



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE - NFD
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RAQUEL DA SILVA FREITAS

EDUCAÇÃO DO CAMPO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: a representação
imagética dos camponeses, negros e indígenas em imagens nos livros didáticos da
coleção Buriti Mais

CARUARU

2020

RAQUEL DA SILVA FREITAS

EDUCAÇÃO DO CAMPO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: a representação
imagética dos camponeses, dos negros e dos indígenas nas imagens dos livros
didáticos da coleção Buriti Mais

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Área de concentração: ciências humanas

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

CARUARU
2020

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

- F866a Freitas, Raquel da Silva.
Educação do Campo e relações étnico-raciais: a representação imagética dos
campesinos, negros e indígenas em imagens nos livros didáticos da coleção Buriti Mais. /
Raquel da Silva Freitas. – 2020.
64 f. ; il. : 30 cm.
- Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2020.
Inclui Referências.
1. Educação rural. 2. Livros didáticos. 3. Relações étnico-raciais. 4. Pós-
colonialismo. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-114)

RAQUEL DA SILVA FREITAS

Educação do Campo e Relações Étnico-raciais: a representação imagética dos camponeses, dos negros e dos indígenas nas imagens dos livros didáticos da coleção Buriti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: __30__ / __11__ / __2020__.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste

Prof. Me. Camila Ferreira da Silva (Examinador Externo)
Secretaria de Educação de Santa Cruz do Capibaribe - PE

Prof. Me. Aline Renata dos Santos (Examinador Externo)
Secretaria de Educação de Toritama - PE

Dedico esta pesquisa as pessoas que constituem a força dos Movimentos Sociais, que pela luta deles/as que foi possível a minha entrada na universidade e a vivência dos Direitos Humanos e Democracia. Aos nossos ancestrais que vem deixando nos nossos corpos e nas nossas almas a influência de sua cultura, modo de ver o mundo e resistência. A todas as mulheres que vem defendendo seus direitos, incansavelmente, pela justiça e equidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e as boas energias que me guiam na minha jornada.

Agradeço a meus pais, Edilene Maria e Sebastião Viana que em meio às dificuldades nunca desistiram de lutar por uma vida digna para nós e são exemplos de generosidade e perseverança.

Agradeço aos meus familiares, aos meus irmãos Eliene e Celso, aos meus sobrinhos Caio, Camila e Miguel que torcem sempre por mim e se orgulham por eu estar concluindo o nível superior.

Meus agradecimentos também a Risocleide, Thays, Eduarda, Adilza, Elizama, Danilo, Júlio, Dayane, Adrião, Rubem, Ana, Jussara, Cínthia, Mateus, João, também meus amigos e amigas de turma e do curso de Pedagogia que estiveram comigo diretamente/indiretamente me apoiando, desde os risos até as lágrimas no decorrer dessa jornada.

Agradeço às pessoas que fizeram/fazem parte do grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação entre eles/as: Aline, Gilvania, Janssen, Iveni, Camila, Joelma, Nayana, Manuela, Mônica, Eliene, Almir, Alcione, Andreza, Eunice, Isaias, Jessica, Deyvson, Cícero, Denise, Michele.

Agradeço as professoras e aos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia UFPE/CAA que contribuíram para minha formação.

Minha gratidão a meu orientador professor Dr. Janssen Felipe da Silva, pelo cuidado, atenção, dedicação, paciência, rigorosidade para com minha formação pessoal, profissional e acadêmica. A sua práxis docente é um exemplo na minha formação.

“A voz da minha bisavó ecoou criança nos porões do navio. Ecoou lamentos de uma infância perdida. A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo. A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias, debaixo das trouxas, roupagens sujas dos brancos, pelo caminho empoeirado rumo à favela. A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome. A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes, recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas. A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato”. (Vozes-mulheres, de Conceição Evaristo)

