **lugar escola** coexistem tanto marcas da *patriarcalização* quanto da *despatriarcalização*. Esta coexistência releva as contradições presentes nesse lugar, que geram tensões antagônicas sejam aquelas que buscam permanecer padrões colonizadores e subalternos, sejam aquelas que visam construir a *decolonização*.

- **Função professora**

A respeito da **função professora**, selecionamos duas imagens sendo uma do LD do Brasil e outra do LD da Colômbia. Salientamos que não encontramos imagens de mulheres negras, indígenas e *outras* na referida função.

Prosseguindo com a análise triádica de Peirce, vemos na imagem 26 indícios que nos levaram a interpretá-la como o *signo* **professora**, a saber: uma mulher branca sentada no chão e em torno dela crianças. Ela está com uma roupa que apresenta certa formalidade e segura um livro, aparentando estar contando histórias para as crianças. Na imagem 27 destacamos o tópico que a imagem ilustra as personagens como indicativo de se tratar de professora,

professores e estudantes, além das vestimentas das personagens que indicam, na sociedade ocidental, *símbolo* de fardamento escolar. Logo, por meio destes elementos imagéticos e textuais interpretamos que as imagens 26 e 27 são o *signo* **função professora**.

Imagem 26 - O campo: tempos, sujeitos e histórias

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 5º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.169.

Imagem 27 - La escuela es espacio de socialización

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3º grado. Colombia, 2011, p. 59.

Nas duas imagens, localizamos marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização*. Evidenciamos nas imagens a feminização do magistério[30] como lugar, primordialmente, ocupado por mulheres, principalmente nos anos iniciais de escolarização da educação básica, reforçando a ideia de que as mulheres seriam mais aptas para lidar com as crianças, tendo em vista a sua natural predisposição para o cuidado e o afeto.

Segundo Guacira Louro (2011, p. 450), "o magistério representava, de certa forma, 'a extensão da maternidade', cada aluno ou aluna vistos como um filho e uma filha 'espiritual'. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la". Nessa direção, identificamos que abertura do trabalho em sala de aula para algumas mulheres foi uma maneira de atender aos anseios das demandas da sociedade, pois era preciso educar as crianças não só da elite, mas também da classe popular e para isto a mulher dotada de uma essência de cuidado e carinho poderia assumir esta responsabilidade, sem que se afastasse das tarefas do lar, uma vez que estas funções eram/são consideradas, na sociedade patriarcal, como primordialmente realizadas pelas mulheres nas casas.

Na imagem 27, a *patriarcalização* está evidenciada no quantitativo assimétrico de personagens entre sexos-gêneros masculino e aquele feminino, indicando a *patriarcalização* da docência. A mulher branca como professora só é retratada por uma personagem, o mesmo

[30] Sobre esse assunto ver Santos, 2013.

ocorre com a personagem de estudante menina. Sendo assim, salientamos que o LD retrata os sexos-gêneros, mas de forma desigual, remetendo-nos à *interculturalidade funcional*.

Ressaltamos ainda que é possível perceber certa tradição no que diz respeito aos professores homens na imagem 27. Esta tradição é visível por meio da diferença geracional na medida em que há professores de distintas faixas etárias o que não acontece com as mulheres. Ao mesmo tempo, consideramos que há indícios da *despatriarcalização* no fato de haver mulheres ocupando o espaço público profissional. Destacamos que a pouca representatividade de imagens de mulheres ocupando o espaço público profissional, em certa medida, silencia as lutas de mulheres que reivindicaram o direito e o acesso à educação que outrora lhes fora negado. Desse modo, percebemos que a **função professora** é permeada por tensões gestando o espaço da *diferença colonial*.

7.5 As marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar trabalho

A título de organização, dividimos esta subseção considerando as funções que às mulheres foram apresentadas no **lugar trabalho**, a saber: a) **doméstica**; b) **artesã**; c) **extrativista**; d) **agricultora**; e) **avicultora**; f) **pescadora**; g) **vendedora**; h) **médica** e; i) **cientista**. Através destas funções foi possível identificarmos as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* nas imagens de mulheres.

- **Lugar trabalho**

Em relação ao **lugar trabalho**, localizamos um total de cinquenta e três imagens, trinta e seis nos LD do Brasil e dezessete nos LD da Colômbia. O **lugar trabalho** é constituído por dois tipos: a) **trabalho informal** (que se refere às atividades não regulamentadas por leis trabalhistas) e b) **trabalho formal** (aquele que diz respeito às atividades normatizadas e com leis trabalhistas).

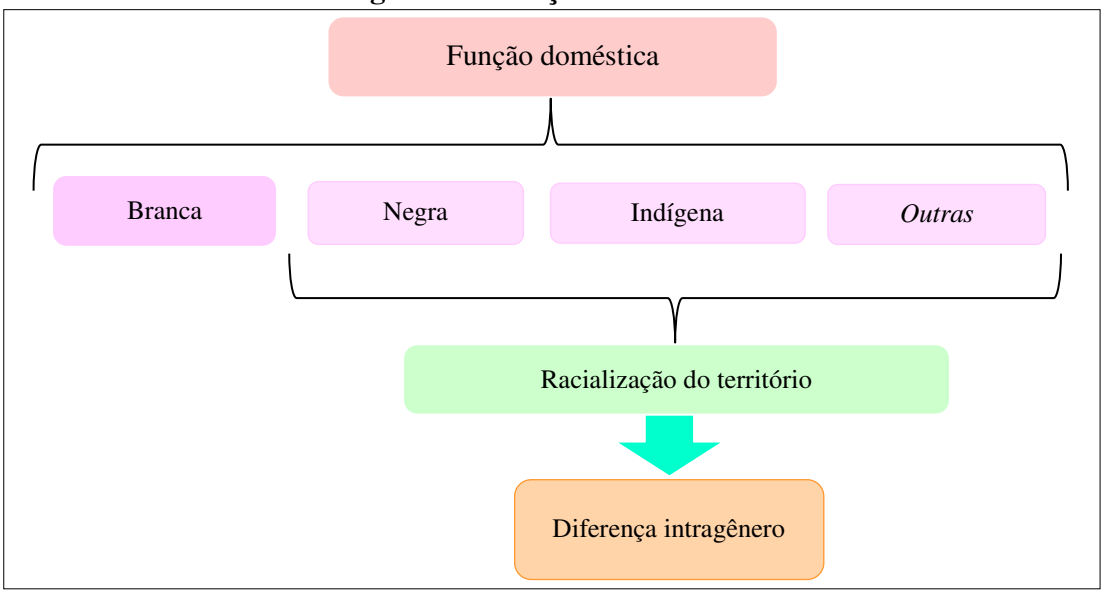
- **Trabalho Informal**

No tocante ao **trabalho informal**, identificamos imagens de mulheres exercendo as seguintes funções: a) **doméstica**; b) **artesã**; c) **extrativista**; d) **agricultora**; e) **avicultora**; f) **pescadora** e; g) **vendedora**. Adiante tratamos de cada função respectivamente.

- **Função doméstica**

A **função doméstica** compreende a divisão e a atribuição do trabalho doméstico, tendo por base o sexo-gênero das pessoas, denotando que esta função é comum a todas as mulheres. No entanto, esta função é apresentada de forma distinta a depender da raça e do território aos quais as mulheres pertencem, gerando *ambivalências* e hierarquias que se entrelaçam às marcas da *patriarcalização*. Vejamos a figura 6.

Figura 6 – Função doméstica



Fonte: Autora

Localizamos, preponderantemente, imagens de mulheres exercendo a função doméstica que foi assim categorizada levando em consideração imagens que ilustrassem, como *signos*, as seguintes atividades: a) **cozinhar**; b) **limpar o chão**; c) **buscar água**; d) **lavar roupas** e) **comprar alimentos**. Encontramos essas atividades representadas nos LD do Brasil e nos LD da Colômbia. Em relação à primeira atividade/signo **cozinhar**, identificamos imagens de mulheres brancas, negras e *outras*. Vejamos as imagens 28 e 29.

Imagem 28 - Eu participo, sou solidário

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.186.

Imagem 29 - Cocinero de platos típicos

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2º grado. Colombia, 2011, p. 65.

A partir da tríade peirceana, atribuímos a estas imagens a atividade/signo **cozinhar** considerando os seguintes *índices*: vestimentas das personagens (avental e chapéu de padeiro); instrumentos de auxílio ao preparo da comida (rolo de massa, luvas); alimentos (farinha, ovos). As imagens 28 e 29 carregam a marca da *patriarcalização*, isto acontece porque os LD ilustram imagens de mulheres exercendo uma função que está diretamente atrelada às atribuições do sexo-gênero feminino, na visão do *patriarcado*. Estas imagens reforçam um lugar *geopolítico* do trabalho das mulheres como de menor prestígio. Ademais socializa e naturaliza esta **função** como sendo exclusivamente pertencente às mulheres. Esta naturalização, a nosso ver, busca camuflar esta função como uma função social que está a serviço do *patriarcado*.

Desta feita, entendemos que os LD reforçam um modo de ser mulher ao mostrarem imagem de mulheres em funções que coadunam para localizar seus corpos e suas subjetividades dentro do poderio patriarcal, pois mesmo quando as mulheres ocupam o espaço público do trabalho as funções desenvolvidas são extensão das realizadas no lar, como é o caso de cozinhar. Sendo assim, percebemos que esta *função* carrega a *colonialidade de gênero* e *do poder*.

Em relação à atividade/signo **limpar o chão**, localizamos um total de três imagens nos LD da Colômbia. Vejamos a imagem 30.

Imagem 30 - Las normas en casa

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2° grado. Colombia, 2011, p. 63.

Na imagem se vê uma menina segurando um esfregador, próximo dela há um balde, o menino segura um saco. Desta feita inferimos a atividade/*signo* **limpar o chão**. Destacamos nesta imagem marcas da *despatriarcalização* decorrentes do fato de que são representadas personagens de ambos os sexos-gênero que estão compartilhando o trabalho de limpar o chão. A partilha do trabalho doméstico representa alterações na divisão social do trabalho, pois se ambos os sexos-gêneros são representados exercendo funções em que não há divisões que tomam por bases os sexos-gêneros há a possibilidade de *despatriarcalização* e de *decolonizar* as funções de homens e de mulheres na sociedade ocidental. Além disso, põe em xeque a construção social-cultural de que limpar o chão é inerente às mulheres, tendo em vista ser esta atividade uma função doméstica, logo, na visão patriarcal, pertence à mulher.

Em relação à atividade/*signo* **buscar água**, identificamos um total de quatro imagens duas no LD do Brasil e duas no LD da Colômbia, estas imagens ilustram mulheres negras e *outras*, conforme podemos observar nas imagens 31, 32 e 33.

Imagem 31 - Outros campos, outras histórias

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.175.

Imagem 32 - Mapa de localización de la población afrocolombiana

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2º grado. Colombia, 2011, p. 81.

Imagem 33 - Las tradiciones

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3º grado. Colombia, 2011, p. 24.

Atribuímos às imagens 31, 32 e 33 a atividade/*signo* **buscar água**. Tal atribuição foi possível porque vemos os *índices* de mulheres levando na cabeça baldes e jarras, o que nos leva ao *ícone* e ao *símbolo/signo* **buscar água**. Estas imagens revelam que as marcas de *patriarcalização* atrelam à *interseccionalidade* de gênero e de raça. De gênero, por vincular a mulher à manutenção e sobrevivência da prole através do abastecimento de água. De raça, porque são as mulheres não-brancas que sofreram/sofrem com os efeitos do empobrecimento de seus territórios e de suas comunidades, resultante dos arranjos econômicos iniciados desde os processos de *colonialismo* e *colonização*. Dessa maneira, observamos que os LD permanecem mostrando as mulheres não-brancas em lugares e em funções que as ligam ao precário, à pobreza, ao atraso. Estes sentidos atribuídos a estas mulheres evidenciam a *colonialidade de gênero* e a *racialização*.

