UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA IVENI DE LIMA SILVA

As Representações das Culturas Negras nos livros didáticos da Coleção do PNLD/Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais

CARUARU
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA IVENI DE LIMA SILVA

As Representações das Culturas Negras nos livros didáticos da Coleção do PNLD/Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA), para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

CARUARU
2016

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

S586r Silva, Maria Iveni de Lima.
As representações das culturas negras nos livros didáticos da coleção do PNLD/Campo Projeto Buriti multidisciplinar 2013: um olhar através dos estudos pós-coloniais / Maria Iveni de Lima Silva. – 2016.
62f. il. ; 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva
Monografia (Trabalho de Conclusão de Pernambuco) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2016.
Inclui Referências.

1. Cultura negra. 2. Cultura. 3. Currículos. 4. Livros didáticos. I. Silva, Jassen Felipe da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2016-126)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA IVENI DE LIMA SILVA

As Representações das Culturas Negras nos livros didáticos da Coleção do PNLD/Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA), para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em:

Banca examinadora

Profº Doutor Janssen Felipe da Silva
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAA
Julgamento: **assinatura:**

Profª Mestra Jéssica Lucilla Monteiro da Silva
Instituição: Faculdade de Filosofia, ciências e Letras-FAFICA
Julgamento: **assinatura:**

Profª Mestra Michele Guerreiro Ferreira
Instituição: Faculdade de Filosofia, ciências e Letras-FAFICA
Julgamento: **assinatura:**

CARUARU
2016

DEDICATÓRIA

Dedico inteiramente este trabalho a meu querido pai: Eugênio Fernandes da Silva, homem, agricultor, feirante. A este homem que ao lado de minha mãe trabalhou para oferecer o sustento de suas filhas.

Obrigado meu pai por ter transformado a minha vida, por ter me incentivado a estudar, por me ensinar o cuidado com a terra, por ter me apoiado nesta jornada desde o primeiro dia quando me trouxe para fazer minha matrícula. Obrigado por todos os ensinamentos. Serei eternamente grata por tudo. Saudades eternas...

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus (a luz do meu caminho) por me proporcionar viver esta jornada me dando força, saúde e condições para superar os obstáculos.

A minha mãe, mulher, agricultora, feirante e professora pelo carinho, amor e por sempre me incentivar a estudar, a batalhar na vida e por todos os momentos de escuta.

A minha irmã Isneide por ter me incentivado a prestar o vestibular, o que me possibilitou hoje poder está aqui.

A minha irmã Izabela e ao meu cunhado Douglas por me acolherem em sua casa para que eu pudesse me deslocar até a Universidade.

A minha linda sobrinha Eloá que me fez colocar em prática minhas compreensões sobre infância.

Ao meu namorado, amigo e companheiro Nailson por sempre me apoiar e contribuir nos momentos que sempre precisei obrigada pela escuta e pelas alegrias tornando minha jornada menus árdua.

As minhas amigas/os dessa jornada acadêmica: Layanne Souza, Waléria Ribeiro e Marcelo Lourenço, em especial a Jaciana Holanda (minha conterrânea) meus agradecimentos por tornar cada momento especial.

Aos meus colegas de transporte da cidade de Lagoa dos Gatos pelos momentos de descontração.

Pela acolhida de todos do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação, pela convivência e pelos momentos de aprendizagem: Filipe Gervásio, Jéssica Lucilla, Alcione Mainar, Michele Guerreiro, Denise Xavier, Eliene Amorim, Aline Santos, Camila Silva, Isaias Silva e Manuela D´arc.

A Filipe Gervásio (padrinho) pelos livros emprestados, pelos textos e pela disponibilidade para leitura dos meus escritos.

A Isaias Silva e a Manuela D´arc pelos momentos de companheirismo na jornada do PIBIC tornando mais agradável cada momento, cada dia.

As/os professoras/es deste curso que contribuíram para a minha formação, em especial: a professora Lucinalva (Nina) pelas palavras de apoio quando o caminho estava muito difícil, a professora Jaqueline Barbosa pelo carinho e apoio no artigo desenvolvido fruto da Eletiva: Educação do Campo e ao Professor Janssen Felipe por todas as contribuições epistemológicas.

Ao orientador Janssen Felipe, pela paciência, rigorosidade, comprometimento e por todas as explicações, principalmente por ter acreditado em mim e no meu trabalho. Serei eternamente grata por todas as orientações e aprendizagens e pela oportunidade de poder fazer parte do grupo de pesquisa, principalmente pela oportunidade de poder fazer uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC), momentos que conduziram uma aprendizagem outra no caminho de um olhar decolonial.

EPÍGRAFE

A força da natureza;

A este lugar que nasci, cresci e vivo;

E que muito me inspira

(Vila: Lagoa do Souza)

RESUMO

Este trabalho trata das representações imagéticas das Culturas Negras nos livros didáticos do PNLD Campo 2013: um olhar a partir Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. Temos como objetivo geral: Compreender os sentidos atribuídos às representações imagéticas da Cultura Negra presentes nos livros didáticos da coleção do PNLD-Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013. Os objetivos específicos são: a) Identificar e caracterizar os lugares e os papéis da Cultura Negra presentes nos livros didáticos em questão; b) Identificar e caracterizar os não-lugares e os não-papéis da Cultura Negra presentes nos livros didáticos em questão; c) Compreender a relação entre, os lugares-papéis com os não-lugares papéis na construção dos sentidos atribuídos à Cultura Negra nos livros didáticos em questão. A Abordagem Teórica utilizada são os Estudos Pós-coloniais (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO, 2005; GROSFOGUEL, 2007; WALSH, 2007, 2008). Esta abordagem nos possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica e compreensões outras sobre a história colonial e a realidade inserida sobre os sujeitos subalternizados socialmente e historicamente. Para o desenvolvimento deste trabalho fizemos uso da Pesquisa Documental. No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa fazemos uso da coleção didática: Projeto Buriti Multidisciplinar 2013. A escolha por esta Fonte teve como critérios: a) fazer parte de uma política específica para a Educação do Campo e b) por ser trabalhada nas escolas públicas no município em que resido: o município da Lagoa dos Gatos- PE. Para o tratamento dos dados utilizamos Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999), que se efetivou em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) tratamento e inferências. Os resultados indicam que os sentidos atribuídos a Cultura Negra nos livros didáticos analisados estão presentes nos lugares e papéis e nos não-lugares e não papéis situando a Cultura Negra nos pilares da Herança Colonial, uma vez que inviabiliza, inferioriza os conhecimentos desta cultura racionalizando uma condição de validade apenas para a cultura eurocêntrica. As análises apontam que apesar das reivindicações dos movimentos sociais e das implementações das Leis nº: 10.639/03 e a 11.645/08 o currículo das imagens ainda estão disseminados nas formas da Colonialidade não dando condições para o diálogo sobre culturas e expondo uma seleção curricular que ignora a Cultura Negra como produção.

Palavras-chave: Cultura, Cultura Negra, Currículo e Livro Didático.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....11
2- ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED.....13
3- O DIÁLOGO ENTRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS.....18
3.1-DIALOGANDO SOBRE O CONCEITO DE CULTURA E CULTURAS NEGRAS.....27
4- CURRÍCULO: um olhar curricular sobre os livros didáticos.....32
5- PERCURSO METODOLÓGICO.....36
6- O DIÁLOGO ENTRE A DISCUSSÃO TEÓRICA E OS DADOS COLETADOS.....38
7- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....56
REFERÊNCIAS.....59

1- INTRODUÇÃO

O contato com a amplitude de conteúdos no transcorrer do Curso de Pedagogia possibilita-nos compreender a existência de inúmeras temáticas para uma possível discussão no projeto de conclusão de curso. Diante desta amplitude buscamos evidenciar neste trabalho nossa opção epistêmica que versa sobre: as representações imagéticas das Culturas Negras nos livros didáticos do PNLD/Campo 2013, tendo como direcionamento os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. A escolha por esta fonte teve como critérios: a) fazer parte de uma política específica para a Educação do Campo e b) por ser trabalhada nas escolas públicas no município em que resido: o município da Lagoa dos Gatos[1].

Desse modo, este tema de pesquisa foi se constituindo a partir de inquietudes tecidas em momentos da trajetória acadêmica. Estes momentos se deram através: a) dos estudos realizados na disciplina de Currículos e Programas; b) das participações em eventos que tratavam de currículo; c) da participação no Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; d) e da experiência desenvolvida como bolsista de PIBIC.

Os estudos realizados na disciplina mencionada nos possibilitou uma aproximação com as discussões sobre livro didático enquanto texto curricular. Tecemos a compreensão de que o livro didático faz parte de uma seleção cultural que pode estar a serviço dos ideários coloniais de subalternização da Cultura Negra ou em função dos ideários de positivação desta Cultura ou ainda ser tensionado na fronteira entre as duas.

A discussão sobre Currículo foi se tecendo também com as participações em debates e palestras (como ouvinte) sobre o tema, de modo que estes momentos proporcionaram um olhar crítico ao que é proposto como seleção curricular, ou seja, a compreendermos as formas de silenciamento que nega o currículo dos sujeitos outros.

Frisamos que as leituras realizadas e os debates forjados na participação no grupo de pesquisa também contribuíram para a desconstrução e a reconstrução da minha percepção sobre as questões relativas à negritude no que tange à educação escolarizada como também á organização da sociedade como um todo. Este último aspecto foi importante para compreender que a racialização da sociedade moderno-colonial-patriarcal é um elemento constitutivo da mesma e não meramente decorrente de conjunturas específicas.

[1]Localizado na Mata-Sul do Agreste Pernambucano.

A experiência na pesquisa de iniciação científica intitulada "A representação da Cultura Negra nos Livros Didáticos do PNLD/Campo 2013[2]" possibilitou um aprofundamento sobre a discussão de Cultura, Cultura Negra, livro didático, dentre outros.

A partir das inquietações e aproximações apresentadas anteriormente e fundamentada nas discussões das Relações Étnico-Raciais tecemos como problema de pesquisa: quais os sentidos atribuídos às representações imagéticas sobre Cultura Negra nos livros didáticos da coleção do PNLD-Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013?

Nessa linha de raciocínio, elencamos os seguintes objetivos:

- **Objetivo geral:** Compreender os sentidos atribuídos às representações imagéticas da Cultura Negra presentes nos livros didáticos da coleção do PNLD-Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013.
- **Objetivos específicos:**
  - Identificar e caracterizar os lugares e os papéis da Cultura Negra presentes nos livros didáticos em questão;
  - Identificar e caracterizar os não-lugares e os não-papéis da Cultura Negra presentes nos livros didáticos em questão;
  - Compreender a relação entre, os lugares-papéis com os não-lugares papéis na construção dos sentidos atribuídos à Cultura Negra nos livros didáticos em questão.

A princípio evidenciamos que esta pesquisa nos oferece contribuições outras para um olhar decolonial, tanto sobre as questões de representação da cultura dos povos negros, quanto sobre os livros didáticos. Este último aspecto pode ou não proporcionar aos alunos uma construção mental descontextualizada que negue e silencie as matrizes africanas na formação das nacionalidades e de suas identidades.

Dessa maneira, compreendemos a relevância social e acadêmica às quais este estudo está atrelado, pois cada vez mais precisamos ressaltar as lutas dos Movimentos Sociais, resgatar a importância dos estudos sobre as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, dentre outros. Esse resgate nos possibilita compreensões sobre os conhecimentos silenciados e negados dos povos colonizados (no processo permanente de colonização) nos currículos escolares.

Neste trabalho, utilizamos à abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais que nos possibilita compreensões outras sobre o tratamento dado aos

[2] Pesquisa sendo desenvolvida no período de agosto de 2015 a agosto de 2016.

colonizados e a refletirmos numa perspectiva crítica sobre o padrão de dominação colonial. Para este diálogo utilizamos os autores: Quijano (2000, 2005); Mignolo (2005); Grosfoguel (2007); Walsh (2007, 2008).

Portanto, além da Introdução, o presente texto está estruturado da seguinte maneira: **2-** situando o objeto de pesquisas a partir das produções da ANPED; **3-** o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e as Relações Étnico-Raciais; **4-** apresentamos a discussão sobre currículo e livro didático; **5-** destacamos a metodologia desenvolvida; **6-** expomos o diálogo entre a discussão teórica e os dados coletados e **7-** nossas conclusões.

2- SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED

Neste momento, apresentamos o levantamento e análise das pesquisas produzidas no cenário nacional publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. A escolha por esta plataforma de publicação se deu pela possibilidade de visualizarmos as produções que circulam nacionalmente no campo educacional.

A importância de realizarmos este levantamento se constitui na necessidade de nos inteirar sobre as pesquisas que tratam sobre **representações imagéticas da Cultura Negra nos Livros Didáticos como textos curriculares,** estabelecendo o mesmo como nosso descritor. Essa busca teve como recorte temporal os anos de 2013 e 2015 que correspondeu ás 36ª e 37ª reunião. Ressaltamos que o recorte temporal justifica-se tendo em vista as publicações após dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/03.

Assim, ao completar uma década de promulgação da Lei poderemos identificar o que está sendo produzido no cenário acadêmico/científico sobre: **as representações imagéticas da Cultura Negra nos Livros Didáticos como textos curriculares**, contribuindo por compreensões para nossa pesquisa.

Tomamos como fontes de análises as comunicações orais de dois grupos de trabalhos:

- GT (12): Currículo;
- GT (21): Educação das Relações Étnico-Raciais.

Tecemos como critérios para a seleção dos (GT) nos dois grupos de trabalhos a relevância da discussão das categorias desta pesquisa que são constituídas pela discussão: Educação das Relações Étnico-Raciais e Currículo. Alicerçam-se também

pelo pressuposto de que tais (GT) de grupos de trabalhos contemplam uma predominância concentrada no que se refere às discussões que tange nossos descritores.

Para esta análise (do levantamento bibliográfico proposto) pautamos as fases dos procedimentos seguindo a lógica **Análise de Conteúdo** via **Análise Temática** (BARDIN, 1977; VALA, 1999), que ocorre em três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do Material e 3) Tratamento e Inferências.

Na primeira fase realizamos o levantamento dos trabalhos que tratassem sobre nosso descritor: **as representações imagéticas sobre Cultura Negra nos livros didáticos como textos curriculares**. No entanto, não encontramos nas produções científicas nenhum trabalho que ressaltasse tais descritores sendo necessário redirecionarmos o nosso levantamento. Ao retornarmos o levantamento tivemos o olhar dessa vez sobre os descritores: **Cultura Negra e/ou Livros Didáticos como textos curriculares**.