RESUMO

Esta pesquisa constitui-se enquanto Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Temos como questão norteadora, como são representados imagetivamente os camponeses, os negros e os indígenas nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019)? Para responder essa questão elegemos como objetivo geral da pesquisa: analisar a representação imagética dos camponeses, dos negros e dos indígenas nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019). E como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a representação imagética das atividades realizadas pelos camponeses, negros e indígenas nos livros didáticos investigados; b) identificar quais os lugares que os sujeitos camponeses, negros e indígenas ocupam nessas imagens. Para tanto, filiamos-nos às Abordagens Teórico-Metodológicas dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008), e como fundamentos teóricos, autores que auxiliam na discussão do papel da escola na sociedade atual e do papel da escola no campo (ARROYO, 2017; CALDART, 2002; FERNANDES, 2006), no debate sobre a educação das relações étnico-raciais (GROSFOGUEL, 2016; MUNANGA, 2008), e a respeito do currículo (ESCOBAR, 2005; LOPES, 2013; SILVA, 2000). Como procedimento de análise de dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1995, VALA, 1999). A partir das análises as considerações apontam que os livros didáticos da Buriti Mais trazem avanços em relação a rupturas da Racialização e Racionalização quando apresenta esses sujeitos em espaços de valorização e respeito as diferenças e as identidades. No entanto, ainda carregam marcas da Herança Colonial quando naturaliza os processos de escravização, patriarcalismo, genocídio, epistemicídio e esquecimento, homogeneiza os conhecimentos e folcloriza as expressões culturais.

Palavras-chave: Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. Educação do Campo. Educação das Relações Étnico-Raciais. Livros Didáticos.

ABSTRACT

This research is constituted as a Course Conclusion Work-TCC, of the Pedagogy Degree, of the Centro Acadêmico do Agreste (CAA) of the Federal University of Pernambuco (UFPE). We have as a guiding question, how are peasants, blacks and indigenous people represented in the Buriti Mais (2019) books? To answer this question we have chosen as the general objective of the research: to analyze the image representation of peasants, blacks and indigenous people in Buriti Mais collection (2019) books. As specific objectives we have: a) to identify and characterize the image representation of the activities carried out by peasants, blacks and indigenous people in the books investigated; b) to identify the places that peasants, blacks and indigenous people occupy in these images. To this end, we have joined the Theoretical-Methodological Approaches of Latin American Post Colonial Studies (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008), and as theoretical foundations, authors who assist in the discussion of the role of school in today's society and the role of school in the field (ARROYO, 2017); CALDART, 2002; FERNANDES, 2006), in the debate on the education of ethnic-racial relations (GROSFOGUEL, 2016; MUNANGA, 2008), and about the curriculum (ESCOBAR, 2005; LOPES, 2013; SILVA, 2000). As a data analysis procedure we will use Content Analysis via Thematic Analysis (BARDIN, 1995, VALA, 1999). From the analyses, the considerations point out that the Buriti Mais books bring advances in relation to racialization and rationalization ruptures when they present these subjects in spaces of valorization and respect for differences and identities. However, they still carry the marks of the Colonial Heritage when it naturalizes the processes of enslavement, patriarchalism, genocide, epistemicide and forgetfulness, homogenizes knowledge and folklorizes cultural expressions.

Keywords: Latin American Postcolonial Studies. Education in the Field. Education of Ethnic-Racial Relations. Books.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO AMERICANOS: PROCESSO DE (DES) CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	17
3	CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: TERRITÓRIOS, DISPUTAS E RELAÇÕES DE PODER	22
4	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA ALÉM DA COLONIALIDADE.....	27
5	A COLONIALIDADE DOS CURRÍCULOS ESCOLARES	33
6	METODOLOGIA.....	39
7	ANÁLISE DOS DADOS	44
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa constitui-se enquanto Trabalho de Conclusão de Curso-TCC do curso de Licenciatura em Pedagogia, vinculado ao Núcleo de Formação Docente (NFD) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nele evidenciamos as representações imagéticas dos camponeses, dos negros e dos indígenas nas imagens nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019) utilizada pelas escolas do território camponês do município de São Caitano-PE¹.

Este trabalho parte da compreensão de que os camponeses, negros e indígenas passaram/passam por tentativas de silenciamento histórico, cultural e epistêmico na sociedade brasileira, que se inicia no processo perverso do sistema colonial de impor e legitimar relações hierárquicas que inferiorizam todos (as) que se distanciam do padrão branco e eurocêntrico, processo que tem continuidade até os dias atuais.

O processo de colonização impôs a classificação entre os brancos, índios e negros, construindo um espaço de superioridade que historicamente tem sido palco de constantes embates. As incertezas com relação à temática racial na educação, percebidas a partir de uma análise histórica, mostram que a face ocultada pela Modernidade/Colonialidade e os meios de colonização epistêmica têm oportunizado um violento processo de dominação e subalternização dos corpos e do pensamento das civilizações. Dessa forma, reforça como fator crucial, a necessidade de análise das conjunturas sociais determinantes nas trajetórias escolares, em especial na Educação do Campo.