Visualizamos na imagem 34 mulheres no rio cerceadas de roupas e de bacias com roupas. Através destes *índices* interpretamos a referida imagem como sendo a atividade/*signo* **lavar roupas**. A esta atividade/*signo* localizamos marcas da *patriarcalização* atreladas à *racialização*.

Imagem - 34 Campo: lugar de trabalho e cultura

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 3º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.169.

A marca da *patriarcalização* decorre do fato de serem exclusivamente as mulheres representadas nesta atividade/*signo*, naturalizando ser essa uma atividade exclusiva do gênero feminino.

A marca da *racialização* se desdobra em dois tipos, *racialização* das práticas sociais e culturais das mulheres indígenas e a *racialização* do território. Em relação às mulheres indígenas, vemos que o LD generaliza as práticas sociais e culturais dessas mulheres limitando-as às atividades domésticas, silenciando atividades outras realizadas pelas mulheres indígenas. Este silenciamento é resultado da *colonialidade de gênero*, *do poder* e *do saber*. *Do gênero* na medida em que no processo de *colonialismo-colonização* da Abya Yala foi imposto aos povos, em especial às mulheres, um modo de ser mulher a partir do olhar do colonizador. Este olhar localizou as mulheres indígenas em uma *exterioridade* subalterna, negando e silenciando práticas sociais outras dessas mulheres que necessariamente não estavam reduzidas ao cuidado com os filhos. *Do poder*, visto que foi imposto um padrão de poder mundial, ou seja, a *colonialidade* que deslocou as mulheres indígenas para um lugar subalterno inferior aos colonizadores, bem como aos homens pertencentes ao seu povo. *Do saber*, haja vista que os conhecimentos das mulheres indígenas passaram por um processo de *epistemicídio* em que o único conhecimento válido e considerado era o do colonizador, que instaurou uma *monocultura do saber* e *do rigor*[31] (SANTOS, 2007).

Quanto à *racialização* do território, a imagem ilustra o território *material* e *imaterial*, mas em uma relação hierarquizada, pois retratar o território apenas ligado às atividades de

[31] De acordo com o autor é "a idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são criveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão européia, em uma realidade: a da ciência ocidental" (2007, p. 29).

manutenção da vida localiza os povos indígenas estagnados no tempo, quando sabemos que os territórios indígenas são diversos e foram/são atingidos pelos processos de modernização. Desse modo, os povos indígenas e suas práticas sociais e culturais passaram/passam por modificações, pois são povos históricos e, portanto, suas práticas são constituídas de permanências e de transformações. Segato (2013) evidencia que a modernidade/colonialidade tem reduzido as práticas sociais e culturais dos povos indígenas a costumes, logo é negado o aspecto histórico-social e cultural dos povos indígenas. Essa redução funda-se na *colonialidade do poder*, *do saber* e *do ser*.

Quanto à atividade/*signo* **comprar alimentos**, encontramos imagens de mulheres branca e negra, conforme vemos as imagens 35 e 36. A identificação da atividade/*signo* citada compreendeu as etapas da análise categorial triádica de Peirce, sendo assim vemos na imagem 35 uma mulher branca em frente a um tabuleiro de frutas, ela segura um saco que contém furtas. A imagem 36 segue o mesmo padrão da imagem 35, nela vemos uma mulher negra com um carrinho repleto de frutas e ela está entregando dinheiro ao vendedor de ovos, que lhe entrega uma bandeja de ovos. A partir dessa análise atribuímos estas imagens à atividade/*signo* citada.

Imagem 35 - Entre o campo e a cidade

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Geo. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.136.

Imagem 36 - Entre o campo e a cidade

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Geo. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.136.

Nas duas imagens encontramos marcas da *patriarcalização*, que se referem ao fato de que as mulheres foram retratadas comprando alimentos. Entendemos que esta atividade/*signo* evidencia a função reprodutora e sustentadora do lar, pois a atividade de comprar alimentos é tida como uma função da mulher dentro da **família nuclear tradicional**. Sendo assim, entendemos que os LD ainda primam pela manutenção e socialização de espaços separados

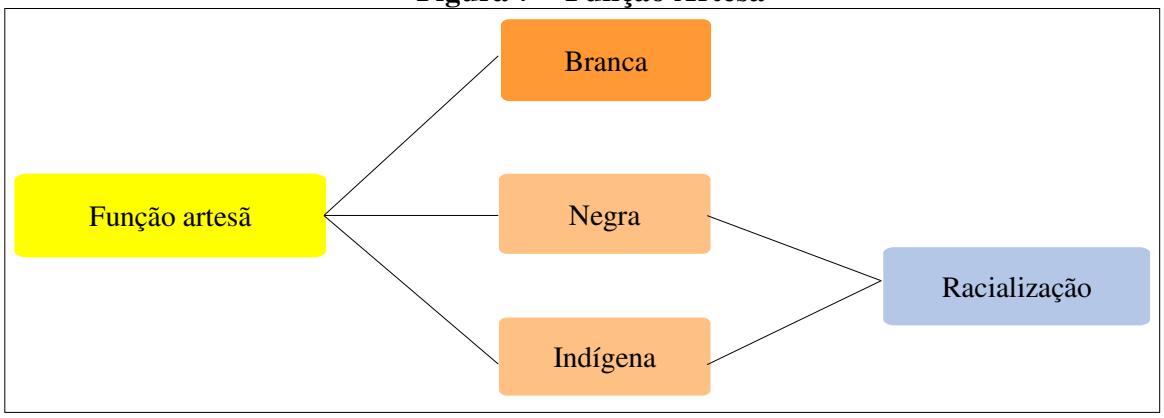
pelos sexos-gêneros. As imagens dos LD são ilustradas considerando atividades femininas e atividades masculinas. Todavia, encontramos imagens que fraturam essa divisão.

Conforme vimos, o trabalho doméstico é compartilhado por todas as mulheres, denotando que, dentro do espaço doméstico, as funções de reprodução e manutenção da família estão, exclusivamente, sob a responsabilidade das mulheres, remetendo-nos à matriz de poder patriarcal-colonial-moderna-capitalista, que através da *colonialidade de gênero* situou/situa as mulheres brancas, negras, indígenas e *outras* dentro de um padrão homogeneizador de ser mulher, ignorando formas outras de divisão e de compartilhamento da vida.

- **Função artesã**

Identificamos a **função artesã** nos LD do Brasil nos LD da Colômbia. Esta função divide-se em três tipos de ocupações: **rendeira**, **tecelã**, **ceramista**. Estas atividades são comuns tanto às mulheres brancas quanto àquelas negras e indígenas, porém as formas de retratar cada mulher nestas atividades são distintas, desvelando a *racialização*. Vejamos a figura 7.

Figura 7 – Função Artesã



Fonte: Autora

Em relação à ocupação de **rendeira**, encontramos duas imagens no LD do Brasil. A imagem 37 aponta os seguintes índices: panos bordados; uma mulher branca manuseando agulhas em uma espécie de almofada que indica que ela está fazendo renda, tal como na imagem 38, há uma mulher negra manuseando linhas na construção de uma renda. Estes elementos nos levam ao *signo* **rendeira**.

Imagem 37 - Lugar e cultura

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 4° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.160.

Imagem 38 - Folclore é tradição popular

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 4° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.165.

A nosso ver, as duas imagens tanto da mulher branca, quanto da mulher negra sofrem com marca da *patriarcalização*, pois o trabalho de rendeira historicamente foi/é socializado como um trabalho feminino realizado no espaço doméstico. Essa socialização revela uma hierarquia entre **trabalho manual** e o **trabalho intelectual**, tendo em vista que para as mulheres o trabalho realizado fora do espaço doméstico é apresentado nos LD como uma extensão do trabalho no lar, ou seja, mesmo quando as mulheres ocupam o espaço público do trabalho é reproduzido o trabalho desenvolvido no espaço do lar. Assim, vemos que estas imagens delimitam o campo de atuação feminina ao **trabalho manual**, uma vez que para fazer renda não é preciso uma educação escolarizada qualificada, o que denota a *patriarcalização* e a *colonialidade do saber*.

Concernente à marca da *racialização*, vemos que tanto a mulher branca, quanto a mulher negra exercem a mesma atividade de rendeira, porém estas mulheres foram ilustradas de formas diferentes. Enquanto a mulher branca foi ilustrada dentro de um cenário que nos remete a um ateliê e/ou loja de artesanato, sugerindo ser ela a proprietária, a imagem da mulher negra, rendeira, não apresenta seu rosto, apenas suas mãos e não traz um cenário maior para que possamos compreender onde ela se localiza.

Entendemos que a imagem 38 remete à *racialização* em que a raça tida como inferior não precisa estar dentro de um contexto, tal como foi ilustrada a mulher branca. Para a mulher negra só se enfatiza a atividade que está sendo realizada, ignorando o ser que a realiza. Sendo assim, vemos a *interseccionalidade de gênero* e *de raça* ao localizar a mulher em uma atividade construída socialmente como sendo de mulher e a negação da mulher negra.

Sendo assim, o LD permanece dentro da lógica colonial, as imagens acabam por reproduzir a *racialização* atrelada à *diferença intragênero*. Ressaltamos que a reprodução da

lógica colonial pelos LD ocorre na tensão e na contradição, denotando a *interculturalidade funcional.*

As imagens 39, 40, 41 e 42 como *signo* **tecelagem**, tal como as imagens 37 e 38, apresentam marcas da *patriarcalização* e da *racialização*. Vejamos.

Imagem 39 - O campo: tempos e histórias

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 3° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.173.

Imagem 40 - El trabajo como proceso

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5° grado. Colombia, 2011, p. 73.

Imagem 41 - Los artesanos y el movimiento obrero en Colombia

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5° grado. Colombia, 2011, p. 47.

Imagem 42 - La vida cotidiana en las comunidades

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2° grado. Colombia, 2011, p. 81.

A imagem 39 ilustra um grupo de pessoas constituído por um homem e por quatro mulheres. A mulher no último plano da imagem está tecendo um cesto. A imagem 40 retrata um homem e uma mulher que manuseia o tecido no tear. A imagem 41 apresenta uma mulher negra tecendo fio de palha. A imagem 42 esboça uma menina indígena tecendo um objeto. Desse modo, considerando os objetos e materiais manuseados pelas mulheres, nas imagens citadas, inferimos o signo **tecelagem**.

Diante deste signo foi possível perceber que ele indica marca da *patriarcalização* e da *racialização*. A *patriarcalização* refere-se à naturalização da atividade de tecelagem como

sendo inerente às mulheres, uma vez que este ofício está imbricado ao espaço doméstico que é tido como lugar de mulher. Em relação à *racialização*, vemos que a imagem 40 repete o padrão da imagem 38 ao ilustrar apenas as mãos da mulher negra, denotando vestígios da classificação e hierarquização das raças em inferiores e superiores. Em relação à mulher indígena há indícios da *racialização*, pois a imagem apresenta o lugar e a mulher indígena atrelados à pobreza, visto que o fundo da imagem é um lugar precário não-desenvolvido.

Assim, vemos que estas imagens reproduzem a classificação e hierarquização racial instaurada no processo de *colonialismo* e *colonização*, em que a raça branca é tida como superior, a indígena é inferior à raça branca e a raça negra é inferior a ambas, pois se localiza na base de todas as subalternizações.

Prosseguimos a análise e inferimos que as imagens 43 e 44 correspondem ao signo ofício **ceramista**. Estas imagens apresentam conjuntamente *índices* que nos indicaram este *signo*, pois a imagem 43 retrata uma mulher branca manuseando argila na produção de um vaso, enquanto que na imagem 44 a mulher negra leva sobre a sua cabeça uma vasilha contendo utensílios de argila.

Imagem 43 - Las expresiones de la cultura

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3° grado. Colombia, 2011, p. 10.