Após o redirecionamento do nosso descritor retomamos as pesquisas com o tratamento da **Pré-análise**, ou seja, com a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de cada pesquisa. Assim, apresentamos o resultado da nossa busca a partir da segunda forma de organização dos nossos descritores.

QUADRO 01 - Distribuição dos trabalhos sobre Cultura Negra e/ou Livro Didático como textos curriculares por reuniões de Grupos de Trabalho (GT)

(GT) Reunião/Ano	GT 12 Currículo			GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais		
	Total do GT	Total: Cultura Negra	Total: L.D como textos curriculares	Total do GT	Total: Cultura Negra	Total: L.D como textos curriculares
36° - 2013	**18**	00	00	**18**	02	01
37° - 2015	**27**	00	01	**29**	00	01
Total	**45 (100%)**	**00 (0%)**	**01 (2,7%)**	**47 (100%)**	**02 (0,9%)**	**02 (4,7 %)**

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

Após este resultado, realizamos a **Exploração do Material** com a leitura sobre os trabalhos selecionados. Estes, constituem em geral **5 (cinco)** trabalhos, dentre os quais, **2 (dois)** trabalhos versam sobre Cultura Negra e **3 (três)** no que se refere a livro didático como texto curricular.

Com a realização das leituras (na integra) dos trabalhos, evidenciamos que os **2 (dois)** trabalhos científicos sobre o descritor Cultura Negra apresentam uma discussão centrada em aspectos da religiosidade dos povos negros. Com relação aos **3 (três)**

trabalhos que tratam sobre livro didático como texto curricular compreendemos que apenas **2 (dois)** possibilitou-nos o tratamento do diálogo com nossa pesquisa.

O efetivo distanciamento com o trabalho intitulado: A influência da pesquisa acadêmica em livros didáticos de ciências: uma contribuição para o currículo de ciências, de autoria Moreira e Martins (2015) se deu por entendermos que esta pesquisa trata especificamente da análise crítica do discurso, explorando dados da coleção didática de ciências da editora Scipione. Dessa forma, nos distanciamos desta pesquisa pela falta de diálogo com a discussão proposta no referido trabalho.

A seguir evidenciamos quais produções científicas nos possibilitam discussões com nossa pesquisa.

QUADRO 02 – Relação Final dos Trabalhos Selecionados da ANPED.

CULTURA NEGRA				
GT	**Reunião**	**Títulos**	**Autor**	**Vínculo**
(GT) 21- Educação das Relações Étnico-Raciais	36° (2013)	A Relação Escola-Terreiro na Perspectiva de Famílias Candomblecista.	QUINTANA, Eduardo.	UFF
(GT) 21- Educação das Relações Étnico-Raciais	36° (2013)	A Cruz, Ogó e Oxé: religiosidade e racismo epistêmico na educação carioca.	OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, RODRIGUES, Marcelino Euzebio.	UFRRJ PPGEduc-UFRRJ
LIVROS DIDÁTICOS COMO TEXTOS CURRICULARES				
(GT) 21- Educação das Relações Étnico- Raciais	36º (2013)	Negritude e Branquidade em Livros Didáticos de História, Língua Portuguesa e Educação Física.	PACÍFICO, Tânia Mara, TEIXEIRA, Rozana.	UFPR UFPR
(GT) 21- Educação das Relações Étnico-Raciais	37º (2015)	A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013).	MÜLLER, Tânia Mara Pedroso.	UFF/USP

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

A partir dessa análise evidenciamos nossa busca sobre os elementos que nos aproximaram dos trabalhos selecionados com os nossos descritores, com isso seguimos com a terceira fase da **Análise de Conteúdo** (BARDIN, 1977), o **Tratamento e as Inferências**.

Dessa maneira, ao efetuarmos a leitura sobre os **2 (dois)** trabalhos selecionados na discussão sobre Cultura Negra evidenciamos a presença (nos textos) de elementos da cultura dos povos negros, a exemplo: a religiosidade.

A discussão apresentada na pesquisa de Quintana (2013) evidencia uma leitura sobre a religião do Candomblé propondo compreensões que contribua por esclarecimentos para os educadores. Esta proposta é evidenciada em suas considerações quando a partir de análises em observações com alunos e professores em exercício docente Quintana (2013) destaca grande desconhecimento sobre as religiões de matrizes africanas pelos sujeitos de sua pesquisa.

No artigo dos autores Oliveira e Rodrigues (2013) também evidenciam questões sobre elementos da Cultura Negra abordando uma discussão sobre os símbolos que representam as religiões: Judaico-Cristãs, Exú e Xangõ. Estas duas últimas como podemos observar são representações da cultura dos povos negros.

Nesta obra os autores não apresentam explicitamente o objetivo do trabalho, mas expõe como meta: "afirmar que, mais do que uma relação preconceituosa ou racista expressa nas manifestações religiosas, a negação e a invisibilidade das culturas e expressão das religiosidades afrodescendentes na educação, estão revelando uma forma de racismo" (2013, p.1). Contudo, segundo Grosfoguel (2007) esta forma é considerada racismo epistêmico.

Os autores Oliveira e Rodrigues (2013) explicitam que é imprescindível que "os educadores, os profissionais do ensino e os movimentos sociais negros, se articulem na perspectiva de um debate que promova um projeto que possa afrontar o racismo epistêmico" (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2013, p.14). Como também que haja "uma perspectiva de diálogo intercultural, onde a Cruz, o Ogó e o Oxê não precisem se confrontar na condição de dominantes e subalternos" (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 14).

Neste texto, Oliveira e Rodrigues (2013) não evidenciam sua afiliação a abordagem teórica dos Estudos Pós-coloniais, mas apresentam uma discussão teórica baseada em autores desta abordagem como: Grosfoguel, (2007); Quijano, (2005, 2007); Mignolo, (2003), Maldonado-Torres, (2007), estes são apresentados como grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade. A utilização da discussão desses autores é evidenciada no diálogo sobre as formas de subalternização impostas aos sujeitos subjugados e questões de dominação cultural dentre outras questões.

Dessa forma, aproximamo-nos dessas produções científicas por compreendermos as relevâncias epistêmicas em que tais produções apresentam e se aproximam do nosso objeto de pesquisa. Em síntese, tais produções evidenciam compreensões essenciais e reflexões sobre a inserção dos estudos da Cultura Negra nos

espaços escolares (inseridos no currículo) para que haja o respeito e a diminuição dos preconceitos sobre a cultura dos povos negros e uma aprendizagem mútua com os diversos grupos étnicos.

Na produção sobre livro didático como texto curricular destacamos a obra das autoras Pacífico e Teixeira (2013), em que apresentam como objetivo central o papel desempenhado pela branquitude e pela negritude nos livros didáticos de História, Língua Portuguesa e Educação Física. Estes, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Livro público do Paraná.

Esta obra traça um diálogo sobre livro didático enquanto forma simbólica que contribui para fixar diferentes grupos sociais em diferentes posições sociais. Tais formas simbólicas possuem a característica de sustentar maneiras de dominação e poder. Assim, tais compreensões nos aproximam do que discutimos como as formas da Colonialidade, entre elas: os eixos do Poder e do Saber (a partir da abordagem dos Estudos Pós-coloniais Latino-Americanos).

Esta obra faz uma análise das imagens que são veiculadas pelo livro didático no que se refere à negritude e branquitude. Em suas conclusões as autoras evidenciam a ausência dos povos negros ocupando alguns papéis de destaques, como na vida privada estes não aparecem como membro de família, mas aparece com mais frequência em situação de risco, miséria, tortura.

Portanto, evidenciamos na produção das autoras Pacífico e Teixeira (2013) contribuições epistêmicas de discussões sobre os povos negros e a importância das ações afirmativas na construção das reformas sobre os estereótipos negativos inseridos aos povos negros. Como também há uma evidência de que as marcas coloniais estão presentes até hoje nos livros didáticos.

A segunda obra referente ao descritor livro didático como texto curricular apresenta uma discussão sobre o mapeamento de produções acadêmicas do Brasil: Imagem do Negro no Livro Didático, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado produzidas entre os anos de 2003 e 2013 disponibilizadas nos bancos de dados de Teses da Capes, da BDTD, e do Domínio Público (MÜLLER, 2015).

A autora Müller (2015) evidencia em sua obra que ainda persiste o uso de imagem estereotipada do negro e da África nos livros didáticos mesmo depois da importante Lei nº 10.639/03 que impactou na organização dos livros didáticos e nas escolhas de conteúdos, etc. Para tanto, esta obra nos permite reflexões sobre o

quantitativo de imagens de negros nos livros didáticos e uma importante discussão sobre questões relativas ao debate Étnico-Racial, dentre outras questões.

A partir da análise realizada, podemos observar que mesmo sendo evidenciadas produções científicas com os descritores selecionados neste trabalho, ficou nítida a presença de silenciamento no campo educacional sobre Cultura Negra e/ou livros didáticos como textos curriculares.

Como podemos observar tivemos que redirecionar nossos descritores e mesmo redirecionando-os as produções ainda são escassas. No entanto, pudemos fortalecer nossa opção epistemológica a fim de ampliarmos nossas compreensões sobre as discussões que permeiam este trabalho.

3- O DIÁLOGO ENTRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Nesta cessão, apresentamos um diálogo entre as discussões das Relações Étnico-Raciais e a abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais. Com base nestes estudos discutimos questões sobre o período colonial brasileiro e o enfrentamento dos grupos subalternizados sobre as imposições do sistema eurocêntrico.

A temática das Relações Étnico-Raciais vem sendo cada vez mais discutida no meio acadêmico e social, acentua-se ao debate as formas como os diferentes grupos se relacionam e estabelecem com base na ideia de **Raça** estereótipos que refletem exclusões e inferiorizações. Desse modo, a discussão das Relações Étnico-Raciais diz respeito ao debate sobre os diferentes grupos étnicos, dentre estes ressaltamos os povos negros.

A Educação das Relações Étnico-Raciais imbricada na discussão de **Raça** e Etnia possuem vinculações políticas e epistemológicas com os Estudos Pós-coloniais, pois são estudos que valorizam os saberes daqueles que historicamente foram silenciados, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos e de saberes válidos para a humanidade e no desenvolvimento desta.

A abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais se constitui enquanto opção epistêmica e política. Os autores para este diálogo são: Quijano (2000, 2005); Mignolo (2005); Grosfoguel (2007); Walsh (2007, 2008). Esta abordagem nos possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica e compreensões outras sobre a história colonial e a realidade inserida sobre os sujeitos subalternizados socialmente e historicamente.

Nesse contexto, pensar a história dos povos negros no trajeto da colonização é refletirmos e nos posicionarmos sobre questões que são reflexo desse passado-presente colonial na sociedade como: o conceito de **Raça**, racismo, preconceito, dentre outras questões. Assim, consideramos que a diversidade da cultura brasileira é reflexo, em grande parte, dos resultados do nosso processo histórico que consolidou um sistema mundo-moderno-colonial (GROSFOGUEL, 2007).

Desse modo, ao analisarmos o período colonial brasileiro compreendemos que os europeus impuseram seu sistema cultural: primeiro sobre os povos que foram denominados "índios" e que já habitavam em suas terras[3]; segundo sobre os negros sequestrados de seu continente decorrentes também da imposição da cultura europeia sobre o continente Africano.

Expulsos e sequestrados de suas terras muitos dos Africanos foram transportados em condições não humanas para o Brasil, sendo mantidos escravos e maltratados a serviços dos denominados "senhores" foram desconsiderados como seres humanos. Segundo Munanga esse processo se perpetuou de maneira que "o negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos em que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão X colonização) no continente africano e nas Américas" (2009, p. 43).

Logo, entendermos que no andamento da colonização as condições de direitos dos povos colonizados foram negadas e a condição de poder dos colonizadores colocava cada vez mais os brancos como senhores (se privilegiando com os altos e médios postos de poder) submetendo a negação os direitos dos colonizados pela afirmação do direito do colonizador.

Essa perda de direitos dos povos colonizados refletiu de maneira que os negros foram considerados como: uma "raça" intelectualmente incapacitada para o convívio na "civilização" (ÁVILA, 2010). Este reflexo pode ser entendido ao refletirmos sobre o processo de colonização-colonialismo e suas implicações com a discussão de **Raça** (um marco do poder global). Nesse contexto, o autor Grosfoguel nos afere que:

> el colonialismo es la usurpación de la soberania de um pueblo por otro pueblo por médio de la deminación político–militar de su território y población a través de la presencia de uma administración colonial. Com el colonialismo um pueblo ejerce la dominación y explotación política, econômica y cultural sobre otro pueblo (2007, p. 3).

[3] Territorialidade denominada Abya Yala: nomeação posta pelos povos indígenas ao território brasileiro antes da colonização.

O colonialismo, portanto, “era, inicialmente, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra” (SILVA; FERREIRA e SILVA, 2013, p. 254), com isso por meio do poder um povo exercia em detrimento de suas vantagens explorações diversas sobre outro povo.

Nesse movimento, entender o processo colonização-colonialismo é compreendê-lo vinculado à discussão de **Raça**, onde este conceito passa a ser usado nas relações entre classes sociais a fim de legitimar as formas de dominação e de submissão entre as classes.

O conceito de **Raça** foi primeiramente usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies de animais e vegetais, em que o botânico sueco Carl Von Linné usou no século XVIII este conceito para classificar as plantas em 24 raças ou classes.

Dessa maneira, evidenciamos que o termo **Raça** passou a ser usado não só para classificar as espécies de animais e vegetais (como Linné as classificou), mas agora a humanidade. Esta última classificação, segundo Munanga (2004), foi utilizada pelo francês François Bernier ao classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados denominados raças e dividida em subespécies de acordo com a cor da pele, o tipo físico e pretensos traços de caráter.

Nesse contexto, o conceito de **Raça** passou a ser usado nas relações entre classes sociais, onde seu sentido passa a ser uma ferramenta para operacionalizar o pensamento dos colonizadores frente aos povos negros estabelecidos como **Raças** inferiores. Mediante a todas as questões sobre o conceito de **Raça** o autor Munanga (2009) esclarece que no mundo existe uma única **Raça** a humana, em que todos nós fazemos parte dela como também os marcadores genéticos de uma determinada **Raça** poderiam ser encontrados em outras.