Nesse sentido, entendemos que a subalternização e o silenciamento dos grupos excluídos ainda se encontram na sociedade contemporânea, e que de forma velada à herança colonial se fixa nos currículos escolares da Educação do Campo, onde essas colaboram com a formação e des/construção da identidade camponesa, negra e indígena. Assim, partimos dos pressupostos de que os Livros Didáticos são textos curriculares identitários e que as imagens fazem parte do processo de construção dos conceitos de lugares e não lugares sociais. À vista disso, temos como problema para nossa pesquisa: como são representados imagetivamente os camponeses, os negros e os indígenas nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019)?

¹ Cidade localizada no agreste do estado de Pernambuco.

Para responder essa questão temos como objetivo geral analisar a representação imagética dos camponeses, dos negros e dos indígenas nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019). E como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a representação imagética das atividades realizadas pelos camponeses, negros e indígenas nos livros didáticos investigados; b) identificar quais os lugares que os sujeitos camponeses, negros e indígenas ocupam nessas imagens.

Filiamo-nos às Abordagens Teórico-Metodológicas dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008), e como fundamentos teóricos, autores que auxiliam na discussão do papel da escola na sociedade atual e do papel da escola no campo, (ARROYO, 2017; CALDART, 2002; FERNANDES, 2006), no debate sobre a educação das relações étnico-raciais (GROSFOGUEL, 2016; MUNANGA, 2008), e a respeito do currículo (ESCOBAR, 2005; LOPES, 2013; SILVA, 2000).

O objeto desta pesquisa emergiu com base em inquietações que se constituíram durante a participação no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação² e na experiência como professora de uma escola do campo nos anos iniciais do ensino fundamental 1³. Essas experiências possibilitaram uma reflexão acerca da naturalização do racismo no interior da escola e fora dela. Assim, a problematização do uso de expressões e representações relacionadas às populações do campo, negras e indígenas, que aparentemente não têm maiores significados, estão carregadas de intencionalidades.

Em busca de produções no campo procedemos a um levantamento das pesquisas produzidas e publicadas na ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Fundada em 16 de março de 1978. E esta associação sem fins lucrativos congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, para professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. São 23 GTs temáticos, que incorporam o debate sobre interfaces da Educação e definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED.⁴

² Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva- CAA/UFPE.

³ Vínculo de 2017 à 2019 na rede municipal de São Caetano-PE como professora de uma classe multisseriada (2º e 3º ano) em uma comunidade camponesa.

⁴ Informações contidas no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

O Recorte temporal utilizado foi de 2012-2019 utilizando da 35ª à 39ª reunião somando-se 8 (oito) anos, este recorte temporal justifica-se por compreendermos que possibilita ao (a) pesquisador (a) uma aproximação das atuais discussões da área pesquisada. Foram selecionados 3 (três) Grupos de Trabalhos (GTs) para o levantamento, entre eles o GT06- Educação Popular, tendo em vista o espaço para os estudos sob diferentes aspectos, entre os que estão em maior evidência e que mais se aproximam da pesquisa os estudos sobre os Movimentos Sociais no Campo e o Movimento Sem Terra. GT12- Currículo, tendo em vista sua especificidade no estudo de questões concernentes ao campo do currículo. E o GT21- Educação e Relações Étnico-Raciais, tendo em vista a sua especificidade.

A escolha por estes GTs se deu em razão do pressuposto de que neles poderíamos encontrar trabalhos que abordam sobre o objeto de pesquisa: a representação imagética dos camponeses, dos negros e dos indígenas nas imagens nos livros didáticos da Educação do Campo. À vista disso, para realização do levantamento bibliográfico, procedemos à realização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995) que ocorre em três fases: 1) Pré-Análise; 2) Exploração do Material e, 3) Tratamento e Inferências.

Na primeira fase é realizada a constituição do *Corpus Documental* que respeita a *Regra da Exaustividade*, na definição de critérios para seleção dos materiais; e a *Regra da Representatividade*, que analisa quantitativamente e qualitativamente definindo uma amostragem do material para análise que corresponde aos objetivos da pesquisa; e a *Regra da Homogeneidade*, onde todos os documentos escolhidos precisam apresentar uma coerência com os critérios estabelecidos (BARDIN, 1995). Essa identificação foi realizada inicialmente através do descritor Livros Didáticos (LD), tendo em vista o critério que nossa pesquisa trata diretamente do LD como documento de análise e com o objetivo de evidenciar a importância desse instrumento na formação dos sujeitos.