Imagem 44 - El comercio en la plaza de mercado de mi región

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5° grado. Colombia, 2011, p. 89.

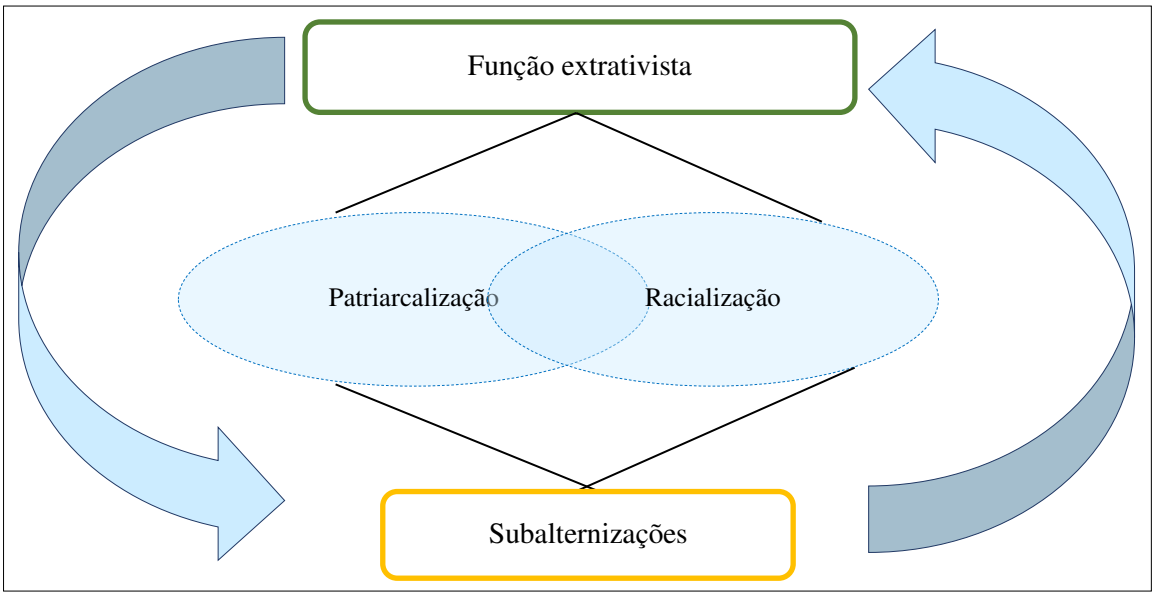
Este ofício de ceramista está permeado pela *patriarcalização* e pela *racialização*. A *patriarcalização* refere-se ao fato de este trabalho não possuir *status* social e a ele é atribuído o *status* de *trabalho de mulher*, haja vista que ele é uma extensão do trabalho realizado no espaço doméstico. A *racialização* das imagens remete à *diferença intragênero*. É evidente a *racialização* dos corpos, visto que enquanto a mulher branca é retratada de frente mostrando o rosto, a mulher negra é ilustrada de costas. Vemos uma diferença-hierarquização entre o modo de representar a mulher branca (delicada-frágil) e a mulher negra (grosseira-forte). Esta

diferença-hierarquização coloca a mulher negra em uma posição de inferioridade perante a mulher branca e, nesse caso, a mulher negra sofre uma dupla subalternização de gênero e a de raça. A inferioridade decorre do fato de que em uma sociedade balizada sob a égide do patriarcado as mulheres são consideradas como seres inferiores ao homem-branco-heterossexual-cristão, mas as mulheres brancas possuem um *status* em relação ao homem negro, indígena, mulher negra e indígena. A condição da mulher branca, predominantemente, difere de outras mulheres e estas possuem maiores possibilidades de emancipação e de *despatriarcalização*, pois sua pertença racial as coloca em um patamar diferenciado em relação às mulheres não-brancas.

- **Função extrativista**

A **função extrativista** nos LD, em especial do Brasil, revelou a articulação entre a *patriarcalização* e a *racialização* no momento que retrata imagens de mulheres negras exercendo exclusivamente a referida função, denotando a permanência e manutenção do lugar subalterno destinado às mulheres negras através do trabalho manual e informal conforme esquema da figura a seguir.

Figura 8 – Função extrativista



Fonte: Autora

O exercício dessa função foi encontrado em duas imagens no LD do Brasil e elas retratam, exclusivamente, imagens de mulheres negras, conforme constatamos nas imagens 45 e 46.

Imagem 45 - Trabalho comunitário

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 3° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.174.

Imagem 46 - O campo: sujeitos e fatos

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 3° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.177.

Diante das etapas da análise triádica, a imagem 45 apresenta um grupo de mulheres negras retirando frutos da árvore. A imagem 46 ilustra um grupo de mulheres sentadas no chão cerceadas por coco, que estão quebrando. Estas imagens apresentam marca da *patriarcalização* e da *racialização do trabalho*.

A *patriarcalização* decorre do trabalho realizado, uma vez que o **trabalho manual** foi primordialmente destinado às mulheres, na visão patriarcal. Os postos de trabalho que exigissem o uso da razão estavam/estão destinados, preponderantemente, aos homens. Para as mulheres lhes resta o **trabalho manual** que, geralmente, está atrelado ao trabalho desenvolvido no lar, não sendo preciso alto nível de escolarização e/ou de qualificação para o seu exercício.

Evidenciamos que estas imagens corroboram a manutenção das subalternizações recaídas sobre as mulheres negras, bem como revelam uma realidade ainda vivenciada por estas mulheres. Estas imagens evidenciam a *racialização do trabalho*, visto que a mulher negra que esteve/está limitada aos espaços profissionais de menor prestigio social e de menor remuneração, geralmente, ocupa postos de trabalho que se assemelham aos desenvolvidos no período da escravidão.

Nessa direção, ainda que tenha havido mudanças sociais e culturais, os LD continuam retratando as mulheres em ofícios, preponderantemente, manuais atrelados ao trabalho desenvolvido no lar; trabalhos que não exigem maior qualificação e/ou esforço intelectual.

Sendo assim, frisamos que os LD tendem a cristalizar identidades e os espaços que as mulheres ocupam no espaço público do trabalho, negando/silenciando as conquistas decorridas do acesso e da permanência em escolas e universidades. Evidentemente que estas conquistas não atingem de forma equitativa a todas as mulheres, haja vista a *racialização* e a *colonialidade de gênero, do poder, do saber* e *do ser*, que ainda permanecem subalternizando as mulheres, ao mesmo tempo em que estas mulheres realizam movimentos que buscam romper com esse ciclo de subalternizações através de seus *quefazeres*.

- **Função agricultora**

Referente à **função agricultora**, localizamos um total de dezoito imagens, sendo dezessete nos LD do Brasil e uma no LD da Colômbia. Na referida função, os LD retratam imagens de mulheres brancas, negras e indígenas. Vejamos as imagens 47 e 48.

Imagem 47 - Cultura da comunidade

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 3° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.163.

Imagem 48 - Saberes e fazeres da terra

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 3° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.158.

A imagem 47 ilustra um grupo de pessoas constituído por um homem e uma mulher e duas crianças, uma menina e um menino, que estão manuseando a terra, que inferimos ser o *signo* família, pois apresenta aspectos da **família nuclear**. Na imagem 48 também identificamos a mesma composição da imagem 47, salvo que no último plano da imagem há um grupo de pessoas composto por dois homens e uma mulher, não significativos para nossa análise. Inferimos que as imagens 47 e 48 ilustram duas famílias trabalhando na agricultura. Nelas tanto a mulher branca, quanto a negra exercem uma dupla função, a de agricultoras e a de mães. Essa constatação decorre do fato de que as mulheres foram ilustradas com o corpo voltado em direção aos filhos e às filhas, indicando que estão sob sua responsabilidade. Desse modo, entendemos que há uma sobrecarga de trabalho da mulher, uma vez que ocupar o espaço público não a isenta da sua função de mãe; logo essa dupla função atrela-se à *patriarcalização*.

Na imagem 47, a posição das personagens sugere marcas da *patriarcalização* visto que o homem está em pé afastado da mulher, da filha e do filho, demarcando a separação entre o pai e a família. Identificamos ainda que há uma demarcação da *geopolítica* e *corpo-política* de homens e de mulheres, pois as imagens mostram uma linha divisória que separa os/as personagens pelo sexo-gênero (pai e filho estão próximos do lado esquerdo e mãe e filha estão do lado direito). Além disso, outra demarcação *geopolítica* decorre das atividades desenvolvidas. As mulheres trabalham tocando o chão com as mãos, enquanto que os homens estão em pé e seu trabalho é mediado por ferramentas.

Desse modo, estas imagens demarcam uma ordem "natural" das coisas fundadas no patriarcado, pois no olhar patriarcal o mundo é dividido em masculino (espaço público) e feminino (espaço privado). Esta divisão é *assimétrica* e *ambivalente*, visto que não é equitativa, pois esta divisão é hierarquizada, ou seja, o espaço público pertencente aos homens é visto como superior e o espaço privado destinado e socializado como próprio das mulheres é inferior, remetendo à *racialização* e à *colonialidade*.

Em relação às mulheres indígenas exercendo a **função agricultora**, identificamos quatro imagens, três no LD do Brasil e uma no LD da Colômbia, como podemos ver nas imagens 49 e 50.

Imagem 49 - A agricultura familiar: tradição indígena e africana

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 4º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.177.

Imagem 50 - Los pueblos indígenas colombianos

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5º grado. Colombia, 2011, p. 96.

Percebemos em ambas as imagens *índices* que sugerem trabalho na agricultura. A imagem 49 ilustra uma mulher indígena segurando mandiocas, denotando ser o *ícone* colheita da mandioca. A imagem 50 tem como *índices* uma mulher cortando mandioca. Através destes elementos interpretamos que estas imagens compreendem o *signo* **função agricultora**. Através desta interpretação evidenciamos que estas imagens carregam marca da

patriarcalização, da *racialização* e da *colonialidade*. A marca da *patriarcalização* decorre do fato de que as mulheres indígenas são ilustradas exercendo um trabalho tido como de menor valor, na visão patriarcal, tal como nas imagens anteriores. A *racialização* acontece na medida em que as mulheres indígenas são retratadas de forma a sugerir empobrecimento, além de estarem sós e longe da comunidade indígena que, em geral, tem como um dos fundamentos a coletividade. A *colonialidade* se faz presente nas imagens por mostrarem mulheres indígenas reforçando um estereótipo homogeneizador de povo indígena ligado ao plantio da mandioca, remetendo-nos que os povos indígenas permanecem estacionados no tempo apesar das mudanças históricas, culturais e econômicas que ocorrem.

Diante dessa discussão, destacamos que o LD ao retratar apenas imagens de mulheres no plantio e no beneficiamento da mandioca cristaliza as atividades produtivas das mulheres indígenas ao passado colonial. Estas imagens tendem a acentuar uma imagem de povos indígenas como atrasados e a-históricos, ligados tão somente, e unicamente, aos costumes transmitidos de geração em geração atrelados à sobrevivência elementar.

Frisamos que estas imagens remetem à representação de mulheres do terceiro mundo, retratada por Mohanty (2008), em que o olhar eurocêntrico enxerga estas mulheres como aquelas empobrecidas, sem conhecimento, atrasadas. Desse modo, entendemos que os LD ao representarem as mulheres indígenas através de estereótipos homogeneizadores reforçam a *racialização* e a *colonialidade do poder* e *do saber*, bem como expressa uma *monocultura do saber* e *do rigor*, uma vez que são negados os conhecimentos e as formas de produção das mulheres, nesse caso específico, das mulheres indígenas.