Contudo, “mesmo que os patrimônios genéticos dos seres humanos se diferenciem as diferenças não são suficientes para classificá-los em raças” (SCHUCMAN, 2010, p. 44). Nesse sentido, o termo **Raça** é um conceito cientificamente inoperante e não uma realidade biológica como também ganha um novo sentido com a população negra: o sentido político frente às imposições políticas-sociais de poder.

Com a ideia de **Raça** se forja dois pilares: a **Racia**lização e a **Racio**nalização[4]. Este primeiro processo buscou a partir de explicações biológicas, justificar a soberania de uma classe sobre outra, com isso os povos que se diferenciassem da classificação do homem europeu, branco, heterossexual, cristão e urbano seriam biologicamente inferiores (MIGNOLO, 2005).

Dessa forma, os povos negros por não fazerem parte desse sistema (tido padrão) foram destinados às condições de subalternização. No segundo processo, a **Racio**nalização surge para naturalizar a condição de inferioridade tornando única e válida apenas as epistemologias dos colonizadores, ou seja, os saberes dos sujeitos outros não tem valor científico.

Contudo, após a independência das colônias e o fim do **Colonialismo** seu sistema não foi aniquilado. Seu padrão de poder eurocêntrico e suas relações políticas e econômicas de soberania foram ressignificadas se estendendo com a **Colonialidade**. Este último sistema continuou com o poder de um povo sobre outro povo, interferindo também nas formas de valorização do conhecimento e na divisão do trabalho.

Compreendemos também que a **Colonialidade** atua como novo padrão de dominação sobre várias dimensões do colonizado, essas dimensões são: os eixos da **Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser** (QUIJANO, 2005). Estes eixos são formas de hierarquizações e inferiorizações sobre os povos colonizados, pois "atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam outras formas de racionalidade e de história" (SILVA; FERREIRA e SILVA, 2013, p. 255).

Nesse viés o autor Quijano (2000) nos ajuda a compreendermos que o eixo da **Colonialidade do Poder** diz respeito ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseada inicialmente na hierarquia racial como também na formação e distribuição de identidades sociais como: branco, mestiços, índios e negros.

Na **Colonialidade do Poder** impôs-se uma divisão racial do trabalho "as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares, na nova estrutura global de controle do trabalho" (QUIJANO, 2005, p. 108). Nessa estrutura a população negra foi reduzida a escravidão, sendo submetida à condição de classe inferior baseada na superioridade branqueada.

[4] Encontra-se em destaque as iniciais **Racio** e **Racia** das palavras **Racio**nalização e **Racia**lização, para melhor compreensão dos conceitos já que tais palavras se parecem na estrutura de escrita.

No eixo da **Colonialidade do Saber** ocorre à superioridade do que é dito como sendo válido. Esta forma de Colonialidade nega e silencia outras formas de produção de conhecimento, pois esta negação constitui o lugar em que é reservado para os povos colonizados no currículo, o lugar de inferiorização e valida apenas os conhecimentos que favorecem ao sistema branco-eurocêntrico.

Podemos observar como este eixo da **Colonialidade** se constitui, ao compreendermos o lugar e o papel prescrito para os colonizados: o espaço do folclore, do artesanato, do subalterno e do escravo. Enquanto, os saberes e os papéis dos povos colonizadores possuem como lugar privilegiado: o espaço da cultura, da arte e da ciência.

Essa maneira de naturalização, em que a **Colonialidade do saber** impõe nos faz refletirmos sobre: por que os que não se enquadram no padrão branco-eurocêntrico fazem artesanato e não arte? São questionamentos e reflexões sobre as formas de como o currículo e os reflexos do **Colonialismo** estão disseminados. Compreendemos então a legitimação da **Colonialidade do Saber** na qual dita o conhecimento que é válido e exclui e/ou desvaloriza os sujeitos que não se enquadram no padrão estabelecido pelo processo da **Colonialidade.**

Assim, na **Colonialidade do Saber** as formas de inferiorização dos conhecimentos outros e das justificativas do que é valido autodeclara a produção "dita como válida" como universal. Neste caso os conhecimentos pertencentes aos povos negros não pertencem ao lócus epistêmico eurocentrado.

Contudo, a posição de resistência do Movimento Social Negro reafirma os povos negros enquanto sujeitos de direito contrapondo-se ao padrão hegemônico-branco. Este padrão que sob o eixo da **Colonialidade do Ser** impõe à Cultura Negra a condição de sujeitos servis e de favor. Neste caso, a **Colonialidade do Ser** não é somente a criação do estereótipo de inferior, mas o esforço de torná-lo natural para que haja sua aceitação passiva por parte dos povos negros. Segundo Mignolo:

> la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (2005, p. 17).

A partir desses retratos coloniais podemos inserir que a **Colonialidade do Ser** introduz nos sujeitos historicamente inferiorizados uma condição de não ser ao implantar processos de naturalização da sua condição de inferioridade. Essa naturalização torna-se cada vez mais implícita e explicita no meio social tornando natural à aceitação e a condição de superioridade sobre os sujeitos tidos "inferiores".

Evidenciamos também que o processo da **Colonialidade** não ocorre em sua totalidade, pois encontra resistências por parte dos povos colonizados que reivindicam dentre outras questões, os currículos que sustentam a **Herança Colonial.** Como também evidencia as formas que sustentam o padrão eurocêntrico fundado em uma única forma de ser, saber e de viver, estabelecendo o lugar e o papel para os grupos subalternos.

A presença da **Herança Colonial** estabelece uma única história e esta como sendo universal e silencia e/ou subalterniza outras formas de história e de cultura mantendo a hegemonia de um único padrão: o europeu, o branco, o cristão, masculino e o urbano.

Apesar da forte imposição da cultura europeia houve muitas resistências sobre os povos negros e indígenas que se constituem na continuidade das lutas e reivindicações dos povos colonizados. Uma vez que mesmo com essas imposições colonizadoras a cultura dos colonizados não foi apagada, resistindo no período da colonização a todas as medidas que a cultura eurocêntrica impôs sobre os povos negros e indígenas.

Tais lutas estão pautadas para que não haja o silenciamento dos seus conhecimentos e das formas de cultura na sociedade, principalmente nos espaços escolares. Podemos compreender que:

> o Movimento social negro nos últimos 30 anos fez uma verdadeira revolução cultural contra a prática e mentalidade escravocrata arraigada no pensamento da elite brasileira. O Movimento Negro coloca em xeque o mito da democracia racial e apresenta novos caminhos para a reeducação de uma sociedade fundada no colonialismo, no patriarcalismo, machismo e racismo. (...) Seu objetivo é combater o racismo manifesto nas relações sociais brasileiras marcadas pelo preconceito, a discriminação e o racismo, defender os direitos da população negra e empoderar sua presença nas instancias jurídico-politicas (NOGUEIRA; PASSOS; SILVA, 2010, p. 16).

Na busca por mudanças nessa estrutura os Movimentos Negros tem ido à luta em prol dos seus ideais, em geral sobre questões de cidadania, protagonismo das culturas

negras, políticas públicas, buscando resgatar a memória de um povo que batalhou por muito tempo por sua liberdade.

Liberdade esta, desvinculada da própria declaração dos direitos humanos declarando em seu primeiro artigo: "que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos" (Art. 1° da Declaração Universal dos Direitos Humanos). Contudo, os negros não fizeram parte desse discurso na sociedade, desse direito, mesmo depois da Lei áurea, ou seja, da pretensa política de liberdade assinada que para os povos negros não garantia as condições de uma liberdade plena continuando com o sistema escravista.

A princípio, embora tenhamos uma diversidade Étnico-Cultural a escola brasileira segue marcada pelo seu caráter homogeneizador e silenciador das diferenças, principalmente das culturas provenientes das matrizes africanas e indígenas.

Este sistema marca posturas impregnadas de estereótipos sejam nos discursos (implícitos e explícitos) nos espações escolares, nos materiais didáticos dentre eles os livros didáticos (com as imagens, textos e etc) como na sociedade em geral, que, segundo Andrade:

> nega todo aquele que é diferente de si mesmo como não digno de pertencer ao seu mundo. Faz parte dessa lógica colonialista criada pelos europeus de deixar de lado quem não fizesse parte do seu mundo os "diferentes", e o seu conjunto vão chamar de diversidades (2006, p. 41).

Surge nesse contexto de lutas às primeiras propostas de ações afirmativas, dentre essas propostas resulta-se a aprovação da **Lei nº 10.639**[5] no dia 9 de Janeiro de 2003. Esta Lei é um exemplo de conquista das reivindicações de todos os que se empenharam com a luta tornando obrigatório no currículo oficial das escolas: o estudo da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do povo negro na formação da sociedade nacional.

Com a aprovação da **Lei nº 10.639/03,** compreendemos que há um resgate das contribuições dos povos Negros nas áreas sociais, políticas e econômicas do país. Faz parte de uma reparação histórica ao buscar atender as reivindicações e as lutas

[5]A Lei n. 10.639/2003 altera o artigo 26 e 79 da Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

principalmente do Movimento Social Negro. Embora, entendemos que haja brechas na sua implementação.

Entretanto, foi preciso também anos de lutas e reivindicações para que a **Lei: 9.394/96** das Diretrizes e Bases fosse novamente alterada, dessa vez, modificada com a **Lei nº 11.645/08** que acrescenta o estudo da História e Cultura Indígena, apresentados pelos seguintes termos:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da historia da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas na Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e politica, pertinentes a historia do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (NR).

Desse modo, ressaltamos que a **Lei 11.645/08** apresenta o que já foi posto na **Lei 10.639/03**, mas dessa vez acrescenta a discussão de cultura indígena como é exposto no § 1º. Sendo assim, partimos da compreensão que a **Lei 11.645/08** contempla as reivindicações de ambos os povos: negros e indígenas.

Nesse aspecto, compreendemos a grande importância dos materiais e livros didáticos estarem pautados a partir das compreensões apresentadas na **Lei 11.645/08**, pois esta compreende os aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

Nesse contexto de lutas por inserção dos conhecimentos dos povos negros não podemos negar a importância histórica do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Este Plano apresenta alguns eixos estratégicos propostos para contribuições na Implementação da **Lei nº 10.639/03** tendo como objetivo central: “colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as

diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial" (BRASIL, 2013, p. 19). Como também **a Resolução CNE/CP nº 01/2004** homologada em 17 de junho de 2004 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Ético-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

E o **Parecer CNE/CP nº 03/2004** aprovado em 10 de março de 2004 e homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação. Este Parecer busca oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação de sistemas de reparações de reconhecimento e de valorização da história, cultura, identidade dos povos colonizados (BRASIL, 2013).

Dessa maneira, compreendemos que haja a possibilidade dos espaços escolares mediados com a incorporação das ações afirmativas expressarem a dinamização de uma aprendizagem outra, questionando como são reportadas nos currículos escolares as matrizes Africanas e Indígenas ao longo da história brasileira.

Em síntese destacamos que a educação nos possibilita pensarmos no avanço contra as subalternizações e o silenciamento a que foram colocados às culturas negras. Em uma análise sobre a necessidade de reformulações dos conhecimentos no currículo escolar Munanga nos esclarece que:

> é através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. [...] a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou (2009, p. 35).

Afinal, muito ainda precisa ser feito para que a implementação das políticas de ações afirmativas (em geral) de valorização da cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena seja considerada mais efetiva nos espaços escolares. Para que de fato a luta dessas matrizes não fique materializada apenas nos discursos e no papel, mas executada nas práticas dos educadores, nos matérias e livros didáticos e em todo contexto social, resultando no respeito às diferenças étnicas e no combate do racismo e na valorização das identidades dos sujeitos outros.

3.1- DIALOGANDO SOBRE O CONCEITO DE CULTURA E CULTURAS NEGRAS

Nesta parte do trabalho apresentamos um diálogo sobre o conceito de cultura, destacando aproximações segundo: Forquin (1993); Castillo e Mallet (1997) e ampliando este debate com os autores: Fanon (1956, 1968) e Hall (2003). Assim, buscamos reflexões sobre o conceito de cultura destacando-o não como um conceito fechado, mas a luz de vários olhares que nos possibilitaram compreensões no que tange a Cultura Negra a partir dos autores: Algarve (2004) e Oliveira (2003).

A partir de então, ressaltamos questionamentos que nos farão refletir e avançar em compreensões importantes para desconstruirmos o movimento hegemônico que naturalizou na sociedade a existência de uma única forma de cultura como sendo válida, baseando-se em estruturas do poder, dentre essas a forma da **Colonialidade do Saber**.

Tais questionamentos são: o que é cultura? A qual cultura pertencemos? Existe uma única forma de classificar cultura? Se não, o que faz dela ser considerada uma cultura superior ou inferior? O que a faz ser considerada cultura nacional?

No andamento do presente texto, pudemos compreender que a cultura da classe dominante "historicamente difundiu a ideia de que sua cultura era superior a dos povos indígenas e a dos descendentes de africanos que teriam uma cultura inferior, primitiva, pouco desenvolvida" (ANDRADE, 2006, p. 38). Essa difusão dos sentidos de supremacia dos colonizadores sobre os colonizados impôs, segundo Fanon (1956): exploração, torturas, razias, racismo, liquidações coletivas que se revezavam a níveis diferentes fazendo dos colonos um objeto nas mãos da nação ocupante obscurecendo as suas representações.

Portanto, compreendermos que existem diferenças culturais e estas apresentam estruturas que se diferenciam uma das outras não pelo sentido de superioridade e inferioridade, mas pelo pertencimento de cada povo a cada cultura.

Dessa forma, inserimos que cultura representa vários elementos: desde manifestações artísticas até conhecimentos adquiridos e construídos coletivamente. Esse entendimento nos aproxima de Forquin (1993) quando se refere à Cultura como um patrimônio composto de conhecimento e de competências, de valores e símbolos constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular.

O conceito de cultura está associado ao ser humano, ao seu meio, seus costumes, valores, manifestações e ao modo de vida de um determinado grupo, ou seja, está

presente desde os aspectos de uma realidade social, como o modo que os caracteriza, até as ideais e crenças de um povo. Este por sua vez não tem uma definição única, pois não há uma única forma de cultura e sim múltiplas culturas.