Nesta etapa fizemos a princípio a organização inicial dos documentos, com esse levantamento foi formado o conjunto de 327 (trezentos e vinte e sete) trabalhos. Em seguida foi realizada a *Leitura Flutuante* dos títulos dos trabalhos, que diz respeito a estabelecer contato com os documentos, analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões (BARDIM, 1995). Com a leitura dos trabalhos foram identificados 5 (cinco) que correspondiam ao descritor Livro Didático. Veja a seguir:

TABELA 1 – Quantitativo geral dos trabalhos que versam sobre o Livro Didático

GT	Quantitativo total do GT	Trabalhos que versam sobre o Livro Didático
06 - Educação Popular	90 (27,5 %)	0 (0%)
12 – Currículo	123 (37,5%)	02 (40,0%)
21 - Educação e Relações Étnico-raciais	114 (35,0%)	03 (60,0%)
Total	327 (100%)	05 (1,52% no total do quantitativo geral)

Fonte: Tabela construída a partir dos dados contidos no site da ANPEd, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

Após a identificação dos textos foi feita a leitura das produções científicas localizadas neste recorte das pesquisas da ANPEd. Realizada a leitura dos trabalhos foi percebido que as pesquisas apresentam os seguintes objetivos:

- GT12: a) discutir as contribuições possíveis e reais das pesquisas acadêmicas para o ensino e na produção do livro didático do ciências (MOREIRA, MARTINS, 2015); b) refletir sobre a (in)visibilidade da mulher representada no livro didático de Biologia do 1º ano do Ensino Médio (CANTARELLI, 2019).
- GT21: a) mapear a produção acadêmica brasileira sobre Imagem do Negro no Livro Didático, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado (MÜLLER, 2015); b) identificar qual papel dado para a branquidade/ negritude nos livros didáticos de História, Língua Portuguesa e Educação Física, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Livro Público do Paraná (PACÍFICO, TEIXEIRA, 2013); c) discutir acerca do espaço ocupado por negros/as e brancos/as nos livros didáticos de Geografia aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010 (SANTOS, 2012).

Dessa forma, percebemos que um dos trabalhos do GT 12 não correspondia a *Regra da Representatividade*, que define que o material para análise precisa corresponder aos objetivos da pesquisa. Com isso, foi necessário reorientarmos o nosso levantamento e passamos a trabalhar as pesquisas que tratassem também das Relações Étnico-Raciais nos Livros Didáticos. Foram selecionados 3 (três) trabalhos que constituíram o *Corpus Documental*, como mostra na organização do quadro:

QUADRO 01 - Corpus documental dos trabalhos

Trabalhos que tratam dos camponeses e/ou negros e/ou indígenas no Livro Didático			
GT/ reunião/ano	Títulos	Autor (a)	Universidade
21/35º/2012	NEGROS/AS E BRANCOS/AS EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	SANTOS, Wellington Oliveira dos	UFPR
21/36º/2013	NEGRITUDE E BRANQUIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO FÍSICA	PACÍFICO, Tânia Mara, TEIXEIRA, Rozana	UFPR
21/37º/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/>

Frente a análise das produções científicas que constitui nosso *Corpus Documental*, buscamos realizar nossas reflexões e inferências. Baseados nesse estudo percebemos que as pesquisas que tivemos contato se referem aos Livros Didáticos como texto curriculares e tratam sobre as representações acerca dos negros, a partir de metodologias e perspectivas teóricas diferentes. A pesquisa de Santos (2012) trabalha com a análise de conteúdo e o uso da interpretação de ideologia proposta por Thompson (1995) para analisar os espaços ocupados por Negros/as e Brancos/as nos livros didáticos de geografia. Nos seus achados o autor aponta para uma menor participação da mulher negra em relação a do homem branco, da mulher branca e do homem negro, ela também tem menor possibilidade de fala/ação nos textos.

O trabalho de Pacífico e Teixeira (2013) faz uma análise das ilustrações, fotografias, textos e quais os papéis da negritude e a branquidade nos livros das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física, do programa do livro didático público, destinado ao Ensino Médio. O procedimento de análise de utilizado é a interpretação de ideologia proposta por Thompson (1995). Como resultados as autoras apontaram avanços e permanências após a implementação da lei 10.639/03⁵.