Diante do exposto, evidenciamos que as imagens analisadas possuem marcas do *patriarcado* e indícios de *despatriarcalização*. As marcas da *patriarcalização* estão evidentes na organização familiar do trabalho que o LD traz que é a agricultura familiar. Segundo Lagarde (2005), a mulher campesina sofre, pelo menos, duas formas de subalternização: o trabalho doméstico ao desenvolver atividades de manutenção do lar e da família e no trabalho com a agricultura. A autora ainda ressalta que

> ambos conjuntos de trabajos forman una unidad entre el mundo de la reproducción y el de la producción, entre lo público y lo privado. La vida de las mujeres que viven sólo un régimen se organiza y define por esa impronta: unas son madresposas, otras son trabajadoras. En el caso de aquellas que reúnen la doble determinación, no sólo tienen que cumplir una doble jornada, un sobre-trabajo, sino que dehen vivir una doblevida y una doble opresión: son madresposas campesinas, madresposas obreras, madresposas empleadas, ctcétara (2005, p. 129).

A partir desse entendimento, salientamos que a *interseccionalidade* também atinge a mulher branca do território campesino, por ser mulher, por ser do território campesino e por ser trabalhadora da agricultura familiar. Logo, as marcas do patriarcado se acentuam, uma vez que as condições materiais, sociais e culturais agem na direção de subalternizar estas mulheres. Todavia estas subalternizações não ocorrem sem resistências e possibilidades de *despatriarcalização*.

Imagem 51 - Viver no e do Campo

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Geo. 3º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.131.

Assim, localizamos no LD do Brasil marca da *despatriarcalização* na **função agricultora**. Identificamos na imagem 51 uma mulher e um homem carregando um cesto com vegetais, indicando o *símbolo* colheita. Esta imagem foi ilustrada de tal forma que há uma relação equitativa entre mulher e homem. Em relação à disposição das personagens vemos que estão dispostos lado a lado e no mesmo plano da imagem, denotando horizontalidade na relação e fissura na *geopolítica* e *corpo-política patriarcal.*

A fissura decorre da divisão igualitária do trabalho exercido pela mulher e pelo homem. Na imagem 51 a mulher não está sobrecarregada exercendo duas funções, como visto nas imagens 47 e 48; ela apenas desenvolve a **função agricultora** e o homem divide com ela de forma equitativa o trabalho.

De acordo com Paredes (2010), descolonizar as relações de gênero é fundante para que sejam desnaturalizadas as relações construídas com base nos sexos-gêneros que subalternizam as mulheres e as localizam em uma posição inferior aos homens. Assim, compreendemos que a imagem 51 é *índice* de rupturas com o *patriarcado*, pois indica que é possível o desenvolvimento de relações equitativas entre os sexos-gêneros.

- **Função avicultora**

Em relação à **função avicultora** identificamos uma imagem no LD do Brasil, conforme vemos a imagem 52. Ela é *símbolo* da referida função devido aos elementos sígnicos que a compõem, tais como a imagem de galinhas e de seus ovos e da mulher que está recolhendo os ovos.

Imagem 52 - Entre o campo e a cidade

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Geo. 2° ano. São Paulo: FTD, 2014, p.136.

Entendemos que a imagem 52 possui marca da *patriarcalização* e da *despatriarcalização*. A marca de *patriarcalização* diz respeito ao fato de que a mulher está exercendo uma função que não se afasta do ideal de mulher do campo, responsável pelo cuidado com os animais, portanto, a função desenvolvida não rompe com o espaço privado do lar. No entanto também identificamos a marca da *despatriarcalização* decorrente do fato de que a mulher foi ilustrada em uma condição de protagonista que possui uma atividade produtiva que gera renda, remetendo a uma possível emancipação financeira. Ressaltamos que a imagem 52 é constituída por *ambivalências* seja por apresentar marca da *patriarcalização* e da *despatriarcalização*, seja por evidenciar a mulher em uma *geopolítica* que indica protagonismo.

Assinalamos que a imagem 52 é *índice* do espaço *da diferença colonial* construído na tensão decorrente do embate entre *patriarcalização* e *despatriarcalização.* Esta tensão cria precedentes para que se busque pela *descolonização* das relações de gênero pautadas no patriarcado moderno-colonial.

- **Função pescadora**

Em relação ao *signo* **função pescadora**, localizamos apenas uma imagem no LD do Brasil. A interpretação deste *signo* considerou os *índices* e os *ícones* que a imagem apresenta.

A imagem 53 retrata uma mulher e um homem sustentando um cesto repleto de peixes, denotando que são pescadores. Sendo assim, atribuímos que esta imagem evidencia a marca da *despatriarcalização* por meio da disposição *geopolítica* das personagens, que indica uma relação igualitária entre mulher e homem. A posição dos corpos ilustrados remete a uma horizontalidade, tal como ocorre na imagem 51. Esta horizontalidade retratada aponta para a *despatriarcalização*, pois não há uma hierarquização entre funções desenvolvidas por homens e por mulheres; estes concomitantemente realizam a pesca de forma igual, rompendo com a ideia disseminada pelo patriarcado de que mulher é o sexo frágil, bem como a mulher não está sobrecarregada com dois trabalhos como ocorrem nas imagens de mulheres agricultoras.

Imagem 53 - Viver no e do Campo

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Geo. 3º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.131.

- **Função vendedora**

Em relação à **função vendedora**, encontramos cinco imagens de mulheres negras nos livros didáticos do Brasil e da Colômbia, sendo que no LD do Brasil identificamos uma imagem e no LD da Colômbia localizamos quatro imagens. Elegemos duas imagens, uma de cada LD de ambos os países, conforme vemos as imagens 54 e 55.

Imagem 54 - A cultura brasileira

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 5º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.162.

Imagem 55 - ¿Cómo es el mercado en las áreas rurales?

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5º grado. Colombia, 2011, p. 87.

A imagem 54 apresenta os seguintes *índices*: uma mulher negra no litoral, ornamentada com um turbante e colares. Ela está em frente a algumas panelas com alimentos; estes *signos* indicam ser o *símbolo* da baiana que vende acarajé. A imagem 55 tem como plano de fundo o litoral, que está repleto de pessoas. No primeiro plano da imagem à direita vemos uma mulher negra em frente a uma banca de frutas, indicando tratar-se de uma vendedora de frutas. Dessa forma estas imagens permitem que as interpretemos como o *signo vendedora*.

No universo de imagens selecionadas, só identificamos imagens de mulheres negras na **função vendedora**. Este dado revela marca da *patriarcalização*, da *racialização do trabalho* e marca da *despatriarcalização*. A *patriarcalização* decorre do tipo de trabalho que a mulher negra exerce caracterizado por ser **manual** e **informal**, sendo assim é um trabalho pouco prestigiado socialmente e precarizado. Estas características são uma constante nos trabalhos destinados às mulheres, em especial, as não-brancas.

A *racialização do trabalho* segue a esteira da *colonialidade*, pois mesmo com as transformações sociais relacionadas ao mundo do trabalho, as diversas profissões existentes, são as mulheres negras que ainda ocupam postos de trabalho similares ao período colonial, como é o caso de ser vendedora. No período colonial as mulheres negras saiam às ruas para vender os seus quitutes, que em uma visão atrelada à *monocultura do saber* e *do rigor* só consegue enxergar esta função em uma escala inferior. A partir da compreensão de que as opressões não ocorrem sem que haja resistências, entendemos a **função vendedora** como um ato de resistência das mulheres negras, que retiradas de seus territórios criaram formas outras de resistir frente ao *patriarcado* e à *colonialidade de gênero*, *do saber* e *do ser*.

Compreendemos que as imagens 54 e 55 revelam marca da *despatriarcalização*, pois estas mulheres na **função vendedora** são protagonistas no espaço público, são elas que tomam as decisões que negociam o seu produto de forma autônoma. Perante estes

dados/imagens, vemos que a **função vendedora** é o espaço da *diferença colonial* e da *desobediência epistêmica*.

- **Trabalho formal**

Em relação ao **trabalho formal**, identificamos imagens nos LD do Brasil e da Colômbia. Este tipo de trabalho, no universo de imagens analisadas, é ocupado, exclusivamente, por mulheres brancas, indicando *diferenças intragênero*. As funções encontradas no **trabalho formal** foram duas, são elas: **médica** e **cientista**, que tratamos a seguir.

- **Função médica**

A respeito da **função médica** encontramos duas imagens no LD do Brasil. Seguindo a análise triádica, vemos na imagem 56 prédios, fábricas, um rio, um homem portando uma maleta, outro cortando cana e uma mulher com uma criança. Esta mulher está examinando a criança com o aparelho estetoscópio, assim, inferimos o *signo* **médica**.

Imagem 56 - As riquezas da terra

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Geo. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.115.

A **função médica** é constituída na tensão, pois apresenta marca da *patriarcalização* e da *despatriarcalização*. A marca da *patriarcalização* refere-se ao fato de a mulher ter sido ilustrada cuidando de uma criança, remetendo à função médica uma ligação com a função materna desenvolvida, preponderantemente, no espaço doméstico. Assim, compreendemos que a imagem indica que a mulher pode até ser médica, mas de criança.

Pisano (2004) afirma que os lugares históricos tidos como masculino se abrem ao feminino, mas de forma funcional; geralmente, são lugares que os homens não almejam mais, por exemplo, ser médico de crianças. É criada uma ilusão de que os lugares tidos como de prestígio são ocupados por mulheres e que há igualdade de gênero, mas o que a imagem 56

revela é que há um direcionamento da profissão médica de crianças atrelada à função materna. Em relação a essa discussão, Beauvoir (1970) aponta que há uma concessão por parte dos homens aos desejos das mulheres: "os homens concordaram em lhes conceder; elas nada tomaram; elas receberam" (p. 14). Compreendemos que as autoras defendem que em uma sociedade patriarcal, para que se mantenha como tal, é preciso que haja concessões para que haja governabilidade e nesse sentido o patriarcado como elemento estruturado do padrão mundial de poder vai tecendo as teias para que permaneça a sua dominação, mas de forma que aparente que ele não exista mais.

Apesar da marca da *patriarcalização* percebida na imagem 56, identificamos também marca da *despatriarcalização* através de dois elementos que a compõem: o **trabalho formal** e o **trabalho intelectual**. Estes elementos corroboram para que a profissão médica seja reconhecida como uma das profissões de maior prestígio social. Nessa direção, compreendemos que o LD, ao retratar imagem de mulher exercendo uma profissão de status social elevado, fissura o patriarcado, pois nele a mulher é vista como aquela que não possui inteligência para desempenhar funções que não sejam as desenvolvidas no lar.

- **Função cientista**

A **função cientista** foi identificada apenas no LD da Colômbia. Na imagem 57 constam os seguintes *índices:* mulher portando um jaleco e inserindo uma substância dentro de um tubo diante de um equipamento que sugere ser de um laboratório. Estes *índices* nos levam ao *ícone* cientista que interpretamos como *signo* **função cientista**.

A nosso ver, a imagem 57 denota a marca da *despatriarcalização* em dois sentidos: a mulher branca foi ilustrada exercendo uma função no espaço público do mundo do trabalho sem que esta função tenha alguma ligação com o espaço doméstico; a mulher ocupa uma função tida como de status no mundo do trabalho e na sociedade.

Imagem 57 - El trabajo manual e intelectual

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5º grado. Colombia, 2011, p. 77.

Ressaltamos que este tipo de imagem pode ampliar o leque de representações sobre funções ocupacionais para as mulheres, rompendo com a *naturalização* de profissões de mulheres e de homens. Sendo assim, esta imagem é *índice* das seguintes rupturas: de que

mulher só sabe realizar trabalhos ligados à manutenção da família, de que o espaço público do mundo do trabalho também pertence às mulheres e que estas podem desenvolver a função que desejem. Evidenciamos que a **função cientista** ilustrada no LD atrela-se à *desobediência epistêmica*, *à decolonização de gênero, do saber, do poder e do ser*, bem como pode indicar ser espaço da *diferença colonial* na construção do *pensamento fronteira*.