Segundo os autores Castillo e Mallet a Cultura é como "los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos" (1997, p.4). Assim, compartilhamos a ideia baseada nos autores Castillo e Mallet (1997) e Forquin (1993) de que cultura representa um conhecimento que é perpassado ao longo de trajetórias, um conhecimento em que um grupo faz parte que é compartilhado coletivamente desvelando saberes e práticas. É um resultado obtido através do próprio processo de viver.

Após tais compreensões ressaltamos que: cultura faz parte de uma série de fatores: sociais, políticos, econômicos, históricos e linguísticos, mas para que esses fatores sejam considerados compreendemos a necessidade de um diálogo intercultural. Diálogo este que possibilite não apenas reconhecer a existência de outras manifestações culturais "privilegiando" uma forma de cultura hegemônica e silenciando outras, trata-se de reconhecê-las, legitimá-las e valorizá-las, dando condições para o diálogo sobre culturas.

Ampliamos este debate ressaltando que: o conceito de cultura na perspectiva de Fanon (1956) pode ser compreendido quando o mesmo se refere à discussão de **cultura nacional.** Termo este que expressa os saberes considerados válidos no processo de afirmação X negação de culturas. Este conceito nos faz refletirmos e questionarmos a naturalização do que é tido como nacional e que exclui outros saberes existentes tornando-os não válidos perante a sociedade.

Esse desmembramento também pode ser compreendido quando se afirma a existência de **grupos humanos sem cultura**, depois a noção de **culturas hierarquizadas** e por fim a noção da **relatividade cultural.**

A partir desse viés, torna-se socialmente natural a compreensão de **grupos humanos sem cultura**, pois como já aferirmos, por exemplo, os povos negros foram totalmente desumanizados eram "criados atmosferas de submissão" (FANON, 1968, p.28), que tornavam natural a ação da ordem estabelecida sobre os colonizados. Consequentemente os povos negros não podiam ser produtores de conhecimentos, pertencentes e produtores de cultura eram historicamente predestinados a serem dominados, considerados seres não pensantes e sem civilização.

Ao passo que se reconhece a existência de outras formas culturais e não só a dos povos brancos há a necessidade de categoriza-los no sentido de estabelecer uma

hierarquia de superioridade e inferioridade, ou seja, estabelecer e manter culturas outras hierarquizadas dentro de um padrão de enquadramento. Assim, era estabelecido "uma **hierarquia sistematizada** prosseguida de maneira implacável" (FANON, 1956, p.35). Nessa conjuntura estabelece-se uma relação do que é válido para ser do grupo superior e o que não faz parte se refere ao grupo inferior ao qual está sendo contemplado na cultura tida nacional, mas dentro dessa relatividade cultural.

Com a **noção de relatividade cultural** é aceito a existência de formas culturais outras, embora sua existência não signifique sua aceitação social e reconhecimento como para além do existencial, ou para inseri-los nos currículos escolares não mais de forma folclorizada. Contudo, ocorre apenas o que Fanon expõe que: "da negação global passa-se apenas ao reconhecimento singular e específico" (1968, p. 35).

Tais compressões são nítidas quando compreendemos que há uma naturalidade de conhecimentos válidos, de qualidades, de dinamismo, de desenvolvimento por um grupo de cultura. Por outro lado, encontra-se um grupo outro de cultura dentro dessa relatividade que contemplam características, curiosidades, mas nunca uma estrutura como a anterior (FANON, 1956).

Dessa maneira, podemos refletir sobre o papel dos povos negros na sociedade destacando que: o negro ele é descendente de Africanos e não de escravizados que o subalterno antes de tudo é ser humano social e cultural. Esse pensamento nos faz refletir que a cultura nacional ao qual Fanon põe em debate é uma cultura que nega esse processo de ser humano social e cultural, não reconhece de fato (para além de sua existência) o pertencimento dos sujeitos outros com suas ancestralidades e como válida suas formas culturais.

Nesse contexto, afirmamos cultura, segundo Hall (2003) como: cultura não é apenas uma viagem de retorno, de redescoberta, não é uma arqueologia, mas sim uma produção. E como produção a mesma não está paralisada, mas em movimento em ação onde se busca no passado, mas se renova no presente.

Por fim, salientamos que a violência colonial colocada historicamente sobre os colonizados, estabeleceu várias formas de liquidar as tradições e exterminar a cultura dos subalternos, entre eles a dos povos negros. Como também alimentou a noção de superior ao passo que naturalizou a condição de não Ser (no sentido humano da palavra). Impôs aos colonos a perversão de uma lógica, baseada nos interesses dos colonizadores e a uma tarefa de desvalorização do passado do oprimido para que estes

não tenham referências, história, impondo o aniquilamento de suas tradições (FANON, 1956).

Esse dentre outros fatos históricos são reflexo do período escravista e colonial da história do nosso país. Contudo, o advento da globalização tem trazido à tona para o debate principalmente com as mobilizações dos Movimentos Sociais Negros uma série de indagações sobre o conceito de **Cultura,** bem como o debate sobre: **Diferença Cultural, Interculturalidade.**

A princípio, compreendemos que: **Diferença Cultural** e as formas da **Interculturalidade** acenam diferentes perspectivas de poder. Na **Diferença Cultural** sejam elas: étnicas, de gênero, religiosas, entre outras, manifestam os elementos do modo de ser, de saber e de expressões diversas. Nesta direção, as diferenças culturais estão ligadas em um processo sócio-histórico e em construção. De acordo com Silva:

> em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais numa outra perspectiva ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (2000, p. 44-45).

A compreensão da existência de diferentes culturas não significa a valorização por igual de cada uma delas, ou seja, existe, por exemplo: uma Cultura Branca e uma Cultura Negra e estas são valorizadas de formas diferentes.

Nessa perspectiva inserimos o diálogo sobre **Interculturalidade** compreendida como a relação entre as diversas culturas e por um movimento de resistência epistêmica e política que, segundo Walsh, significa:

> mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos 'outros', de uma prática política 'outra', de um poder social 'outro', e de uma sociedade 'outra', formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política (2006, p. 21).

Nestas reflexões, a lógica do poder é determinada pelo Estado na tentativa de silenciamento das vozes das minorias reconhecendo-as e "acolhendo-as". Nesse

movimento não as ignora, mas a acolhida advém de forma Funcional de modo a estarem adequados aos conhecimentos considerados válidos no currículo nacional.

Essa tentativa de silenciamento é evidenciada nas ideias homogeneizadoras de que os povos "outros" dentre eles os povos negros não são capazes de aprender e de produzir conhecimentos válidos. Esta seleção curricular ausenta os saberes locais das manifestações culturais que representam os sujeitos que os produziram.

Nesse contexto, inserimos a importância de pensarmos a Educação para além do reconhecimento das culturas outras, mas com a possibilidade de romper com o silenciamento em que os povos subalternos foram submetidos através do processo (permanente) de colonização.

Para tanto, se faz necessário uma **Interculturalidade Crítica** com um posicionamento crítico frente aos modelos estabelecidos eurocêntricos, ou seja, para além de uma **Interculturalidade Funcional** de mero reconhecimento e oficialização das diferenças. Neste último fator, os saberes dos povos negros são acolhidos superficialmente de modo que: a **Interculturalidade Funcional** objetiva silenciar os movimentos populares, fazendo com que as diferentes culturas apenas sejam integradas ao modelo social/educacional vigente (TORRES, 2013).

Diante disso, a **Educação Intercultural Crítica** reconhece os povos negros como produtores de culturas, viabilizando as vozes que foram negadas no processo da **Colonialidade.** Segundo Candau e Oliveira (2010), uma Educação firmada da perspectiva da **Intercultural Crítica** abre espaço para o diálogo na perspectiva da **Pedagogia Decolonial** que contribui buscando criar projetos pedagógicos outros para a valorização, reconhecimento e inserção das culturas outras.

Diante do exposto, compreendemos que a educação firmada na perspectiva da **Pedagogia Decolonial** proporciona o diálogo a partir das experiências-vivências e saberes dos sujeitos que foram historicamente inferiorizados para a construção e materialização de um projeto educativo outro. Esta perspectiva reconhece outras formas de conhecimentos que não seja apenas os firmados no padrão eurocêntrico, mas reconhece os sujeitos outros como sujeitos epistêmicos.

Dessa forma, após o entendimento sobre cultura ampliamos o debate ressaltando compreensões sobre as Culturas Negras e os elementos constitutivos representantes desta cultura. Ressaltamos também que a Cultura Negra é constituída da Cultura Africana e do pertencimento Afro, por exemplo: no Brasil com a cultura afro-brasileira.

Nessa perspectiva de compreensão retratamos que “Culturas Negras” é a terminação que representa a existência de mais de uma representação de cultura africana no nosso país. Nesse sentido, a autora Algarve nos expõe que: “Culturas Negras, na verdade, será a referência correta, uma vez que no Brasil os africanos escravizados foram trazidos de nação africana com diferentes raízes culturais como: Bege, Bantu, Ioruba” (2004, p. 42).

Portanto, falar sobre as Culturas Negras é pensar também na territorialização dos povos negros no Brasil, pois “o território afro-brasileiro não é o espaço físico africano, mas a forma como os povos negros brasileiros singularizam o território nacional. O espaço físico reterritorializado é um símbolo-cultural” (OLIVEIRA, 2003, p. 83). Como também a maneira como os negros manifestaram sua cultura no território brasileiro singulariza uma forma de pertencimento com suas ancestralidades e com o lugar de vivência.

As Culturas Negras manifestam diversas formas de ligação do pertencimento da origem Afro que perpassa não só a dimensão territorial, mas a esfera religiosa e muitos outros fatores como: do esporte, da música, da literatura, da dança, das artes (de forma geral) da economia, da política, das organizações da família e de uma comunidade (OLIVEIRA, 2003).

Desse modo, a forma como os negros vivem, trabalham, manifestam sua religião, fazem suas festas, se alimentam, lutam, assumem sua negritude, enfim, o modo de ser e viver dos povos negros são todas manifestações de Culturas Negras (ALGARVE, 2004). Nessa conjuntura compreendemos que os elementos constitutivos das Culturas Negras estão desde os aspectos de uma cultura material como também imaterial.

4- CURRÍCULO: um olhar curricular sobre os livros didáticos

Esta cessão trata do livro didático enquanto texto curricular. Para tanto, realizamos uma discussão de currículo, enfatizando sua definição e posteriormente as discussões das teorias curriculares. Em seguida, pautamos um diálogo sobre livro didático e imagem.

Nesse intuito, uma ideia força que precisa ser apresentada e discutida é o conceito de currículo. Segundo Sacristán:

> o conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (2013, p. 17).

O currículo pode ser compreendido também como 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). Essa seleção implica em tomada de decisões, em que estas são resultados de poder e de um mecanismo seletivo.

A seleção curricular ocupa o campo do ensino e aprendizagem, pois limita o que será ensinado, tendo como papel ordenar os conteúdos. Nessa perspectiva, currículo apresenta-se como: "a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam o que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar" (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

O currículo por ser uma seleção mais geral de conhecimentos é bastante contestado, pelo fato de privilegiar interesses para uma parcela de sujeitos a partir de uma política de produção curricular que propicia o silenciamento de conhecimentos que fazem parte de culturas não válidas. O currículo opera seleções e carrega consigo extratos dessa seleção como textos curriculares, pois estão dentro do subsistema curricular de produções de meios para o currículo se materializar.

Dessa maneira, ao falarmos sobre a discussão de currículo destacamos também compreensões sobre as teorias curriculares que, segundo Silva:

> historicamente as teorias curriculares se empenham em compreender e responder aos desafios sociais, políticos e culturais, evidenciando o que é educativamente aceito como conhecimento válido a ser ensinado. A definição do que é conhecimento válido sempre se presta à necessidade de formar identidades que respondam a determinados modelos ou visões de sociedade (2015, p. 127).

Diante disso, destacamos a compreensão sobre o Currículo em três dimensões **Currículo Tradicional, Currículo Crítico** e o **Currículo Pós-Crítico.** a) um Currículo Tradicional que historicamente foi pensado e vivido para legitimar culturas e identidades eurocentradas brancas e deslegitimar as culturas e as identidades

subalternizadas; b) um Currículo crítico fundado na ideia da construção escolarizada de um cidadão crítico, mas urbanizado e que não problematiza, predominantemente, as questões de **Raça** e Etnia; c) um Currículo Pós-Crítico que traz à tona questões ligadas à identidade étnica, **racial**, de gênero, geracional e territorial, entre outras.

Evidenciamos a importância de um olhar pautado na perspectiva **Pós-Colonial de Currículo** que não se alicerça nas metanarrativas, mas também não as nega. Uma Perspectiva de Currículo que questiona os processos euro-urbanocêntricos e raciais de seleção e de legitimação de fragmentos culturais[6] e identitários.

Desse modo, é importante que o livro didático expresse um Currículo constituído da pluralidade epistemológica e identitária, pois, de acordo com Silva, o livro didático é também um texto curricular "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" (1999, p. 101, grifo nosso).

Nesse contexto, destacamos a importância de pesquisar os sentidos atribuídos à Cultura Negra nos livros didáticos por entendermos este material didático para além de meros recursos pedagógicos, mas como um texto curricular em disputa e identitário.

Estes textos curriculares possuem a função de serem tradutores e criadores de novos sentidos que em contanto com estudantes e professoras/es vinculam códigos pedagógicos e conteúdos de aprendizagem (SACRISTÁN, 2000), que carregam epistemologias de determinada cultura, negando e silenciando epistemologias outras.

Dessa forma, ressaltamos a importância que esses materiais didáticos têm enquanto discurso informativo e formativo que ao privilegiar uma parcela de conhecimentos válidos acaba por silenciar outros de matrizes culturais como, por exemplo: as matrizes africanas. Segundo Oliveira:

> o livro didático, estaria, em síntese, prejudicando a população negra. Em primeiro lugar, por veicular uma organização de conteúdo que não permite ao negro ter visibilidade enquanto sujeito do processo histórico. Em segundo, o livro didático mantém a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. Por último, foi criticado o fato dos livros estarem substituindo o mito da democracia racial, pelo mito da mestiçagem que anularia a construção de uma identidade negra (2000, p. 127).

[6]Um dos falseamentos do currículo moderno eurocentrado foi ser constituído de fragmentos culturais que passam a ter e a conter a ideia de totalidade cultural.