⁵ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Elas evidenciam que algumas imagens rememoradas apresentaram homens negros em situação de privilégio, ocupando lugar social antes destinado apenas a homens brancos, mas se destaca também o clamor dos/as alunas/os por igualdade social e racial.

O artigo de Müller (2015) tem como objetivo mapear a produção acadêmica brasileira sobre imagem do negro no livro didático em dissertações de mestrado e teses de doutorado. A autora constata um importante aumento de pesquisas sobre a temática no período por influência da Lei nº 10.639/2003. Do mesmo modo, a referida Lei impactou a organização dos livros didáticos, escolhas de conteúdo e imagem, os autores e os editais do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. No entanto, ainda persiste o uso de imagem estereotipada do negro e da África.

Nesse sentido, estes trabalhos se aproximam do nosso objeto de pesquisa quando evidenciam a importância da necessidade de discussão sobre o lugar dos/as negros/as nos livros didáticos, e além de uma inserção também a valorização desses sujeitos. No entanto, nenhum desses trabalhos englobam uma análise sobre as representações imagéticas dos povos indígenas e camponeses. É importante destacar que não foram analisados todos os trabalhos dos GTs e entre os que participaram do recorte temporal determinado não foi realizada a leitura completa de todos os trabalhos. Portanto, isso não assegura que outras pesquisas não tenham versado sobre as temáticas citadas.

Dessa forma, na busca de produzir e ampliar conhecimentos abordamos além da representação dos/as negros/as também dos povos indígenas e dos camponeses, sendo estes considerados espaços que passaram/passam por um violento processo de subalternização. É importante salientar que para o estudo do nosso objeto de pesquisa adotamos a abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-Americanos afim de desnaturalizar o discurso preconceituoso inserido na dinâmica social brasileira. Fundamentado nesse olhar é possível a identificação da presença do padrão eurocêntrico imposto à herança colonial, do racismo nas relações cotidianas em especial na escola e nos currículos.

Diante do exposto e a título de organização deste trabalho, construímos os seguintes capítulos: 1) Introdução; 2) Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos: processo de (des) construção histórica; 3) Contextos históricos da educação do/no campo: territórios, disputas e relações de poder; 4) Educação das Relações Étnico-Raciais para além da Colonialidade; 5) A Colonialidade dos currículos escolares; 6)

Procedimentos Teórico-Metodológicos; 7) Discussão; 8) Considerações Finais, e Referências.

2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO AMERICANOS: PROCESSO DE (DES) CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A naturalização da ideia geográfica de divisão das regiões do mundo faz com que não nos questionamos sobre as relações políticas e sociais existentes e a utilizamos somente para a ideia de localização. Quental aponta questionamentos os quais tomamos como base para compreensão da construção da ideia de América,

Qual a história do conceito de América Latina? Que significados carrega consigo? Que maneiras de conceber o que é a realidade este conceito nos impõe? Qual a singularidade de fatos e estado de coisas que ele procura representar, delimitar e descrever? Em que contexto político e social surgiu? Por quais autores foi formulado e empregado, e com que usos de sentidos? (2013, p. 46).

Ao refletirmos sobre esses questionamentos entendemos que o conceito de América não se restringe a uma ideia de localização, mas sim que os conceitos surgem a partir de circunstâncias políticas, sociais e culturais. Desse modo, o conceito de América não aparece do nada, mas está prescindido de sentidos e interesses que foram pensados por um grupo e colocado em prática durante um período da história, “buscamos então destacar aspectos da história do conceito de América Latina, evidenciando seus contextos e a dimensão política referentes à sua invenção, formulação e uso” (QUENTAL, 2013, p.47).

A construção da ideia de América e do Novo Mundo são invenções européia-cristãs (MIGNOLO, 2008). Antes de 1942 a cosmologia cristã dividia o mundo em apenas três continentes: Ásia, África e Europa, uma visão tripartida do mundo expressa no mapa cristão em T e em O referenciado nos três filhos de Noé: Ásia representando Sem; África Cam e; Europa Jafé (MIGNOLO, 2007). Nessa lógica cristã de divisão do mundo surge o primeiro conceito de raça onde, o povoamento da terra está relacionado com os descendentes de Sem, Cam e Jafé instituindo a superioridade e a inferioridade de um povo/continente sobre outro (QUENTAL, 2013).