Cabe destacar que a presença da mulher branca na função cientista é de suma importância no processo de *despatriarcalização* dos LD. Contudo, não podemos deixar de frisar que a *despatriarcalização* ainda não é representativa das mulheres não-brancas. Este fato não impede do LD ilustrar mulheres não-brancas em cargos ocupacionais de maior prestígio social, pois, em nosso entendimento, as crianças não-brancas possuem o direito de se enxergarem em espaços de poder para que possam fissurar com o ciclo perverso que as mantém distantes de funções como as de cientistas.

7.6 As marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar comunidade

A título de organização, dividimos esta subseção em duas partes, considerando as funções em que as mulheres foram apresentadas no **lugar comunidade**; foram duas: **coadjuvante** e **protagonista**. A **função coadjuvante** compreende aquelas imagens que nos remetem a um papel secundário das mulheres. Em relação à **função protagonista** diz respeito às imagens que ilustram mulheres ocupando funções de poder. O **lugar comunidade** foi localizado em quinze imagens presentes nos LD, sendo sete nos LD do Brasil e oito nos LD da Colômbia.

Este lugar é tensionado pela *patriarcalização* e pela *despatriarcalização*, que se articulam às *diferenças intragênero*, gestando desigualdades entre as próprias mulheres. Estas desigualdades são interseccionais, uma vez que na via das desigualdades são as mulheres não-brancas que sofrem de forma mais severa as subalternizações pautadas no gênero e na raça.

- **Função coadjuvante**

Identificamos a **função coadjuvante** por meio dos *índices* que apresentam e que nos levaram aos *ícones* em que interpretamos a referida **função**. Na imagem 58, vemos um grupo de homens brancos e um homem negro e de mulheres brancas e uma mulher negra reunidos, segurando cartazes com frases reivindicatórias, o que inferimos ser o **lugar comunidade**. Em

relação à imagem 59, há um grupo de pessoas brancas dos sexos-gêneros masculino e feminino reunidos em um espaço de convivência; sendo assim, interpretamos o signo **lugar comunidade**.

Imagem 58 - Problemas comunitários, soluções coletivas

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 3º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.189.

Imagem 59 - Aprendamos a convivir

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3º grado. Colombia, 2011, p. 56.

No **lugar comunidade** retratado pelas imagens 58 e 59 identificamos a marca da *patriarcalização* por meio de três aspectos: o primeiro corresponde à quantidade assimétrica entre homens e mulheres. O segundo decorre da função exercida pelas mulheres, que é a **coadjuvante**. O terceiro compreende o lugar geo-corpo-político ocupado pelas mulheres nas imagens.

Em relação ao primeiro aspecto, as imagens 58 e 59 apresentam uma quantidade superior de personagens masculinos em relação às personagens femininas, indicando uma relação desigual. A respeito da função exercida pelas mulheres estas desenvolvem uma função secundária, ou seja, coadjuvante. Quanto ao lugar *geo-corpo-político* ocupado pelas mulheres indica uma relação hierárquica entre homens e mulheres. Na imagem 58, as mulheres estão localizadas atrás dos homens; mesmo o grupo de pessoas estando em círculo, há uma divisão entre homens e mulheres. A imagem 58 reforça a ideia de que o lugar de fala é do homem, visto que na visão patriarcal a capacidade de raciocinar é inerente aos homens. No tocante à imagem 59, o lugar *geo-corpo-político* da mulher está voltado sempre para o homem, a mulher não está sozinha ou em um grupo de mulheres, tal como vemos os grupos só de homens. Elas sempre estão acompanhadas por um homem.

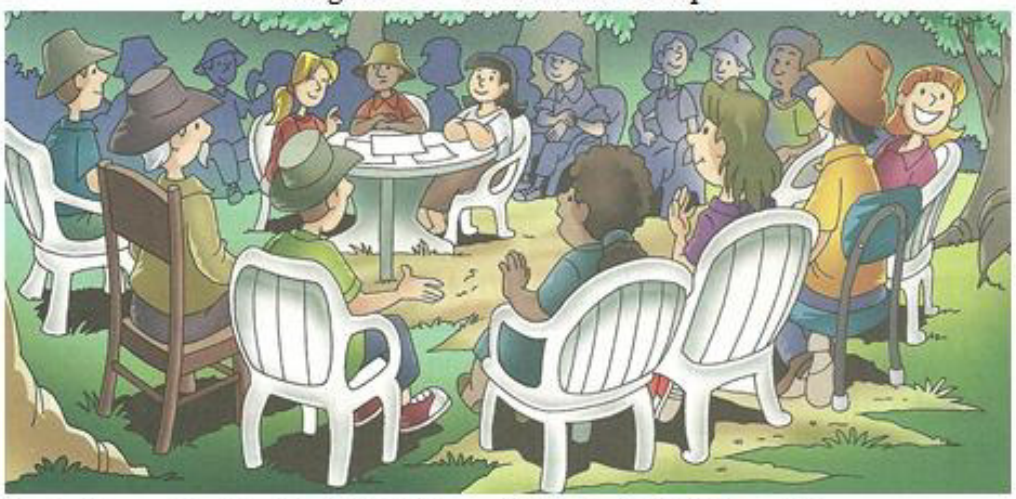
Entendemos que o fato das imagens 58 e 59 retratarem imagens de mulheres junto à comunidade não, necessariamente, as colocam em uma posição de protagonistas. Sobre essa questão, Segato (2003, p. 228) afirma que “estar de paso por esa historia, en tránsito, no significa ser protagonistas de esa historia. Esto determina una ambivalencia entre sentimiento

de estar allí pero no ser de allí". Percebemos que as referidas imagens trazem *índices* da *interculturalidade funcional* e de relações de gênero fundadas no patriarcado, que se articulam para subalternizar as mulheres, pois estas são vistas como meras **coadjuvantes**. As mulheres estão para acompanhar e auxiliar os homens seja na luta por melhorias da comunidade, seja para acompanhá-los nos momentos de convívio comunitário. Assim, estas imagens são o retrato da herança colonial patriarcal, isto é, da *colonialidade de gênero* imbricada à *racialização de gênero*.

- **Função protagonista**

A **função protagonista** foi identificada em uma imagem do LD do Brasil. Nesta imagem, visualizamos um grupo de pessoas constituído de homens e de mulheres organizado em formato de círculo; no centro do círculo há um homem e duas mulheres. De acordo com esta descrição, atribuímos ser essa imagem o *signo comunidade* e a função que a mulher exerce é a de protagonismo.

Imagem 60 - Cidadania no campo



Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 4º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.181.

Compreendemos que a imagem 60 é *índice* de *despatriarcalização* ao retratar mulheres como protagonistas. Destacamos dois elementos que indicam marca de *despatriarcalização* e *decolonização* dos espaços de poder. O primeiro corresponde a uma ruptura da construção patriarcal que valida a seguinte proposição: mulheres não podem/não devem ocupar espaços políticos de decisão. Logo quando o LD ilustra mulheres ocupando

estes espaços ele provoca fissuras na ordem patriarcal. O segundo elemento refere-se ao empoderamento das mulheres que lhes permite ocupar estes espaços de poder.

Evidenciamos a importância dos LD retratarem mulheres ocupando espaços de poder, tal como vemos na imagem 60. Todavia, Matos e Paradis alertam para o fato de que

> a luta por mais direitos das mulheres que se realiza através de sua auto-organização e com o objetivo de transformação de sua realidade deve se refletir em uma luta que ultrapasse exclusivamente a luta por direitos no âmbito do Estado. Ela deveria apontar, portanto, para a necessidade de destruição do modo de organização social vigente – o patriarcado – como condição de sua emancipação e libertação. Essa postura teórica tem como consequência política uma práxis transformadora de vários campos, incluindo a cultura, a sociedade, as ciências etc. (2014, p. 111).

Seguindo a linha de raciocínio das autoras, o protagonismo das mulheres está pautado nas lutas sociais, políticas, culturais e epistêmicas que buscam romper com o padrão de dominação, ou seja, o patriarcado.

Frisamos, no entanto, que a imagem 60 retrata também a *diferença intragênero* através da *racialização*, pois as mulheres negras nessa imagem permanecem ocupando a **função coadjuvante**. Elas estão na periferia da imagem, denotando a *racialização* das personagens que seguem a esteira da *colonialidade*. Sendo assim, a *despatriarcalização* não chega a todas as mulheres igualmente, como é o caso das mulheres negras, indígenas e *outras*, visto que estas mulheres são marcadas pela *interseccionalidade*. As marcas interseccionais que forjam os corpos femininos das mulheres não-brancas as localizam como não possuidoras de poder de decisão, gerando padrões de subalternizações.

7.7 Marcas da patriarcalização e da despatriarcalização no lugar lazer

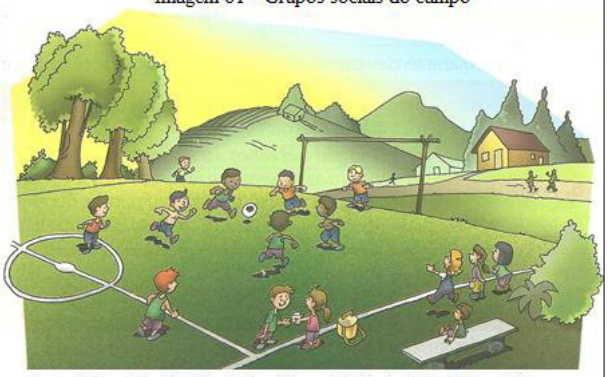
Nesta subseção, discorremos sobre o **lugar lazer** que se constitui por meio de dois elementos, a saber: **atividades desportivas** e **atividades culturais**. As atividades esportivas compreendem a prática de esportes, tais como: futebol, corrida, natação, entre outros. As atividades culturais referem-se a brincadeiras tradicionais (roda, amarelinha) e modernas (vídeo game). Através da identificação das atividades citadas foi possível identificarmos as funções que as mulheres foram retratadas no **lugar lazer**, são elas: **coadjuvante** e **protagonista**. O **lugar lazer** foi localizado em dezessete imagens, sendo seis nos LD do Brasil e onze nos LD da Colômbia. A título de organização, dividimos esta subseção em duas

partes, considerando as funções em que as mulheres foram apresentadas, e a seguir tratamos de cada função.

- **Função coadjuvante**

A respeito da **função coadjuvante** localizamos duas imagens, uma no LD do Brasil e uma no LD da Colômbia. Estas imagens dizem respeito às **atividades desportivas** e às **atividades culturais**. A imagem 61 apresenta uma atividade esportiva, pois os *índices* campo de futebol e meninos correndo com uma bola indicam o signo jogo de futebol. Fora do campo há meninas que observam os meninos e uma que entrega água a um dos meninos.

Imagem 61 - Grupos sociais do campo



Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Geo. 3º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.125.

Por meio da imagem 61, compreendemos que no futebol as funções e os lugares que meninos e meninas ocupam demarcam uma divisão *geopolítica*, que localiza os meninos em uma função protagonista, enquanto as meninas ocupam uma **função coadjuvante**. Esta divisão *geopolítica* e as funções atreladas a ela são resultado de um processo histórico-cultural baseado no patriarcado, que divide as funções tomando por referência os sexos-gêneros. Contudo esta divisão é arbitrária e *assimétrica*, uma vez que no patriarcado os sexos-gêneros não possuem o mesmo valor, ou seja, o sexo-gênero masculino é tido como superior por ser considerado forte e inteligente. Já o sexo-gênero feminino é tido como frágil e débil. Esta hierarquização está imbricada na *colonialidade de gênero*. Sendo assim, as mulheres por serem "naturalmente" frágeis e débeis, não seriam capazes de jogar futebol.

A imagem 61 acentua a visão patriarcal sobre as mulheres, bem como não considera as fissuras sociais que fizeram com que mulheres possam realizar qualquer atividade esportiva; logo esta imagem remete à *patriarcalização*.