Nessa linha de compreensões em que o livro didático se apresenta inclui o currículo de uma cultura selecionada para ser trabalhado nas escolas, um conhecimento estabelecido se põe no discurso do educador e na sua prática (BONAFÉ; RODRIGUEZ, 2013). Os livros didáticos por ser um produto cultural "continuam sendo o dispositivo didático hegemônico para o desenvolvimento curricular nas aulas de educação" (BONAFÉ; RODRIGUEZ, 2013, p. 209), onde oferecem saberes tido como de referência. Assim, a reconfiguração do currículo é tão colocada em debate, principalmente pelas lutas dos Movimentos Sociais por inserção do conhecimento negado e/ou silenciado dos sujeitos Outros.

Nesse contexto, ampliamos o debate sobre as imagens nos LD, para tanto precisamos compreender que as imagens utilizadas pelos historiadores e educadores se reportam como análises que mobilizam o leitor para uma aproximação com o cotidiano narrado.

Em outras palavras, compreendemos que sua definição se reporta entre vários sentidos desde a imagem visual até a imagem reproduzida nos meios didáticos (LD), as quais são nosso ponto de partida para as análises sobre nosso objeto de pesquisa. Expressamos a compreensão de que "imagem" conforme a definição de Araújo expressa "qualquer figura, desenho, ilustração, gráfico, texto ou reprodução visível ao olho humano que retrata o original" (1986, p. 443), sendo assim imagem é uma linguagem e esta se constitui como uma informação, um texto ou o seu complemento.

Desse modo, reportamo-nos à imagem segundo Joly como dentre seus múltiplos sentidos como um instrumento de expressão e de comunicação, enfim a maneira como as imagens suscitam significados, interpretações, ou também:

> demonstrar que a imagem é realmente uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que a este título se distingue do mundo real e que propõe, por meio de signos particulares, uma representação escolhida e forçosamente orientada; distinguir os principais instrumentos desta linguagem e o que significa a sua presença ou a sua ausência; relativizar a sua própria interpretação, embora sempre compreendendo os seus fundamentos – são algumas das muitas provas de liberdade intelectual que a análise pedagógica pode implicar (2007, p. 53).

Nesse sentido, entendemos o quanto as imagens são importantes instrumentos de representações históricas, antigas e contemporâneas. No caso dos livros didáticos suas representações podem levar interpretações distorcidas caso não sejam analisadas com

um olhar criterioso, repassando dessa maneira valores culturais de um discurso hegemônico. Afinal, os saberes históricos, culturais, políticos e econômicos dentre outros fatores que circulam neste material curricular envolvem processos de seleção e de disputa de sentidos no âmbito da Educação.

5- PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentaremos a metodologia adotada para a realização das análises de imagens referentes à Cultura Negra da Coleção projeto Buriti Multidisciplinar, destacando: o tipo de pesquisa; as fontes documentais da pesquisa (que constituem o nosso campo empírico: PNLD-Campo) e os procedimentos de análise.

Neste estudo, a Pesquisa Documental, que segundo Oliveira (2007, p.69), "caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico". Portanto, compreendemos que os livros didáticos são fontes documentais propícios a análises.

Nesse viés, destacamos que:

> quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa fazemos uso da coleção didática: Projeto Buriti Multidisciplinar[7] 2013, direcionada a Educação Básica do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha por esta fonte teve como critérios: a) fazer parte de uma política específica para a Educação do Campo e b) por ser trabalhada nas escolas públicas no município em que resido: o município da Lagoa dos Gatos- PE.

Para a análise dos dados utilizaremos a **Análise de Conteúdo** via **Análise Temática** (BARDIN, 1977; VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. De acordo com Vala (1999, p.104):

> a Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes,

[7] Que se constitui enquanto uma das coleções aprovadas e selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD-CAMPO/2013).

> 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.

A Análise de Conteúdo permite ao pesquisador compreender o contexto de produção do modelo de análise, como também o de produção do enunciado que será colocado em análise na pesquisa. Segundo Valla, a Análise de Conteúdo é: "uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica" (1990, p. 104).

Para o desenvolvimento da técnica da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999), utilizaremos as três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A primeira fase constitui a seleção do material de investigação (que corresponde aos livros didáticos) e da retomada dos objetivos da pesquisa. A segunda fase corresponde à exploração do material (das imagens dos Livros Didáticos), que diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles, inferirmos nossa terceira fase.

A terceira fase do procedimento ocorre com o tratamento dos resultados e as inferências sobre o que está sendo analisado. Neste último momento, iremos realizar essas inferências subsidiados nas discussões já aferidas durante o texto e principalmente no diálogo dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos.

Neste caminho de construção reflexão e reconstrução do que envolve esta pesquisa, buscamos desenvolver a técnica da **Análise de Conteúdo via Análise Temática** (BARDIN, 1977, VALA, 1999).

No primeiro momento, selecionamos os livros da Coleção projeto Buriti multidisciplinar 2013, totalizando 5 (cinco) exemplares. No segundo momento (com a exploração do material) selecionamos as imagens referentes à Cultura Negra. Em seguida, nos debruçamos sobre os dados, onde realizamos a caracterização e quantificação das imagens referente à Cultura Negra, inferindo também nossas compreensões, nossas inferências.

Assim, ressaltamos que as expressões imagéticas referentes à Cultura Negra na Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar 2013 estão localizadas em duas dimensões: a) Cultura Africana e b) Cultura Afro-brasileira.

Contudo, nas imagens referentes à: a) Cultura Africana, encontramos 5 (cinco) categorias: **Culinária, Artefato Cultural, Modos de Vida, Manifestação Artística e História da África**. Nas imagens referentes à: b) Cultura Afro-brasileira, encontramos 3 (três) categorias: **Modos de Vida, Manifestação Artística e História Afro-brasileira.** Apresentamos a seguir, o quadro 03 evidenciando o quantitativo de imagens para cada categoria encontrada.

Quadro 03- CATEGORIZAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DAS IMAGENS REFERENTES À CULTURA NEGRA NAS DIMENSÕES DE CULTURA AFRICANA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Categorização e quantificação das imagens que apresentam elementos referentes à Cultura Negra na coleção Projeto Buriti Multidisciplinar			
Cultura Africana		**Cultura Afro-brasileira**	
Culinária	02	-	-
Artefato Cultural	04	-	-
Modos de Vida	01	Modos de Vida	02
Manifestação artística	01	Manifestação artística	03
História da África	03	História Afro-brasileira	16
	Total: 11		**Total: 21**

Fonte: Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar 2013.

Neste momento, compreendemos que as imagens referentes à Cultura Negra nas dimensões a) Cultura Africana e b) Cultura Afro-brasileira correspondem a 32 imagens.

Apresentamos a seguir a organização que realizamos para o tratamento das análises como também nossas observações epistêmicas tendo por base nosso estudo teórico (já referenciado) e o diálogo da abordagem adotada dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos.

6- O DIÁLOGO ENTRE A DISCUSSÃO TEÓRICA E OS DADOS COLETADOS

Neste momento apresentamos as análises dos dados a partir da categorização e das inferências sobre as imagens referentes à Cultura Negra. Para tanto, organizamos os dados dividindo-os em duas sessões: a) a categorização das imagens referentes à cultura africana e b) a cultura afro-brasileira.

6.1- REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DA CULTURA AFRICANA

Nesta parte do trabalho apresentamos as imagens que fazem menção à cultura africana, em que se encontram divididas em 5 (cinco) categorias: **Culinária, Artefato Cultural, Modos de Vida, Manifestação Artística e História da África**.

6.1.1 - CULINÁRIA

A culinária reflete características diferentes e os costumes de um povo. Esta arte foi evoluindo de acordo com a história da humanidade como também as técnicas e utensílios culinários variam de acordo com cada cultura e se adaptam à disponibilidade de ingredientes e costumes de cada povo.

A culinária representa um dos elementos da Cultura Negra. As especiarias da culinária africana, quando descobertas, passaram a ser cobiçadas por outros povos principalmente pelos povos europeus por causa da conservação dos alimentos ocorrendo explorações principalmente pelos comerciantes que lucravam com a exportação dos produtos africanos.

a)

Coleção Buriti 4º ano p.318

b)

Coleção Buriti 3º ano p. 342

Estas imagens representam o lugar do *tempo histórico na dimensão do passado* e este tempo reflete uma condição primitiva. O papel expresso é a *culinária*, embora encontramos a presença de especiarias apenas na condição de matéria prima como se este aspecto não tivesse evoluído.

Como percebemos na primeira imagem temos a ilustração de 5 (cinco) figuras representando as especiaria da África na condição de matéria prima: gengibre, canela, noz-moscada, pimenta-do-reino e cravo. Na segunda imagem representando a culinária africana temos o inhame este alimento também é ilustrado apenas como matéria prima estabelecendo a ideia de que só os alimentos da África não evoluíram em relação aos demais alimentos apresentados no mesmo contexto.

Portanto, compreendemos que as imagens sobre culinária africana estão sendo postas nos livros didáticos de forma funcional, ou seja, enquadradas na perspectiva da

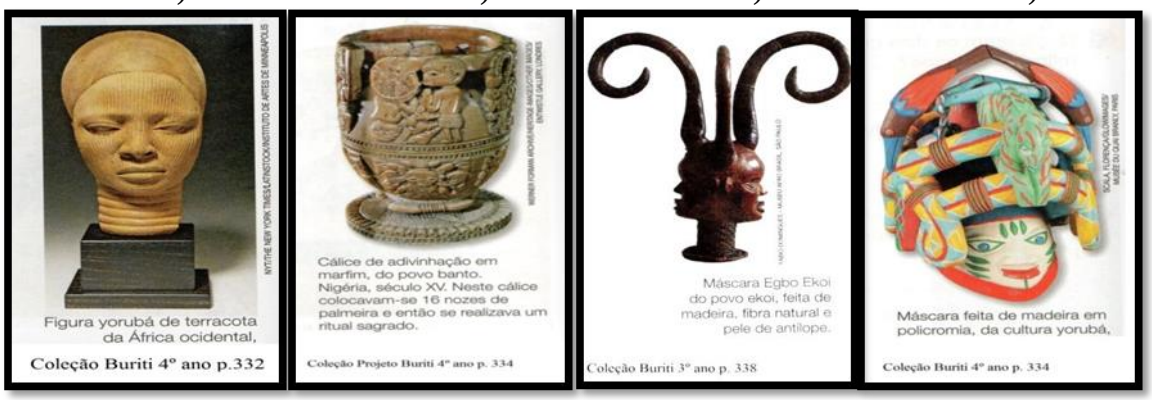
Interculturalidade Funcional e na Colonialidade do Poder. Sendo assim, não houve a negação do elemento culinária como expressão cultural da África, mas foram evidenciadas de maneira que não expressasse uma evolução, ou seja, nos induz a compreensão de que os povos negros não são capazes de evoluir. Com este sentido não houve mudança na estrutura maior de poder continuando como estrutura a ser seguida e exaltada, valorizando uma única forma de racionalidade.

6.1.2- ARTEFATOS CULTURAIS

Um artefato cultural é um objeto feito pela mão do homem que fornece informações sobre a cultura do seu criador e usuários. O uso do termo engloba o tipo de artefato arqueológico que é recuperado num sítio arqueológico como também os objetos criados pelo homem na sociedade moderna são artefatos culturais[8].

Os artefatos culturais são expressões simbólicas que representam a cultura de um povo sendo utilizados em momentos festivos, culturais, religiosos dentre outros momentos. Os artefatos culturais sobre a cultura africana estão sendo representados nas imagens a segui:

a) b) c) d)



Nestas imagens compreendemos como lugar o espaço da *atividade cultural* perpassando o sentido de *tempo histórico na dimensão do passado.* As atividades culturais estão sendo representadas pelas ilustrações: a) da simbolização dos Yorubás; b) pela religião do povo Banto; c) por uma máscara Egbo Ekoi do povo Ekoi e d) a figura de uma máscara representando a cultura do povo Yorubá. O papel em que ocupa tais imagens para a população negra é o de pertencimento as suas ancestralidade, embora no currículo dos LD tais imagens simbolizem *o papel arqueológico*, ou seja, um contexto apenas histórico.

[8] Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Artefacto_cultural.

Nas duas primeiras imagens temos a compreensão de uma cultura passada, histórica. A primeira ilustra uma imagem que nos faz questionarmos: se representa o povo antigo dos Yorubás ou alguém que tenha sido importante na comunidade Yorubá? De certa forma é uma representatividade e não uma imagem que expresse o contexto atual deste povo. A segunda imagem apresenta um cálice, um artefato cultural religioso usado no século XV pelo povo Banto da Nigéria, mas uma vez a cultura africana está sendo representada como expressão do passado.

As duas últimas imagens sobre máscaras mencionam apenas o povo as quais pertencem. Dessa forma, compreendemos que as imagens referentes à categoria "Artefato Cultural" estão sendo evidenciadas na perspectiva de uma **Interculturalidade Funcional** evidenciando apenas um sentido histórico, primitivo, sem apresentar contextos atuais, induzindo uma predominância apenas do passado.

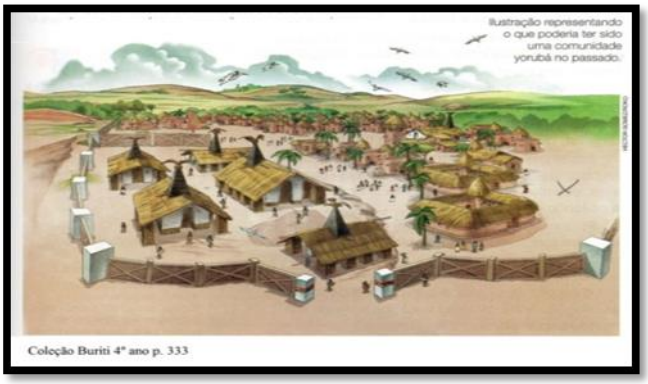
Nas imagens a uma predominância da forma da **Colonialidade do Saber** ao não retratar informações sobre: em que momento estes artefatos culturais são e/ou foram utilizados? Sendo evidenciado apenas na ilustração b. Contudo, estes elementos nos evidenciam que o reconhecimento do saber sobre "Artefatos Culturais" estarem nos livros didáticos não significa mudança na estrutura da **Colonialidade do Poder**.