Ao descobrir-se que a América não era as Índias (ocidentais) procuradas por Cristóvão Colombo foi designada como o “Novo” Mundo. O conceito de “Novo Mundo” implica no sentido de que a “América siempre se ha concebido como un continente que no coexistía con los otros tres sino que apareció tarde en la historia del planeta, razón por cual se dio el nombre de ‘Nuevo Mundo’” (MIGNOLO, 2007, p. 51). Nesse cenário é retirada a participação dos povos originários da história impondo-lhe uma única narrativa da história. O conceito de América é dessa forma uma construção sócio-política e “a partir de América un nuevo espacio/tiempo se constituye, material

y subjetivamente: eso es lo que mienta el concepto de modernidad” (QUIJANO, 2000, p. 216).

A formação do sistema-mundo moderno ou expansionismo europeu se ampliou com o desenvolvimento de um novo circuito de navegação que faz com que “um novo padrão de poder mundial começa a constitui-se centrado na Europa, e não mais na China” (QUENTAL, 2013, p.57). À vista disso ocorre a colonização da América,

En ese sentido, la pretensión eurocéntrica de ser la exclusiva productora y protagonista de la modernidad, y de que toda modernización de poblaciones no europeas es, por lo tanto, una europeización, es una pretensión etnocentrista y a la postre provinciana (QUIJANO, 2000, p. 213).

Nesse sentido, o controle do tráfico comercial mundial pela Europa fez com que a América constituiu-se como uma nova id-entidade geocultural que emergia como sede central do controle do mercado mundial (QUIJANO, 2000). Esse processo de colonização da América se funda baseado na relação de poder, tornando-se de extrema importância para o sistema-mundo moderno, “é apenas a partir do surgimento da América que a Europa passa a afirmar-se como centro geopolítico do mundo” (QUENTAL, 2013, p. 59).

A colonização estrutura a base do novo padrão de poder que impõe a submissão dos povos originários em um violento processo de dominação e exploração, os quais não se restringiam a violência física, mas também a um movimento de subalternização do pensamento dos povos conquistados. Essa relação é ancorada em nome de um discurso que pregava que as civilizações não europeias eram raças inferiores. Esta ação estava fundamentada em dois pilares: a Racialização e a Racionalização.

A Racialização legitima os processos de desigualdades e subordinação, centra-se na construção do imaginário social e de classificação de raças, nessa concepção “los pueblos colonizados eran razas inferiores y -por ello- anteriores a los europeos” (QUIJANO, 2000, p. 221). Já a Racionalização determina uma única epistemologia válida, somente a raça dominante teria capacidade de produzir conhecimentos e cultura, esses modelos foram uma forma silenciar, negar e apagar as identidades dos subalternos. Como afirma Mignolo, “a categorização racial não consiste simplesmente em dizer que ‘és negro ou índio, portanto, és inferior’, mas sim dizer ‘não és como eu, portanto és inferior’ (2007, p. 41-43).

Nessa lógica, o Colonialismo alicerçado a ideia de raça se funda nos processos de classificação racial. Com a classificação racial forjada foram impostos lugares sociais aos grupos, assim, a raça e divisão do trabalho foram estruturadas e naturalmente associadas. Logo, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo o controle de um grupo exclusivo. Todo esse processo garante a expansão da Europa, “de ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad” (QUIJANO, 2000, p. 204). A concepção da sociedade se constitui então a partir do modelo capitalista de dominação europeia, sendo esse considerado como exemplo de modernização e civilização. Em suma,

En tanto concepto, América es inseparable de la idea de modernidad, y ambos son la representación de los proyectos imperiales y los designios para el mundo creados por actores e instituciones europeas que los llevaron a cabo. La invención de América fue uno de los puntos nodales que permitieron crear las condiciones necesarias para la expansión imperial y para la existencia de un estilo de vida europeo que funcionó como modelo del progreso de la humanidad (MIGNOLO, 2007, p. 31-32).

A Modernidade projeta o Capitalismo com um discurso de progresso da sociedade para aqueles sujeitos que são considerados marginalizados, no entanto, é uma lógica opressiva da inserção do Colonialismo. Esse padrão de poder mundial baseado nos modelos europeus resulta nas marcas do padrão hegemônico de dominação europeia. Acerca disso, Quijano assinala que,

Como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento (2000, p. 209).