Imagem 62 - Las costumbres

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3° grado. Colombia, 2011, p. 22.

Em relação à imagem 62 do LD da Colômbia, ela ilustra a **atividade cultural**. A imagem traz homens e mulheres um de frente para o outro, indicando o *índice* dança. Compreendemos que nesta atividade de lazer a mulher possui uma **função coadjuvante** pelo fato de que na sociedade patriarcal a dança traz a ideia de que o homem conduz a mulher, colocando-a na posição daquela que apenas segue. Outra marca de *patriarcalização* refere-se ao fato de que a atividade cultural da dança representa apenas o par homem-mulher desconsiderando outras formas de pares. Assim, esta imagem representa uma homogeneização cultural, pois sabemos que há distintas formas de se dançar que não necessariamente seja o par homem-mulher.

- **Função protagonista**

Quanto à **função protagonista** identificada no **lugar lazer** vemos que as imagens rompem com o patriarcado, principalmente, no tocante à divisão das atividades de lazer referenciadas através do sexo-gênero. Em relação às **atividades desportivas**, identificamos duas imagens nos LD da Colômbia.

Imagem 63 - Las normas en la casa, em el colégio y en el país

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5° grado. Colombia, 2011, p. 63.

Imagem 64 - ¿Cómo elegir a quienes conforman el equipo de la escuela?

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 5° grado. Colombia, 2011, p. 105.

A imagem 63 apresenta *índices* e *ícones* que interpretamos ser constitutivos do *signo* jogo de futebol. Contudo este jogo se apresenta de forma distinta da imagem 61, na medida em que é constituído por meninas e meninos; este fato indica rupturas com o padrão patriarcal. Desse modo, compreendemos que a imagem 63 denota marca da *despatriarcalização*, pois as meninas assumem a **função de protagonistas** e realizam a atividade juntamente com os meninos. Na imagem 64 também observamos rupturas com o

patriarcado, uma vez que as meninas estão realizando esportes considerados, pelo patriarcado, como de meninos, como é o caso da corrida e do salto à distância. Frisamos a importância do LD em retratar por meio das imagens as mudanças sociais ocorridas em relação ao esporte, ilustrando meninas e meninos compartilhando das mesmas atividades e de forma não-hierarquizada. No entanto, assinalamos que estas imagens apenas ilustram imagens de mulheres brancas, desvelando *ambivalências*, haja vista que, ao mesmo tempo que as imagens indicam a *despatriarcalização,* elas também apresentam a *racialização*, uma vez que não ilustram mulheres negras, indígenas e outras realizando estas atividades.

No tocante às **atividades culturais** a nomeamos de brincadeiras tradicionais e modernas. As brincadeiras tradicionais correspondem àquelas que são praticadas sem o uso de aparelhos tecnológicos, são elas: pular corda, ciranda, amarelinha, entre outras. As modernas compreendem aquelas atividades que se utilizam de artefatos tecnológicos, tal como vídeo game. Destacamos que nessas atividades de lazer há presença de mulheres brancas e negras.

Saffioti (1987) evidencia que as atividades de lazer, tais como o trabalho, é algo que precisa ser compartilhado tanto por homens como por mulheres, uma vez que desvelar o pretenso caráter natural das discriminações amplia as possibilidades de romper com o patriarcado.

Nessa direção, encontramos duas marcas de *despatriarcalização* nas atividades de lazer cultural, são elas: representação quantitativa igualitária das personagens femininas e masculinas e partilha das brincadeiras entre meninos e meninas. A seguir analisamos as imagens 65, 66, 67, 68, 69 e 70 apontando as marcas de *despatriarcalização* identificadas.

Imagem 65 - Vai e vem

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.170.

Imagem 66 - Quem sou

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.150.

Imagem 67 - Los grupos sociales

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2º grado. Colombia, 2011, p. 58.

Imagem 68 - Los juegos con mi amigos

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 2º grado. Colombia, 2011, p. 69.

Imagem 69 - Minhas vivências

Fonte: Mares, T.; Almeida, S. Hist. 2º ano. São Paulo: FTD, 2014, p.147.

Imagem 70 - Los usos del tiempo

Fonte: Minist. Educ. N. Cien. Soc. 3º grado. Colombia, 2011, p.20.

Na imagem 65 atribuímos os seguintes *índices* e *ícones*: meninos e meninas brincam de amarelinha, a imagem apresenta uma simetria quantitativa em relação à ilustração de meninos e meninas. No tocante à imagem 66 ela ilustra um menino e uma menina que jogam vídeo game. Já a imagem 67 retrata uma menina andando de bicicleta, remetendo a uma quebra de paradigma visto que na visão patriarcal as meninas são frágeis e por isso não podem exercer atividades físicas. As imagens 68, 69 e 70 ilustram meninos e meninas

compartilhando das brincadeiras conjuntamente, indicando paridade na relação. Assim, vemos que estas imagens denotam uma relação horizontal entre homens e mulheres na realização das **atividades culturais**.

A análise dos dados permitiu interpretações que corroboraram as premissas do feminismo Latino-americano e dos Estudos Pós-coloniais quanto ao patriarcado e às diversas facetas da *colonialidade* que se desvelam de distintas formas nas imagens dos livros didáticos do Brasil e da Colômbia, bem como possibilitou enxergarmos indícios de rupturas com o patriarcado. Através das análises, compreendemos que as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* ocorrem em tensões *ambivalentes* e *assimétricas*. Identificamos também que a *despatriarcalização* não acontece da mesma forma para as mulheres brancas, negras, indígenas e *outras* e que esta diferenciação é decorrente dos processos de *colonialismo* e *colonização*. A seguir, nas Considerações Finais, apresentamos uma síntese das inferências que entendemos possíveis a partir do nosso estudo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção retornamos aos objetivos que conduziram a pesquisa no intuito de realizar um movimento circular que acontece por meio dos seguintes entrelaçamentos: a) relação entre as produções científicas dos locais de investigação mapeados (ANPEd e PPGEdu) e os dados analisados; b) resgate do problema de pesquisa e de seus objetivos; c) abordagens teórico-metodológicas e as análises dos dados; d) os limites desta pesquisa; e) questões suscitadas a partir desta pesquisa.

Concernente à relação desta pesquisa com as demais produções científicas mapeadas na ANPEd e no PPGEdu, pensamos que ela indica avanços em dois sentidos. O primeiro corresponde à relação entre *patriarcalização*, *despatriarcalização* e livros didáticos do território campesino, uma vez que não identificamos, dentro do recorte epistêmico e temporal eleito, pesquisas que investigassem as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos do território campesino. O segundo sentido foi o de desvelar que as marcas de patriarcalização e despatriarcalização não se reduzem à desigualdade entre homem e mulher, mas também à desigualdade mulher-mulher no que se refere à raça e à etnia, por exemplo.

Esta pesquisa partiu do seguinte problema: como as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização se materializam nas imagens de mulheres nos livros didáticos para a Educação do território campesino do Brasil e da Colômbia? Construímos objetivos que respondessem ao referido problema, sendo assim, inicialmente identificamos a ocorrência de imagens de mulheres nos LD do Brasil e da Colômbia; logo depois localizamos os lugares e as funções em que mulheres foram retratadas; através desta localização foi possível estabelecer relações no intuito de compreender as marcas de patriarcalização e despatriarcalização presentes nas imagens dos LD.

O diálogo entre as abordagens teórico-metodológicas eleitas permitiu que olhássemos de uma forma outra para as imagens dos LD. Este olhar outro nos encaminhou para respostas outras que desvelaram a *diferença intragênero* por meio da *interseccionalidade* que se revelou *assimétrica* e *ambivalente*.

A análise da ocorrência de imagens de mulheres constatou uma assimetria quantitativa decorrente da diferença étnico-racial. Identificamos a existência de uma classificação-hierarquização intragênero, referendada na racialização, uma vez que as mulheres pertencentes às raças consideradas como inferiores são retratadas nos LD em quantidade

menor. A menor ocorrência de imagens de mulheres negras, indígenas e *outras* indicou que os LD tanto do Brasil quanto os da Colômbia estão inundados pela matriz de poder colonial, ou seja, a *colonialidade* atrelada ao patriarcado.

Frisamos que as ocorrências assimétricas de imagem de mulheres gestam a diferença intragênero, haja vista que ao relacionarmos as ocorrências de imagens de mulheres considerando raça-etnia e os censos do Brasil e da Colômbia identificamos que não condizem com a realidade étnico-racial dos dois países. Assim, inferimos que os LD ainda permanecem sob a égide colonial, evidentemente que há mudanças, pois as mulheres não-brancas são ilustradas no LD, mas estas mudanças atrelam-se à *interculturalidade funcional*, visto que estas mulheres permanecem em uma posição, preponderantemente, subalterna.

Os lugares e as funções identificadas nos LD tanto do Brasil quanto da Colômbia são espaços da diferença colonial, tensionados por movimentos que ora fissuram o padrão de poder mundial patriarcal/colonial/moderno, ora acentuam as diferenças de gênero (homem-mulher) e intragênero (mulher-mulher). As fissuras decorrem de movimentos de despatriarcalização e de descolonização. As diferenças de gênero e/ou intragênero sobrevivem às investidas despatriarcalizadoras, visto que os dados evidenciaram que as diferenças entre as próprias mulheres fazem com que determinadas mulheres (negras, indígenas, *outras*) não alcancem a *despatriarcalização* e a *decolonização*.

Identificamos marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* nos LD do Brasil e da Colômbia nos lugares identificados: família, escola, lazer, comunidade e trabalho. A patriarcalização e a despatriarcalização, em alguns momentos, ocorrem simultaneamente por meio de assimetrias e ambivalências decorrentes de antagonismos. Verificamos que quantitativamente há uma assimetria no que diz respeitos às marcas da patriarcalização em detrimento das marcas de despatriarcalização.

Nos lugares família e trabalho há uma maior concentração das marcas da *patriarcalização,* uma vez que são dois elementos estruturantes do sistema mundo moderno-colonial-patriarcal, por isso, a nosso ver, aparecem mais marcas da *patriarcalização*. Em relação ao lugar família foi possível identificar que as famílias retratadas obedecem ao padrão hegemônico de família nuclear tradicional ao retratar o modelo pai, mãe, filhos/as. As mulheres são apresentadas, majoritariamente, em funções que reforçam e/ou indicam relações patriarcais. Por exemplo: a) a localização geo-corpo-política da imagem situa, predominantemente, as mulheres na periferia das imagens, enquanto os homens ocupam a centralidade; b) as funções de cuidado com os/as filhos/as e as atividades domésticas de cozinhar, lavar roupa etc. são exercidas, preponderantemente, por mulheres. Ademais,

identificamos que as marcas da patriarcalização no lugar família são comuns a todas as mulheres, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Contudo é preciso destacar que em relação às mulheres não-brancas, além das marcas de patriarcalização, também identificamos marcas da racialização dos territórios expressas através de imagens que retratam mulheres negras, indígenas e *outras* carregando água na cabeça. Os territórios apresentados apontam pouco desenvolvimento. As marcas de patriarcalização no lugar trabalho perpassam as mulheres brancas, negras e indígenas. São recorrentes as imagens de mulheres exercendo funções que, a nosso ver, são extensão das atividades desenvolvidas no lar caracterizam-se, principalmente, por comporem o trabalho manual e o informal.