6.1.3- MODOS DE VIDA

Consideramos que o modo de vida significa a maneira pela qual as pessoas expressam: adaptações ao um meio (a uma territorialidade), padrões específicos de alimentação, roupas, acessórios, dentre outros fatores, ou seja, é a forma pela qual uma pessoa ou um grupo de pessoas vivencia o mundo.

O modo de vida de uma comunidade simboliza/representa diferentes formas de manifestação da cultura de um povo, ou seja, cultura é modo de vida e o modo de vida produz cultura. Assim, Cultura é como "los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos" (CASTILLO; MALLET, 1997, p. 4). O modo de vida sobre a cultura africana está sendo representada na imagem a seguir:

a)



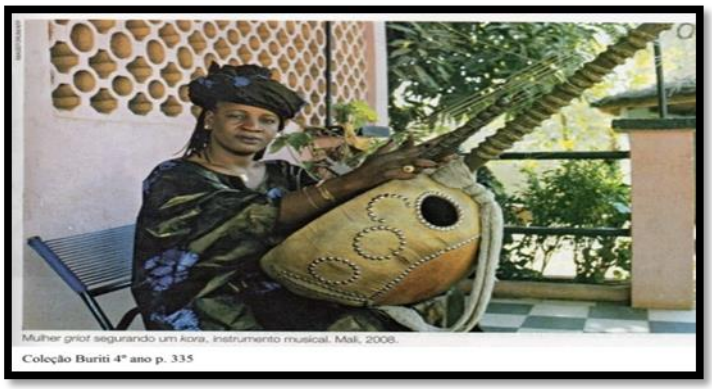
Nesta imagem o lugar expresso é o *território campesino apresentando um tempo histórico na dimensão do passado.* Compreendemos também que o papel estabelecido é o de *história arqueológica* já que esta imagem é uma representatividade desta comunidade e não uma ilustração real.

Esta imagem apresenta uma representação de como poderia ter sido uma comunidade Yorubá. Mas uma vez percebemos a cultura africana sendo representada apenas no sentido histórico, no passado. Vale ressaltarmos que o modo de vida produz cultura e esta cultura não é estática ela é produção e sendo produção ela é perpassada por gerações, mas neste caso essa produção foi silenciada.

O elemento modo de vida nesta imagem perpassa um conhecimento numa **perspectiva funcional** de não negação desse conhecimento, mas não contextualiza referências atuais sobre a comunidade do povo Yorubá da África. Este último aspecto nos induz a compreensão de não existência desta comunidade africana no presente. Portanto, observamos a presença de uma racionalidade eurocêntrica, ou seja, do silenciamento de informações que não pertence ao lócus epistêmico eurocêntrico.

6.1.4- MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS

O termo manifestações artística revela diferentes formas e/ou maneiras de como as pessoas simbolizam uma expressão de cultura, ou seja, são meios pelos quais as pessoas expressam sensações/emoções, etc.


Mulher griot segurando um kora, instrumento musical. Mali, 2008.

Coleção Buriti 4º ano p. 335

Esta imagem representa como lugar a *atividade cultural* e como papel uma *função passiva* e não ativa, onde o instrumento musical o Kora não ganha expressão de contexto de atuação.

Esta imagem representa a categoria "manifestação artística" da cultura africana a partir do instrumento musical o Kora, utilizado por uma mulher Griot. Percebemos que a imagem ilustra como contexto uma varanda (provavelmente de uma casa) bem como a compreensão dessa manifestação realizada de forma isolada. Sendo assim é uma imagem que não esclarece o contexto de utilização desse instrumento não havendo

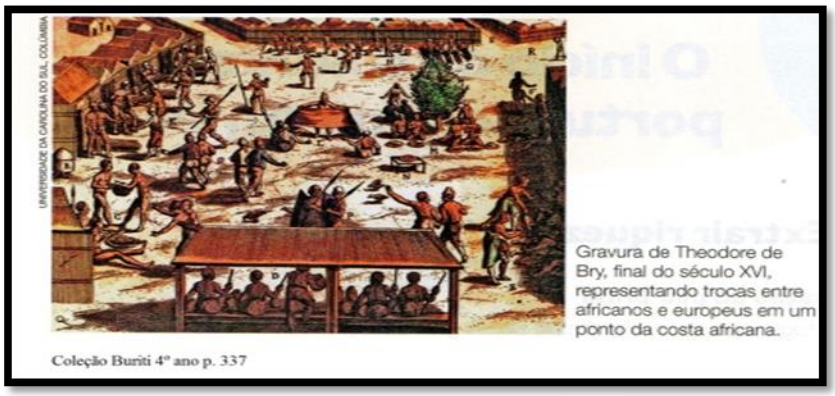
maiores informações, ou seja, há uma ausência de explicações sobre essa manifestação artística o que nos revela a condição da **Colonialidade do Saber,** que acaba por silenciar e subjugar as formas de conhecimento advindas dos povos africanos.

Portanto, mesmo sendo apresentado no livro didático um conhecimento africano a partir da "manifestação artística" o Kora o mesmo é expresso de forma funcional, ou seja, não negando a representação musical do Kora como expressão da África, mas o apresenta numa perspectiva que não rompe com a estrutura da **Colonialidade do Poder**.

6.1.5- HISTÓRIA DA ÁFRICA

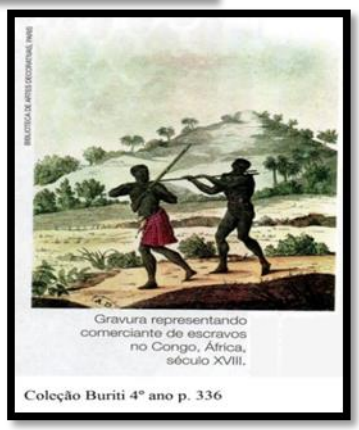
Estamos referindo como história da África os elementos que nos permite compreensões sobre um conhecimento africano nas dimensões do passado e do presente.

a)



b)

c)



Nestas imagens percebemos o lugar representado pelo *tempo histórico na dimensão do passado.* O papel expresso nas ilustrações é de: a) *sujeitos passivos*; b) *subalternos* e c) *escravo*. Na primeira condição entendemos por sujeitos passivos a falta de expressividade na distinção entre negros e brancos, a pintura desta imagem interfere em compreensões Outras. Na segunda condição observamos que os povos negros foram submetidos a todas as formas de subalternização nas condições em que eram transportadas para a exploração humana. Na terceira imagem temos a condição de escravo ao ilustrar um homem negro sendo conduzido por comerciante de escravos.

Estas imagens retratam momentos da história da África. A primeira ilustração representa a troca de materiais entre africanos e europeus em um ponto da costa da África. Contudo, observamos nesta imagem aspectos rudimentares que nos impede de distinguir quem são os europeus e quem são os africanos na gravura e o que estes estão comercializando.

A segunda imagem retrata a representação de um navio negreiro a partir de uma maquete ilustrando a forma de como eram transportados às pessoas negras para o Brasil, já que os mesmos não eram considerados pessoas e sim objetos de uso e, portanto, poderiam ser transportados em condições desumanas, como mercadorias. A terceira imagem vem retratando a escravidão da África ao apresentar um comerciante levando sua mercadoria humana.

A partir das imagens referidas compreendemos a predominância do sentido da história da África sendo representada apenas na condição histórica na dimensão do passado como também a predominância de sujeitos subalternizados, desconsiderando outros fatores históricos da história e cultura da África.

Dessa maneira, evidenciamos a predominância do conhecimento sobre a história da África representada de forma funcional, onde não exclui o conteúdo sobre o período histórico africano, mas o constitui na estrutura da **Colonialidade do poder**, em que baseada inicialmente na hierarquia racial reduz a população negra a escravidão. Como também a presença da **Colonialidade do Saber** que constitui o lugar em que é reservado para os povos colonizados no currículo como: a inferiorização, a subalternização, etc. Na terceira imagem percebemos a presença da **Racialização** atuando de forma a evidenciar a condição de escravo pela condição de Raça negra.

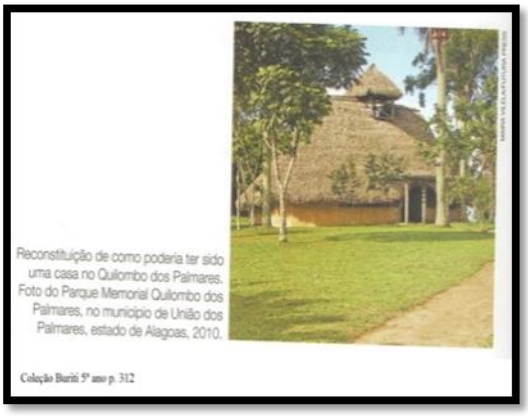
6.2- REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Neste momento apresentamos a categorização das imagens referentes à Cultura Afro-brasileira e nossas inferências a respeito desta dimensão da análise dos dados. Como também ressaltamos que esta dimensão da análise encontra-se dividida em 3 (três) categorias: **Modos de Vida, Manifestação Artística e História da África**.

6.2.1- MODOS DE VIDA

O modo de vida de uma comunidade simboliza e representa diferentes formas da cultura de um povo, ou seja, ressaltamos que cultura é um resultado obtido através do próprio processo de viver. Assim, a cultura afro-brasileira representada na categorização modo de vida está sendo expressa no contexto histórico do: a) passado e b) presente.

a)



b)

Estas imagens apresentam como lutar o *território campesino* na dimensão do *tempo histórico: passado e presente*. Como também um papel social de *política de resistência*, ou seja, o território campesino simboliza o lugar de refúgio contra a escravidão.

O território campesino desde muito tempo tem uma ligação histórica com os povos negros, foi um dos principais lugares territorial-político dos povos negros enquanto refúgio ao massacre escravista com a formação dos primeiros quilombos. Este lugar de não urbanidade considerado pelo sistema hegemônico é por outro lado símbolo cultural de referência às resistências das populações negras que historicamente são silenciados pelo poder moderno/colonial.

A primeira imagem representa a reconstituição de como poderia ter sido uma casa no quilombo dos Palmares (é uma representação da comunidade quilombola no passado), ou seja, do modo de vida dos quilombolas do estado de Alagoas.

A segunda imagem também se refere a uma comunidade quilombola, porém ilustrando a realidade atual da comunidade de Santo Antônio dos Pretos. Ambas as ilustrações expressam o modo de vida de uma comunidade a diferença é que: a primeira simboliza o modo de refúgio dos africanos e descendentes fugidos da escravidão; a segunda representa também o modo de refúgio, mas a continuidade da identidade quilombola, ou seja, do modo de vida atual dos descendentes de pessoas negras escravizadas.

Como observamos a primeira imagem expressa o modo de vida no sentido passado de uma comunidade quilombola, mas na segunda imagem o modo de vida é expresso na condição do presente. Contudo, este tempo presente expressa a falta de políticas públicas para o território campesino, perpassando uma compreensão de território campesino como lugar: atrasado, sem desenvolvimento, baseado nos

princípios eurocêntricos de racionalidades que não propõe mudança na estrutura da **Colonialidade do Poder**.

Há uma tentativa de massacrar os povos do campo (com as mínimas condições de sobrevivência) entre eles os quilombolas, ou seja, para um rompimento da continuidade da identidade de seu povo, o abatimento da cultura. Dessa maneira, compreendemos que o conhecimento sobre a expressão modo de vida está centrado na perspectiva da **Colonialidade do Poder** onde o que não faz parte dessa estrutura é enquadrado de **forma funcional**. Assim, compreendemos que as imagens sobre a categorização modo de vida perpassa um conhecimento apenas para oficialização das diferenças, centrado na Interculturalidade Funcional de valorização das epistemes do modelo social/educacional vigente.

6.2.2- MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS

O termo manifestações artísticas revela diferentes formas e/ou maneiras de como as pessoas simbolizam uma expressão de cultura, ou seja, são meios pelos quais as pessoas expressam sensações/emoções, etc. Estas imagem referenciadas na categoria manifestão artística expressam elementos da cultura afrobrasileira como: a capoeira e o instrumento musical o Abí[9] ou Abê.

A capoeira é uma manifestação cultural de origem dos povos africanos no Brasil que expressa uma arte corporal e musical, também é considerada um "exercício físico" perante a sociedade, por outro lado representa um ato político que se fortaleceu como expressão de resistência à escravidão, sendo praticada também em momentos festivos.

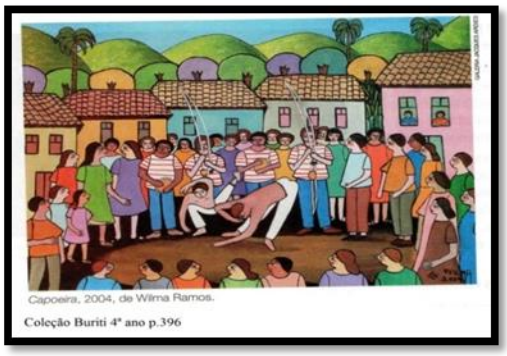
Atualmente a arte da capoeira é vista como "legítima manifestação da cultura brasileira" (ALBUQUERQUE, 2006, p. 250), ou seja, enquadra numa cultura nacional e silenciada como uma representação da Cultura Negra. Nesse viés é importante ressaltarmos que a capoeira foi produzida por uma nação africana em território brasileiro, porém a identidade brasileira se apropria deste bem cultural africano, desvalorizando seu lócus epistêmico.

a)

Roda de capoeira, em Salvador, Bahia, 2012.

Coleção Buriti 4º ano p. 222

b)



Capoeira, 2004, de Wilma Ramos.

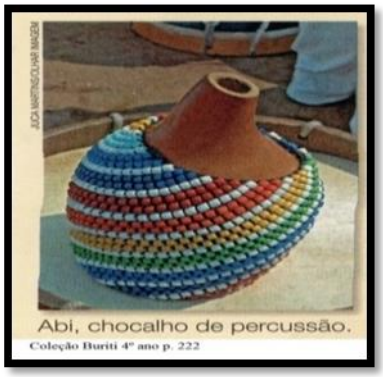
Coleção Buriti 4º ano p.396

[9] -Termo utilizado incorretamente pelo livro didático.

Nestas imagens compreendemos a presença do lugar expresso como: *atividade cultural*, bem como a presença do papel de *sujeitos ativos* da cultura, expressando a manifestação de um dos elementos da Cultura Negra. Embora, observamos a presença de silenciamento e subalternização, uma vez que estas imagens são retratadas no contexto de cultura nacional. Esta subalternização ocorre na medida em que os povos de Cultura Negra não são reconhecidos como produtores de cultura, enquadrados no sistema que silencia informações para o reconhecimento da identidade cultural negra.