Identificamos tanto na família quanto no trabalho marcas da *despatriarcalização*. Estas marcas são ambivalentes e assimétricas. No lugar família a ambivalência diz respeito à permanência do modelo familiar nuclear, que valoriza o par heterossexual, um dos pilares do patriarcado, ao mesmo tempo em que as funções dentro desta família são compartilhadas por mulheres e homens, denotando *despatriarcalização*. As assimetrias compreendem à limitada representatividade da *despatriarcalização* que ainda é apresentada de forma tímida nos LD tanto do Brasil quanto da Colômbia. As marcas de despatriarcalização no lugar trabalho apontam ambivalências e assimetrias. As *ambivalências* decorrem do fato de que as mulheres são ilustradas no espaço do trabalho, remetendo à *despatriarcalização*, contudo as funções desenvolvidas por elas ainda guardam similaridades com as desenvolvidas no lar, salvo a função de cientista localizada em uma imagem. As assimetrias são de ordem intragênero, pois as mulheres brancas são ilustradas, majoritariamente, em trabalhos de maior prestígio social, tais como: médica e cientista, enquanto as mulheres negras ocupam os trabalhos mais precarizados, a saber: extrativista, vendedora de frutas etc.

Nos lugares escola, comunidade e lazer há a coexistência de marcas da patriarcalização e da despatriarcalização. O lugar escola apresenta mulheres em duas funções: estudante e professora. Em relação à função estudante identificamos, predominantemente, marcas de *despatriarcalização*. No tocante à função professora, as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* atuam concomitantemente, gerando *ambivalências* e *assimetrias*. *Ambivalências* uma vez que a função professora de crianças foi/é considerada como uma função eminentemente feminina, visto que é tida como uma extensão das atividades do lar, o cuidado com as crianças. Por outro lado, ser professora representa para algumas mulheres a possibilidade de sair do espaço privado. A função estudante apresenta marcas de despatriarcalização, no entanto também identificamos marcas de patriarcalização.

No lugar comunidade as marcas de *patriarcalização* dizem respeito à função coadjuvante em que as mulheres foram retratadas e as de *despatriarcalização* referem-se à função protagonista; contudo, cabe destacar que esta função só foi identificada em imagens de mulheres brancas, remetendo-nos a assimetrias intragênero.

No lugar lazer as imagens indicativas de patriarcalização decorrem da função coadjuvante em que as mulheres foram retratadas. Concomitantemente, localizamos marcas de despatriarcalização, pois há imagens que retratam as mulheres em função protagonistas, principalmente, nos esportes e nas atividades culturais, tais como as brincadeiras.

Assinalamos que as marcas de *patriarcalização* localizadas nas imagens atingem de forma similar as mulheres brancas, negras, indígenas *outras*. Quanto às marcas de *despatriarcalização* foram identificadas, em sua maioria, em imagens que retratam mulheres brancas, assinalando para *assimetrias* e *ambivalências* intra-gênero.

Apesar de haver uma normatização voltada para a seleção das coleções didáticas, no Brasil, que recomenda o reconhecimento e o tratamento adequado à diversidade de gênero e de raça e etnia, objetivando desconstruir preconceitos e estereótipos, ainda identificamos imagens retratando um único modo de ser mulher imbricado ao patriarcado, reforçando a *patriarcalização*.

Compreendemos que o exercício de construção de conhecimento é uma constante, pois quanto mais nos apropriamos dele mais ansiamos por ele. Nessa busca incessante por completude, apontamos como limite desta pesquisa a ausência da observação da prática curricular das/dos professores/as do campo na utilização dos livros didáticos. A observação da prática curricular alargaria o nosso olhar sobre as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* na medida em que confrontaríamos as imagens com as práticas curriculares dos docentes. Neste confronto emergiriam as *ambivalências* e *assimetrias* no tocante à utilização, quanto à significação atribuída aos livros didáticos pelos/as professores/as, bem como revelariam as formas de recontextualização de suas práticas curriculares.

Este limite é propulsor de novos questionamentos que foram construídos durante a tessitura desta pesquisa, sendo assim, laçamos as seguintes questões: quais sentidos os/as professores de escolas campesinas atribuem aos livros didáticos? Estes sentidos caminham na direção de recontextualizações e/ou de adequações da prática curricular? Os/as professores/as desenvolvem práticas curriculares patriarcalizadoras e/ou despatriarcalizadoras? Qual o lugar dos livros didáticos nas práticas curriculares? Estes questionamentos são possíveis uma vez que a produção do conhecimento não finda, ela faz parte de um universo maior que é

constituído por continuidades e descontinuidades, que se articulam em decorrência do esforço interpretativo de compreensão da realidade.

Este esforço de compreender a realidade em suas diversas facetas nos impulsiona a prosseguir com o exercício de construção de conhecimento tomando por referência os sujeitos que historicamente foram/são subalternizados, mas que também resistem frente às subalternizações. Assim, nosso intuito é o de continuar nos debruçando sobre objetos que apontem compreensões outras da realidade. Para tanto, é necessário que olhemos para os fenômenos histórico-sociais-culturais observando as coexistências antagônicas que emergem nas fronteiras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2012.

APPLE, Michael W. El Libro de Texto y la Política Cultural. **Revista de Educación**, Espanha, n. 301, p. 109-126, 1993.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BARBOSA, Muryatan Santana. A Crítica Pós-Colonial no pensamento indiano contemporâneo. **Revista Afro-Ásia**, Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, n. 39, p. 57-77, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 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.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos pagu**, Campinas, pp.329-376, janeiro-junho de 2006.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf. Acesso em: 15/03/2011.

BRASIL. **III Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

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, 2011.

BRASIL. Governo Federal-Portal do FNDE. **Edital de Convocação 04/2014** – CGPLI . Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didático/pnld_campo_2016_edital_consolidado> Acesso em: 02 jun. 2015.

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 jun. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 40 de julho de 2011**. Dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo.

CAETANO, Marcelo José. Itinerários Africanos: do colonial ao Pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista de História e Estudos Culturais**. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia; Uberlândia, MG: Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura, v. 4, n. 2, p. 1-12, Abr./Maio/Jun. 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.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil, 2010.

CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Facultad de Educación. Vol. XIII, n. 29-30, pp. 131-142, enero-septiembre, 2001.

CARDONA ZULUAGA, Alba Patrida. Textos escolares, política y educación en marco de la reforma educativa de 1870. **Co-herencia**, Medellín, n. 6, v. 4, enero-junio, 2007.

CAROSIO, Alba. El Feminismo Latinoamericano y su Proyecto Ético-Político en el siglo XXI. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, v. 14, n. 33, pp. 13-24. Julio/Diciembre, 2009.

CAROSIO, Alba. **Feminismos para un Cambio Civilizatorio**. Caracas, Venezuela: CLASCO, 2014.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Escola Rural Ativa: um dos caminhos para melhoria do ensino em áreas rurais da zona da mata de Pernambuco. **Cadernos**, UFPE, 1995. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proexc/images/publicacoes/cadernos de extensao/Educacao/rural.htm> Acesso em: 31 mar. 2017.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO de Marilia Gomes de. Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática. 29ª Reunião Anual da ANPEd. GT 23. 2006. **Anais...** Acesso em: Jan. 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – 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 et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 11, p. 5-24, abr. 2002.

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

COLOMBIA. **Decreto nº 3486 de 09 de diciembre de 1981**. (Por el cual se establece el régimen de matrículas y pensiones, becas, J untas Reguladoras de Matrículas y Pensiones y

otras variables de costos en los establecimientos educativos no oficiales de los niveles preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional y educación especial, y se dictan otras disposiciones).

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia**. 1991.

COLOMBIA. **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).

COLOMBIA. **Decreto nº 166 de 04 de mayo de 2010** (Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones).

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional, 2010. **Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado, Tomo I.**

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA Bernadete Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DELGADO, Luis, R.; FRANCO, Rebeca E. Colonialidad del Poder, Patriarcado y Heteronormatividad en América Latina. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, v. 19, n. 42, pp. 95-110, enero-junio 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1989.

DÍAZ, Diana Carolina Suárez; LIZ, Andrea del Pilar; MORENO, Carlos Fernando Parra. Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. **Revista Científica General José María Córdova**, Bogotá, Colombia, Educación, v. 13, n. 15, pp. 195-229, enero-junio, 2015.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Colombia, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre, 2003.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys et al. Reflexiones Pedagógicas en torno al Feminismo Descolonial: una conversa en cuatros voces. En WALSH, C. (Org.). **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Série Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El Cotidiano**, marzo-abril, 2014.

ERAS, Angel Marcelo Ramírez. Problemas teóricos del conocimiento indígena: presupuestos e inquietudes epistemológicos de base. **Revista Yachaikuna**, Quito, 1, marzo 2001.

FACCIO, Sara de Freitas. A educação do campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos Territórios do Território. 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf> Acesso em: 20 set. 2015.

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, 2004.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Protagonismo dos Movimentos Sociais Negros na superação da herança colonial, nos Currículos Colonizados das escolas brasileiras. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 1, jan/jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49. ed. rev. São Paulo: Global, 2004.

GARCIA, Alexandra. Imagens: ilusão, alusão, provocação, inspiração... são... In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Pesquisa em Educação**: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GRAFFE, Gilberto; ORREGO, Gloria. El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. **Itinerario Educativo**, n. 62, p. 91-113, Julio - Diciembre, 2013.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, Março 2008.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, Campinas, pp. 07-41, 1995.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, s. l., n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

IANNI, Octavio. A questão nacional na América Latina. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 2, n. 1, pp. 5-40, 1988.

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: 27 de setembro de 2015.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

LAGARDE, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Editora Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 1986.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; ABREU. Claudia Barcelos de Moura. A Educação do Campo e os Textos Constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** (ANPED SUL), 2012.

LEMOS, Girleide Torres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MACEDO, Elizabeth. A Imagem da Ciência: folheando um Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2004.

MAINAR, Alcione Alves da Silva. **A Evasão na educação de jovens e adultos no território campesino**: o que dizem as/os sujeitas/os que não estão mais na escola? Recife, 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História 2º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014.

MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História 3º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014.

MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História 4º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014.

MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História 5º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014.

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. Guarabira: UEPB, 2008.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 57-118, jul-dez de 2014.

MIGNOLO, Walter. Herencias colonialies y teorías postcoloniales. **Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales**, 1996. Disponível em: <www.choconautas.edu.pe>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 3, enero-diciembre, 2005, pp. 47-72.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade. Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo. Madrid: Akal, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ciencias Sociales 4. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ciencias Sociales 5. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOHANTY, Chandra Talpade. **Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial.** Artículo publicado en: Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (editoras): Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes. Madrid: Cátedra, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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.

MOURA, Neide Cardoso de. Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa na Perspectiva da Ideologia de Gênero. 36ª Reunião Anual da ANPEd. GT 23. 2013. **Anais...** Acesso em: Jan. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Cadernos PENESB-5**. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EdUFF, 2000.

MUÑOZ MONSALVE, Mónica Marcela. **La Construcción de la Idea de Ciudadano desde los Manuales Escolares, en el Proceso de Formación de la Nación Colombiana, 1910-1948**. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia, 2012.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e Patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**; 18 (1): 49-55; jan/abr. 2006.

NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. Discursos sobre a Mulher: uma análise do livro didático língua portuguesa e literatura: ensino médio. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 8 n. 1 jan/jun de 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Sara. Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. **Trabalho Linguista Aplicada**. Campinas, vol. 47, n. 1 Jan./Jun, 2008, p. 91-117.

OLIVEIRA, Wilson Sousa. A Imagem da Mulher nos Livros Didáticos e Relações de Gênero. Itabaiana. **GEPIADDE**, Ano 5, Vol. 9, jan-jun de 2011.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino desde el feminismo comunitario**. La Paz, Mujeres creando comunidad, 2010.

PAREDES, Julieta. **Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador**. Cochabamba, Diciembre de 2011.

PATIÑO MILLÁN, Carlos. **Apuntes para una historia de la educación en Colombia**. Escuela de Comunicación Social, CELYC, Universidad del Valle, s/a.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PISANO, Margarita. **El Triunfo de la Masculinidad**. Chile: Surada Ediciones, 2004.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, Canoas, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, Editora UFPR, n. 20, p. 25-30, jul./dez., 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificacion social. In: WALLERSTEIN, Immanuel. **Journal of world systems research**. California, v. 2, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgar (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Siembro, 2005.

RAMÍREZ G., María Teresa; TÉLLEZ C., Patricia. **La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX**. JLE: A20, I21, n. 36, 2006.

ROCHA, Fernanda de Araújo; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Livros Didáticos das décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: construções de gênero. 31ª Reunião Anual da ANPEd. GT 23. 2008. **Anais...** Acesso em: Jan. 2015.

RODRÍGUEZ, Catherine; SÁNCHEZ, Fabio; ARMENTA, Armando. Hacia una mejor Educación Rural: Impacto de un Programa de Intervención a las Escuelas en Colombia. **CEDE**, Colombia, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; QUINTERO, Sara Evelin Urrea. La marginalización de la ruralidad colombiana a partir del estudio histórico de la escuela en el campo durante el siglo XX. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 58, p. 163-174, jan/abr, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero Patriarcado Violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 66, p. 23-52, Julho, 2003.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério**: feminização-feminilização do campo socioprofissional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Negros/as e brancos/as em livros didáticos de Geografia. 35ª Reunião Anual da ANPEd. GT 21. 2012. **Anais...** Acesso em: Jan. 2015.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidade y educación intercultural bilingüe: El caso de laUnión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. **En busca de la escuela del siglo XXI**. Pueded darnos la pista Escuela nueva de Colombia? Chile: UNESCO/UNICEF, 1993.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SEGATO, Rita Laura. Patriarcado, desposesión, colonialidad y el avance del frente estatalcolonial en el mundo-aldea. **Revista de estudios críticos otros logos,** nº 4 diciembre, 2013.

SILVA, Janssen Felipe da. Emergência de Novas Epistemologias no Campo da Pesquisa Educacional. **Studium: Filosofia do Sentido**. Ano 10, n. 20, p. 77-108, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo na Educação Básica através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Espaço Do Currículo**, v. 8, n. 1, p. 49-64, Janeiro a Abril de 2015.

SILVA, Janssen Felipe da 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. 2014.

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**, 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. jan./jun 2016 p. 122-138

SILVA, Janssen Felipe da; SILVA, Camila da Ferreira da. Presença da Negra nos Livros Didáticos Selecionados e Aprovados pelo PNLD-CAMPO-2013. Relatório final de atividades do (a) de Iniciação Científica **(IC) PIBIC – UFPE/CNPq**, 2015.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Produção Intelectual Brasileira Sobre Currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

TONINI, Ivaine Maria. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de Geografia. In: 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu, **Anais**..., 2001.

TORRES CRUZ, Doris Lilia; LONDOÑO RAMOS, Carlos Arturo. Textos y Pedagogía en los albores del siglo XX en Colombia. **Historia de Educación Latinoamericana**. Tunja, n. 16, pp. 255-278, enero-junio 2011.

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.

VALDIVIESO, Magdalena. Otros tiempos y otros feminismos en América Latina y el Caribe. In: CAROSIO, Alba. **Feminismos para un Cambio Civilizatorio**. Caracas, Venezuela: CLASCO, 2014.

VILLAR, Rodrigo. El programa Escuela Nueva en Colombia. **Educación y Pedagogía Nos**. Medellín, nº14 y 15, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências politico-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, 2008.

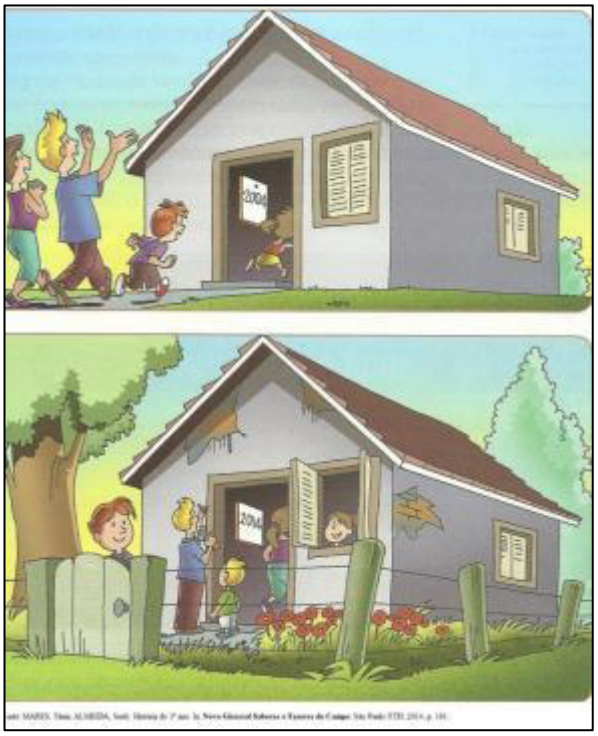
WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

ANEXOS

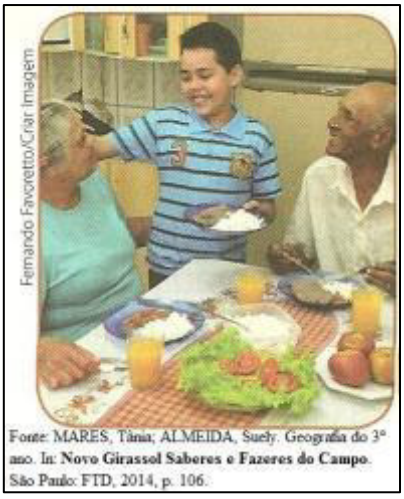
Anexo A – Construção do corpus documental: seleção e organização das imagens

Anexo B – Lugar família

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 3º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 155.



Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 3º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 155.



Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. Geografia do 3º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 106.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. Geografia do 5º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 122.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. Geografia do 4º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 179.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 45.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 64.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 45.

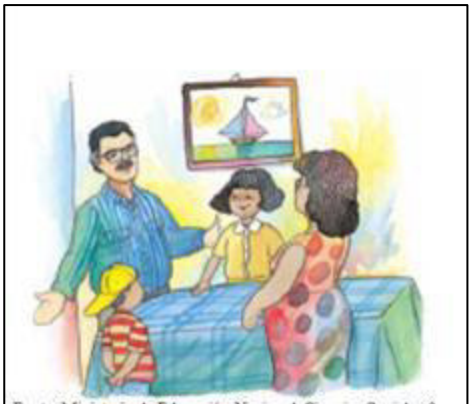
Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 36.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 55.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 5. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 62.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 56.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 40.

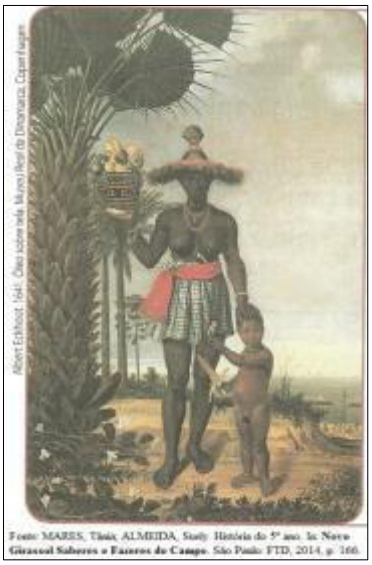


Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 61.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 43.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 7.

Anexo C – Imagens não situadas



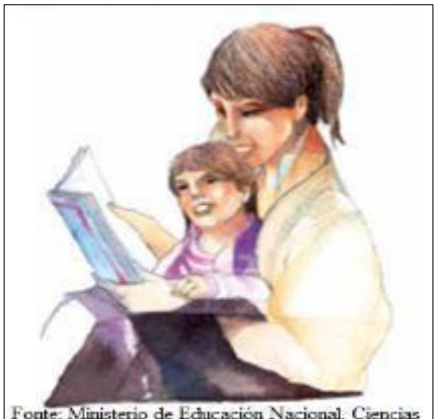
Fonte: MARES, Thaís; ALMEIDA, Sonly. História do 5º ano. In: **Nova Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 166.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 38.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 38.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 5. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 62.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 36.



Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 28.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 2º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 160.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 3º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 187.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 83.

Anexo D – Lugar escola

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 5. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 102.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 56.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Sorly. Geografia do 5º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 143.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 77.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 4. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 117.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 4. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 102.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 5. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 96.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 4. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 91.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 5. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 97.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 3º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 173.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 4. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 88.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 2º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 155.

Anexo E – Lugar trabalho

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 2º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 157.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 3º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 173.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 44.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. Geografia do 2º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD. 2014, p. 133.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 44.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 5. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 84.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 5. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 91.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 5. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 84.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 3º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 185.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. Geografia do 4º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 115.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. Geografia do 4º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 114.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 2º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 179.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 3º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 179.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 2º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 186.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 4º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 177.

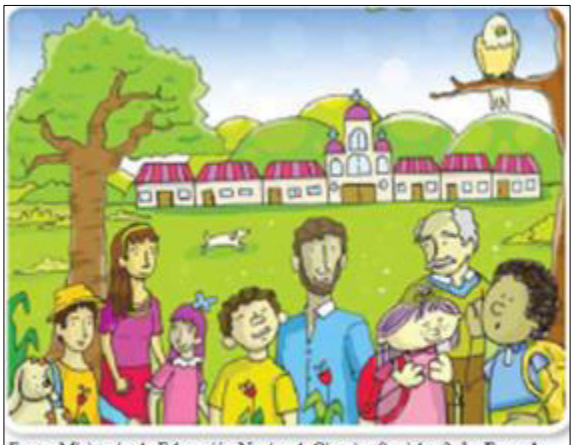
Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 4º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 173.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 2º ano. In: **Nova Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 176.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 4° ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 150.

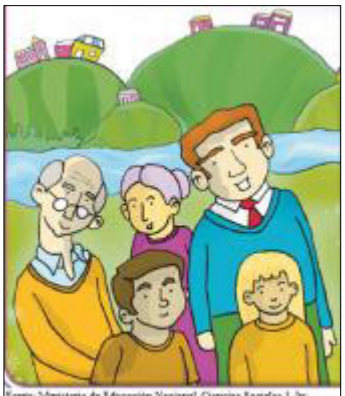
Anexo F – Lugar comunidade

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 4º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 156.



Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 62.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 65.



Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 51.

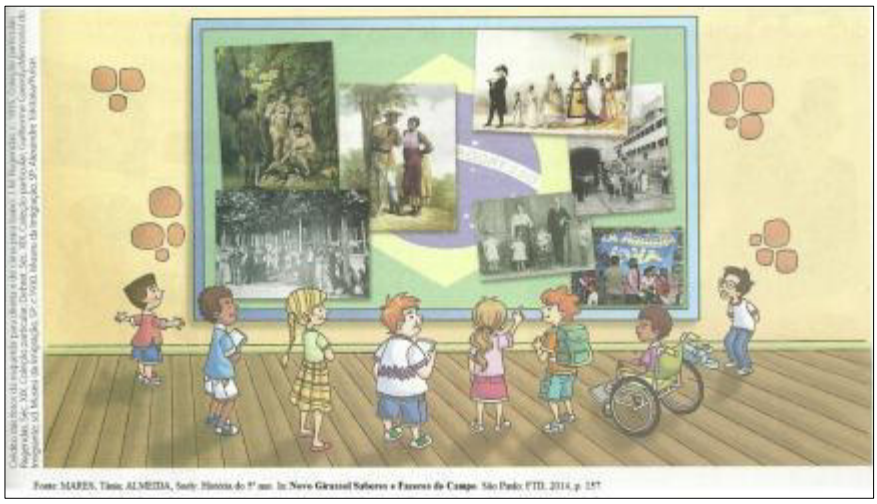
Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 52.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 4. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 107.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 82.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 48.

Anexo G – Lugar lazer



Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 2º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 156.

Fonte: MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. História do 2º ano. In: **Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo**. São Paulo: FTD, 2014, p. 150.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 58.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 58.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 3. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 70.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 44.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales 2. In: **Escuela Nueva**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 69.