O instrumento musical Abí como está referenciado no livro didático é conhecido como Abê um chocalho de percussão. Este é feito de forma manual e ao ser movimentado produz um som de chocalho, além de outros sons inerentes à cabaça.

c)



Esta imagem representa o lugar de *atividade cultural*, embora o seu papel esteja enquadrado numa perspectiva *passiva* onde não é retratado em atuação, ou seja, não é evidenciado no contexto de sua utilização.

Na primeira imagem, observamos a presença de jovens e crianças praticando a capoeira como também vários instrumentos como acompanhamento musical. Contudo, esta expressão cultural está sendo retratada em Salvador, embora atualmente tenhamos essa manifestação expressa em outras regiões do Brasil.

Neste contexto, compreendemos a predominância de tornar única a ideia da manifestação da capoeira propagada apenas no estado da Bahia, em que nos induz a compreensão de uma manifestação cultural pertencente a este estado e não a uma cultura afro-brasileira. Assim, este conhecimento está enquadrado na forma da **Colonialidade do Saber** na invisibilidade sobre a capoeira como elemento cultural pertencente aos afro-brasileiros e a sua história.

Na segunda imagem, também referente à capoeira, temos a presença de várias pessoas formando um círculo para observar os capoeiristas praticando esta arte. Um fator importante é a não referência à localização da comunidade a qual retrata a imagem, bem como os aspectos da imagem são fictícios dando um sentido de não

existência dessa manifestação no contexto atual. Nesse sentido, ocorre a homogeneização da produção cultural de conhecimentos desses povos de modo a estarem adequados aos conhecimentos considerados válidos no currículo.

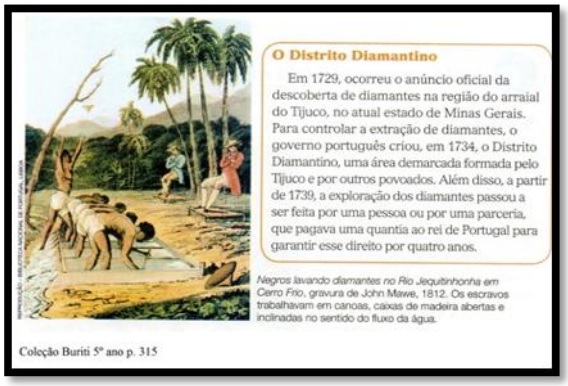
Na terceira imagem temos a figura do instrumento o Abê (chocalho de percussão), este instrumento também é utilizado na roda da capoeira. Neste elemento ocorre à forma de silenciamento ao não apresenta-lo no contexto de sua utilização.

Portanto, evidenciamos a predominância da **Interculturalidade** atuando de forma **Funcional**, não valorizando as expressões artísticas da cultura afro-brasileira, mas as enquadrando na perspectiva de um currículo baseado na **Colonialidade do Saber** que inferioriza tudo aquilo que não faz parte do lócus eurocêntrico.

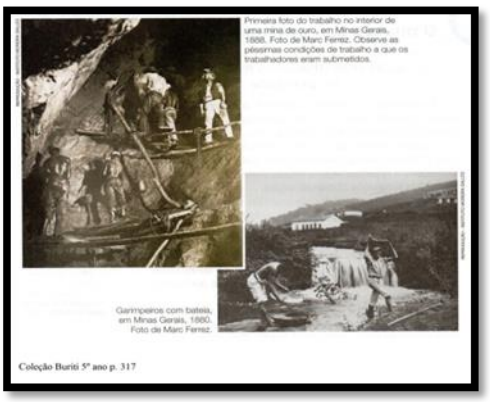
6.2.3- HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

A partir da imigração forçada na história do mundo os africanos transportados para o Brasil "manifestaram" elementos da sua cultura, ou seja, os povos negros africanos disseminaram os elementos culturais das diversas culturas africanas no Brasil. Sendo assim, entendemos que história afro-brasileira representa elementos do passado e do presente dos povos negros africanos e dos seus descendentes.

a)



b)



Estas imagens apresentam um lugar do *tempo histórico na dimensão do passado*, bem como o papel na condição de *escravos*.

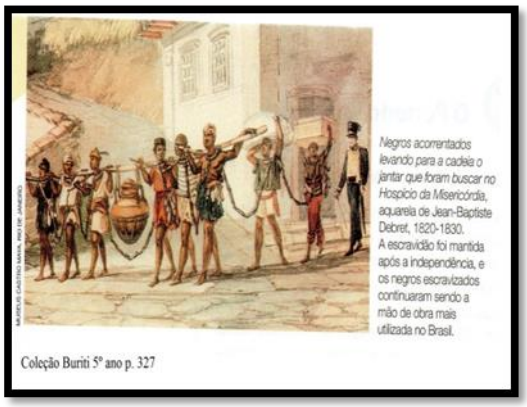
Tais imagens apresentam o contexto de vivência de pessoas negras em um trabalho escravo. Nesta primeira ilustração observamos pessoas negras no trabalho escravo à procura de diamantes, sendo supervisionados por homens brancos. A segunda imagem retrata o trabalho escravo de pessoas negras na escavação de diamantes em Minas Gerais. Ambas as imagens expressam um contexto de escravidão dos afro-brasileiros.

Assim, entendemos que ambas as imagens estão pautadas no sentido da **Colonialidade do Poder** com o sistema de classificação social para a **Racialização** do

trabalho e da justificativa da escravidão a partir do conceito de raça (inferior e superior) tornando as pessoas negras seres inferiores e sujeitados a todas as medidas de expropriação do homem branco.

Outro elemento, diz respeito à **Colonialidade do Saber** perpassando um conhecimento que constitui o lugar em que é reservado para os povos colonizados no currículo, o lugar da inferiorização e a condição de escravo. Como também a presença dos aspectos da segunda imagem (retratada em preto e branco) inserindo um sentido histórico-passado-rudimentar.

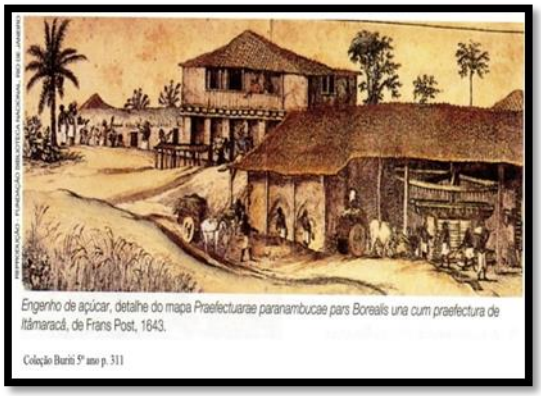
c)



Negros acorrentados levando para a cadeia o jantar que foram buscar no Hospício da Misericórdia, aquarela de Jean-Baptiste Debret, 1820-1830. A escravidão foi mantida após a independência, e os negros escravizados continuaram sendo a mão de obra mais utilizada no Brasil.

Coleção Buriti 5º ano p. 327

d)



Engenho de açúcar, detalhe do mapa Praefecturae paranambucae pars Borealis una cum praefectura de Itamaracá, de Frans Post, 1643.

Coleção Buriti 5º ano p. 311

Estas imagens apresentam um lugar do *tempo histórico na dimensão do passado* bem como o papel na condição de *escravos*.

Tais imagens retratam contextos da história afro-brasileira e do modo de vida escravo dos povos negros. A primeira imagem apresenta várias pessoas negras acorrentadas levando mantimentos para uma cadeia e supervisionados por um homem branco. A segunda imagem retrata pessoas negras no trabalho escravo no engenho de açúcar.

Ao observamos as imagens ilustradas anteriormente encontramos a predominância das **relações de poder** e o sentido da **Racialização** do trabalho como também a predominância do sentido rudimentar, abordando apenas aspectos de uma história passada e escrava.

Portanto, a história dos povos negros está sendo retratada dentro de uma estrutura, onde a população negra foi reduzida a escravidão e submetida à condição de classe inferior justificada a partir dos elementos da condição de pele e na **Colonialidade do Saber** que constitui o lugar em que é reservado para os povos colonizados no currículo, o não-lugar.

e)

Negros escravizados trabalhando na secagem de café em uma fazenda em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, 1865.

Coleção Buriti 5º ano p. 332

f)

Família acompanhada de duas mucamas, no estado do Rio de Janeiro, cerca de 1887.

Coleção Buriti 2º ano p.343

Estas imagens ressaltam o lugar do *tempo histórico na dimensão do passado* como também ambas ressaltam uma condição de classe inferior e a subalternização das pessoas negras. O papel inserido nestas imagens é condição de: e) *escravo* e f) *serva.*

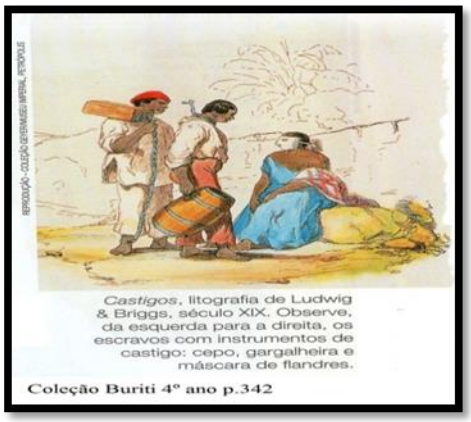
Estas imagens dizem respeito ao contesto de vida de pessoas escravizadas. A primeira retrata pessoas negras no trabalho de secagem de café em uma fazenda. A segunda ilustração apresenta duas mulheres negras na condição de servas (chamadas de mucamas), mas que representa um trabalho doméstico (de exploração).

Ambas as imagens apresentam contextos de escravidão: a) uma escravidão física: o desgaste físico e moral b) uma escravidão camuflada (doméstica): onde os senhores/as "acolhem" as pessoas negras lhe cedendo, dormida e comida em troca de um trabalho doméstico. Assim, mesmo quando os povos negros não estão no sentido oficial de escravidão no livro didático, os mesmos estão enquadrados em analogias escravistas como a servidão nas casas dos senhores (antigos protagonistas da exploração e do tráfico de escravos).

Nesse sentido, compreendemos que as imagens retratadas anteriormente estão inseridas na perspectiva da **Colonialidade do Poder** (com o sistema de classificação social) e impondo uma divisão racial do trabalho, onde os brancos ficam com altos e médios postos de trabalho e os povos negros no sistema de escravidão, de servo/as.

Com este sistema percebemos a predominância dos elementos da **Racialização** da **Colonialidade do Saber** que constitui o lugar em que é reservado para os povos colonizados no currículo, o não-lugar, o lugar inferiorizado, negando outros fatores da história afro-brasileira.

g)

h) 

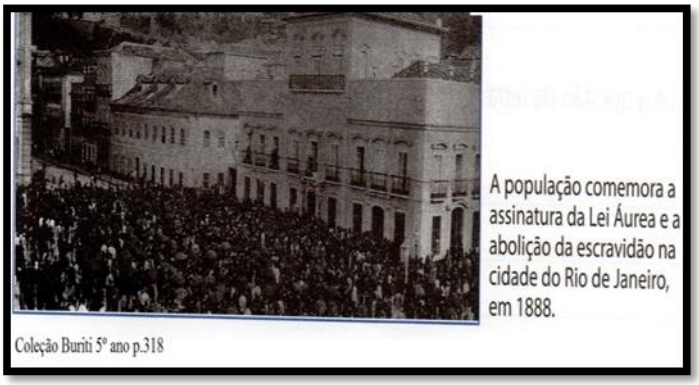
Estas imagens retratam o lugar do *tempo histórico na dimensão do passado.* Como também o papel de: g) *"trabalho informal"* e h) a condição de *escravo*.

Esta primeira imagem apresenta uma "Cena de Rua do Rio de Janeiro". Observamos que dentre as cincos mulheres retratadas, duas estão sendo expostas com seus seios de fora, algumas carregam vasos e bandejas na cabeça e outra está sendo retratada sentada no chão. Um fator importante diz respeito ao cenário da imagem que não apresenta nenhum elemento ilustrando aspectos de rua como também nos induz a condição de trabalho informal.

Compreendemos que esta imagem apresenta os elementos da **Colonialidade do poder** e **a Colonialidade do Ser** inserindo um sentido de inferioridade ao submeter às mulheres negras com partes do corpo a amostra, descalças e outra sentada na terra. Assim, a uma desvalorização do corpo das mulheres negras induzindo que as mesmas são objetos de uso. Como também a imagem apresenta aspectos rudimentares (sentido de passado).

A segunda imagem retrata os povos negros na condição de escravo, ou seja, enquadrada na condição de Ser inferior. Neste sentido, observamos a presença da **Colonialidade do Poder** atuando com seu sistema de classificação social, onde os povos negros estão condicionados a escravidão. Com este sistema percebemos a predominância dos elementos da **Racialização** (baseada do conceito de raça, institui a naturalização da condição da população negra a escravidão) e a **Colonialidade do Saber** que constitui o lugar em que é reservado para os povos colonizados no currículo.

i)



Esta imagem apresenta a condição de *tempo histórico na dimensão do passado.* Compreendemos a perspectiva de um papel na *política*.

Esta imagem se refere ao momento de comemoração da assinatura da Lei Áurea e a abolição da escravidão, ou seja, da pretensa liberdade assinada, pois compreendemos que mesmo após a abolição da escravidão os povos negros continuaram sendo escravizados e enquadrados no sistema da **Colonialidade do Poder.** Neste eixo compreendemos que a população negra mesmo depois de ser instituída da comercialização do tráfico de escravo ainda estavam destinados as inferiorizações de poderes de um sistema colonial.

Nesse viés, os povos negros continuaram a serem considerados apenas como "negros" (e não como pessoas) condicionados as inferiorizações e a escravidão (física, sexual, dentre outros) justificada pela **Racialização** (das explicações biológicas entre o homem branco sobre o negro). Assim, mesmo apresentando aspectos sobre a história dos afro-brasileiros estes momentos foram enquadrados em estruturas que desconsideraram outros elementos da história e cultura da população negra. A comemoração da assinatura da Lei Áurea apresentada na ilustração pouco interferia nas estruturas colonialistas de poder.

j)

Esta imagem representa o lugar do *tempo histórico na dimensão do presente.* Como também o papel de *representação cultural.*

Esta imagem apresenta um elemento importante para a cultura afro-brasileira: o legado histórico sobre a cultura negra, reproduzido na sala de exposição do Museu Afro Brasil. Contudo, mas uma vez temos a representação da cultura negra no sentido histórico, enquadrada na perspectiva **funcional** do currículo e na **Colonialidade do Saber**, desvelando apenas um período sobre a história dos afro-brasileiros. Esta imagem ressalta o papel de *representação cultural* uma vez que por ser um museu apresenta vários elementos da história negra e, portanto da sua cultura, embora a cultura negra esteja sendo evidenciada no contexto do passado.

l)

m)

Estas imagens representam como lugar: o *tempo histórico na dimensão do passado.* Nestas duas imagens observamos o papel de condição *política*.

Tais imagens retratam intelectuais orgânicos[10] que fazem parte da história afro-brasileira, por isso inserimos como papel o espaço da política, pois tais intelectuais exerceram uma posição epistêmica/política contra as condições postas aos povos negros na sociedade, ou seja, as condições de escravidão.

A primeira ilustração se refere a Luiz Gama um advogado que conseguiu a alforria de mais de 500 escravos. A segunda ilustração se refere a José do Patrocínio (filho de mãe negra e pai branco) um jornalista que lutou pela causa das pessoas negras.

Compreendemos que a um reconhecimento da história-política dos afro-brasileiros ao apresentarem intelectuais importantes do contexto de luta dos povos negros no Brasil. Embora, mais uma vez a história dos povos negros no Brasil está sendo retratada na condição do passado e sobre o período escravo. Dessa forma, entendemos que ambas as imagens estão pautadas na perspectiva da **Colonialidade do**

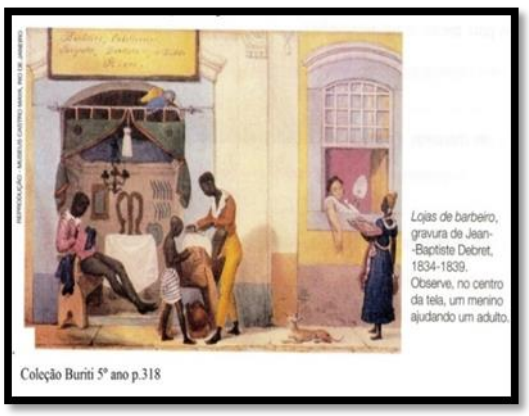
[10]Termo utilizado por Gramsci associando a função política de intelectuais engajados às lutas políticas dos "subalternos".

Saber, desvelando apenas um período do conhecimento sobre a história dos afro-brasileiros.

Estas imagens por mais que demostrem uma valorização nos papéis desempenhados por esses intelectuais ainda estão disseminados uma forma da **Interculturalidade Funcional** uma vez que estes intelectuais contribuíram além do que está posto nos livros didáticos.

n)

o)



Estas imagens representam o lugar: *tempo histórico na dimensão do passado.* Como também expressam o papel de *trabalho informal*.

Observamos que ambas as imagens fazem menção ao trabalho infantil de crianças negras. Na primeira ilustração temos uma criança negra (do sexo masculino) acompanhada de um homem adulto negro e a condição posta é o oficio de amolador, ou seja, o oficio de pessoas negras é o que não pertence ao ofício dos brancos. Na segunda imagem também temos a presença de crianças negras no trabalho infantil.

Observamos que ambas as imagem são figurativas e de aspecto rudimentar e expõem a naturalização do trabalho infantil de crianças negras. Dessa maneira, a uma presença do sentido da **Interculturalidade** atuando de forma **Funcional** para a não mudança da estrutura da **Colonialidade do Poder,** bem como da presença da perspectiva da **Racialização** de cor e do trabalho, das justificativas de inferiorizações pela denominação de raça (estabelecida às condições de uma raça superior e outra inferior) e dos papeis condicionados aos povos de **Raç**a negra. Assim, estabiliza-se um sentido de trabalho negro e naturaliza a condição do trabalho infantil de pessoas negras pela condição de origem.

p)

Esta imagem representa como lugar um *tempo histórico na dimensão do passado* e um papel na condição de *escravo*.

Esta imagem apresenta como contexto o meio de transporte do século XVIII de pessoas brancas tendo como condutores: pessoas negras, submetidas a esse trabalho físico. Assim, mas uma vez percebemos o quanto é forte a presença da **Interculturalidade** atuando de forma funcional, enquadrando as expressões da cultura afrobrasileira na perspectiva da **Colonialidade do Poder**, ou seja, ressaltando aspectos da história dos povos negros que favorecem ao poder hegemônico. E a **Colonialidade do saber** atuando de forma a desvalorizar as epistemologias dos povos que não se enquadram no sistema padronizado bem como a **Racialização** da cor e do trabalho condicionados aos povos negros.

q)

Esta imagem aborda como lugar: o *tempo histórico na dimensão do passado.* Como também expressa o papel de *trabalho informal*.

Esta imagem representa um período da história dos afro-brasileiros, em que após a abolição da escravatura as pessoas negras foram jogadas no meio social faltando políticas que pudessem subsidiar a população "ex-escrava" dando condições de uma liberdade na sociedade. Assim, os povos negros aqui no Brasil continuaram sofrendo

com as formas da desigualdade social, bem como designadas a pobreza e marginalização.

Nesta imagem percebemos três mulheres negras como vendedoras (no trabalho informal), no entanto não conseguimos identificar o que estas mulheres estão vendendo como também os aspectos da imagem sendo retratada em preto e branco nos remete ao um sentido rústico, inferior e de condições de pobreza.

Dessa forma, compreendemos que o processo colonização-colonialismo foi se estendendo e estabelecendo hierarquias de trabalhos, ou seja, a impregnação da **Colonialidade do Poder** "perpassou" a condição destinada aos povos negros aos trabalhos inferiores, desumanos e não condicionados aos povos de cultura branca fundados na **Racialização** do trabalho. Portanto, a população negra foi destinada as péssimas condições de trabalho e aos que os diferenciassem dos povos do padrão eurocêntrico de poder.

Sendo assim, compreendemos a presença nesta imagem não só das relações de poder, mas também de **Racialização,** ou seja, das condições postas às pessoas negras justificadas pelos fenótipos do conceito de **Raça**.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho procuramos identificar e caracterizar os lugares e os papéis que a Cultura Negra ocupa nos livros didáticos do PNLD/Campo 2013, uma vez que os lugares e os papéis e os não-lugares e os não-papéis nos indicam os sentidos atribuídos a Cultura Negra nos livros didáticos analisados.

Desse modo, identificamos a partir da categorização os **lugares** atribuídos à cultura africana e afro-brasileira.

a) Cultura Africana: **Culinária:** tempo histórico (passado); **Artefatos Culturais**: atividade cultural; **Modos de Vida**: território campesino (apresentado no tempo histórico: passado); **Manifestação Artística**: atividade cultural; **História da África**: tempo histórico (passado);

b) na Cultura Afro-brasileira identificamos: **Modos de Vida**: território campesino (tempo histórico: passado e presente); **Manifestação Artística**: atividade cultural; **História afro-brasileira**: tempo histórico (passado: 15 imagens e presente: 1 imagem).

Em seguida, identificamos a partir da categorização os **papéis** atribuídos à cultura africana e afro-brasileira.

a) Cultura Africana: **Culinária:** a culinária; **Artefatos Culturais:** arqueológico; **Modos de Vida:** história arqueológica; **Manifestação Artística:** na condição passiva; **História da África**: nas condições de sujeitos passivos, subalternos e escravo.

b) na Cultura Afro-brasileira identificamos: **Modos de Vida:** política de resistência, **Manifestação Artística:** sujeitos ativos e passivos; **História afro-brasileira:** nas condições de história arqueológica, de sujeitos escravos e servos, trabalho informal, representação cultural, política social e epistemológica.

Desse modo, os lugares e os papeis indicam os sentidos atribuídos a Cultura Negra nos livros didáticos do PNLD/Campo 2013, sentidos estes de subalternização e de condições que inferioriza os conhecimentos dos povos negros. Assim, compreendemos que nos livros didáticos a uma predominância dos saberes da Cultura Negra sobre questões de uma história do período escravo e de um trabalho informal. Embora, quando a mudança neste padrão de informações apresentando uma perspectiva de ação ativa da Cultura Negra a mesma é enquadrada de forma funcional como também numa manifestação de Cultura Nacional.

Estes sentidos desvaloriza a construção de saberes, experiências, ou seja, o processo de vivência dos povos negros, uma vez que os livros didáticos vinculados às formas da **Colonialidade** expõe uma seleção curricular que ignora a Cultura Negra como produção.

Portanto, as imagens encontradas nas dimensões da Cultura Negra expressão os não-lugares e os não-papéis destinados aos povos negros , quando por exemplo: expõe a condição do presente de forma limitada o que expressa a falta de valorização da Cultura negra nos contextos atuais. Nesse viés, o currículo expresso nessas imagens impõe aos colonos uma perversão de uma lógica (baseada nos interesses dos colonizadores), ou seja, uma tarefa de desvalorização da história dos povos negros (no tempo histórico na dimensão do passado e do presente).

Diante disso, os lugares da Cultura Negra estão condicionados na **Herança Colonial**, ou seja, nos lugares em que os de cultura branca não ocupam, sendo assim a Cultura Negra ocupa os não-lugares que são marcados pelas formas da **Colonialidade: do Poder, Ser e Saber**. Nessa compreensão a natureza dos papéis condicionados a Cultura Negra está em sua maioria no espaço da escravidão, abordando os povos negros enquanto sujeitos escravos, servos, subalternos, passivos, e em condições arqueológicas. Para tanto, quando á mudança nessa estrutura esta não é desvinculada dos padrões funcionais e/ou para o rompimento com as formas da **Colonialidade**.

As análises apontam que apesar das reivindicações dos movimentos sociais e das implementações das Leis nº: 10.639/03 e a 11.645/08 o currículo das imagens não se libertou do processo Colonização-Colonialismo, pois este processo perverso se estendeu com as formas da **Colonialidade**. Tais maneiras estão disseminadas nas intencionalidades do processo de tensão de disputa do currículo não dando condições para o diálogo sobre **Culturas**.

Assim, a uma presença de um passado-presente-colonial onde questões que já deveriam ser desvinculadas dos currículos dos LD ainda estão disseminando uma ideia de África primitiva, rudimentar, legitimação entre classes (com as relações de dominação e de submissão) e formas de inferiorizações. Compreendemos que a partir do processo curricular a Cultura Negra está confinada a determinados papéis e lugares, onde os livros didáticos continuam sendo o dispositivo didático hegemônico e que oferecem saberes e representações tidas como de referência.

Dessa forma, nos livros didáticos a um silenciamento da cultura dos povos negros (da África e dos afro-brasileiros) do que entendemos como cultura: o conhecimento que é perpassado ao longo de trajetórias, em que um grupo faz parte, compartilhado coletivamente, de um resultado obtido através do próprio processo de viver.

Portanto, as representações imagéticas sobre a Cultura Negra é desvinculada do processo de cultura quando, por exemplo, limita aspectos atuais e predomina conhecimentos apenas do passado, e estes de forma funcional. Nesta maneira, há uma permanência da violência colonial, ou seja, da evidência de que as marcas coloniais estão até hoje nos livros didáticos (Pacífico e Teixeira, 2013), ou seja, de que ainda persiste o uso de imagem estereotipada da África nos livros didáticos (MÜLLER, 2015), bem como da cultura afro-brasileira.

8. REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA, Walter Filho. **Uma História do Negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais Brasília: Função Cultural Palmares, 2006.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **"Cultura negra na Sala de Aula:** pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e branças?". (Dissertação Mestrado em Educação), UFSCar- São Carlos: 2004.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento Étnico-Racial e Ensino de História**. (Dissertação de Mestrado em Educação), UFSCar- São Carlos: 2006.

ARAÚJO, Emanuel. **A Construção do livro**: princípios da técnica de editoração. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: Instituto Nacional do Livro (INL), 1986.

ÁVILA, Irene Aparecida. **Questões Étnico-Raciais e a educação:** um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social. (Dissertação de Mestrado Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONAFÉ, Jaume Martínez; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 209-225.

BRASIL, Ministério da Educação**. Decreto 7.352, de 4 de Novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária–PRONERA.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. In. **Educação em Revista.** v. 26 | n.01, p.15-40**,** Belo Horizonte, abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 29, pp. 151-169, Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil, jan. Abril, 2010.

CASTILLO, Madeleine Zuñiga; MALLET, Juan Ansión. **Interculturalidad y Educación em el Perú**. Lima: Foro Educativo, 1997.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Legislação Internacional Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas 12/48. Disponível em: Visualizado em: 10 de Março de 2016.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1968.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução da África.** Paris, junho-novembro de 1956.

FORQUIN**,** Jean Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere.** Turim: Einaudi, 1975.

GROSFOGUEL, Ramón. **Entrevista a Ramón Grosfoguel.** In: Polis, Revista de la Universidade Bolivariana Santiago, chile. (realizada por: Angélica Montes Montoya e Hugo Busso). Recebido el 23.12.07/ aceito em 29.12.07: 2007. Disponível: https://polis.revues.org/4040.

HALL, Stuart. **Da Diáspora Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa, Ed. 70, 2007.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorias pos-coloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Editora: Universidade Federal Fluminense Niterói RJ, p. 15 a 34, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra, 3 edição. Belo Horizonte, 2009.

NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. **Negros no Brasil:** política, cultura e pedagogia. Florianópolis: Atilénde, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil:** para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **O Negro no ensino de história:** temas e representações. 2000. (Dissertação de Mestrado em educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade de Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, p. 246, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Ronie Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I - Número I – julho, 2009.

SATRISTÁN, José Gimenso. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vacner. **Racismo e antirracismo:** a categoria raça em questão. Lia Vacner Schucman. Ver. Psicol. Vol.10 nº 19, São Paulo jan. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf. Visualizado em: 25 de Março de 2016.

SILVA, Janssen Felipe da.; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Joseja da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 01, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, Tomás Tadeu da. **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, 1999.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os Paradigmas que Alicerçam os Livros Didáticos de História e Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar:** Um Olhar Através das Epistemologias do Sul**.** (Dissertação de mestrado em Educação) Caruaru- 2015.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de Avaliação da Aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Recife, 2013.

VALLA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de outro modo**. 2006. http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/37.pdf

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epstémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008**.**