Em decorrência do controle da subjetividade, a Modernidade Colonial se sustenta até os dias atuais. De acordo com Quijano (2000), o Colonialismo não acabou com a independência das colônias⁶, mas se reconfigurou no processo de Colonialidade. Assim, a Colonialidade é constitutiva da Modernidade, ser constitutiva significa que, “não existe modernidade sem colonialidade, assim como não poderia existir uma economia-mundo capitalista sem a invenção da América. A colonialidade é a continuação do colonialismo por outros meios” (BALLESTRIN, 2017, p. 518). O

⁶ A Independência do Brasil foi proclamada em 7 de setembro de 1822, com a declaração de D. Pedro o primeiro imperador do Brasil. No entanto, a independência política não significou independência econômica já que não rompeu as relações de subordinação com Portugal.

discurso ilegítimo de desenvolvimento integrado aos modelos europeu camufla o Capitalismo Colonial e forja uma realidade pela qual torna possível a manutenção das hierarquias do Sistema-Mundo Moderno e a subalternização dos povos conquistados.

Nelson Maldonado Torres acentua as distinções entre os conceitos do Colonialismo e Colonialidade,

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (2007, p. 131).

A diferença entre Colonialidade e Colonialismo possibilita a compreensão da continuidade das formas de dominação que acontecem mesmo após o fim das administrações coloniais. Essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidos pelos mecanismos do poder hegemônico, através de alguns eixos da Colonialidade, designadas como Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2008) e da Natureza (WALSH, 2008). A Colonialidade do Poder produz hierarquias determinadas pelas raças, traçando um modelo de dominação interligado a classificação racial. Determinando os espaços sociais da população mundial ancorada na ideia de raça, ou seja,

Algunas identidades denotan superioridad sobre otras. Y tal grado de superioridad se justica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa (MALDONADO TORRES, 2007, p. 132).

A Colonialidade do Saber legitima apenas uma razão universal como produtora de conhecimento, sendo ela hegemônica e eurocentrada, desconsiderando que outras racionalidades sejam produtoras de conhecimento (QUIJANO, 2000). Tal eixo da Colonialidade define uma Geopolítica do Conhecimento através da imposição do saber, do poder, da cultura europeia (MIGNOLO, 2008). A Colonialidade do Ser caracteriza-se quando o sujeito naturaliza sua posição de subalternização ao colonizador, dessa forma o sujeito desconhece sua cultura, direitos e saberes acabando por aceitar as condições de inferiorização e internalizando uma condição de não sujeito, o que Frantz Fanon (1999) refere como o tratamento da "não-

existência”. Esse pensamento define “o eurocentrismo não em termos geográficos, mas em termos epistêmicos e históricos: de controle do conhecimento e da subjetividade. Isto é, colonialidade do saber e do ser” (MIGNOLO, 2008, p. 242).

A Colonialidade da Natureza é o meio de dominação que ocorre através de uma divisão entre o ser humano e natureza, deixando de ser uma relação de continuidade existencial para se tornar de apropriação utilitarista. Nessa continuidade, Walsh (2008) aponta para divisão binária entre natureza e sociedade e a negação de perspectivas em que estas realidades estão entrelaçadas e se articulam também com a dimensão da espiritualidade, assim, os territórios perdem seus significados e a sua dominação se torna algo sem questionamento.

O pensamento da sociedade desde então está se constituindo a partir da continuação desse modelo de dominação, negação e destruição da história dos povos nativos da Abya Ayala⁷ e do continente africano “y, por supuesto, esto tiene un impacto en la formación del sujeto: la gente que no es confiable en su pensamiento, es dudosa en su racionalidad y herida en su dignidad” (MIGNOLO, 2009, p. 04). Em consequência disso, são apagados da sociedade os povos epistemologicamente enfraquecidos.

Dentro desse modelo, ao mesmo tempo que foi forjada a categoria mental da ideia de Raça é instituído o Patriarcado que “valoriza/naturaliza a figura masculina em detrimento da feminina” (SILVA, p.39, 2018). Desse modo, a mulher se localiza hierarquicamente inferior ao homem, é importante destacar que essas marcas que se aprofundam em relação a sujeição da mulher negra e indígena que são consideradas também como Território de conquista do homem branco.

Nesse sentido, o seguinte capítulo parte da compreensão da construção social entrelaçada ao processo de Colonialismo/Colonialidade e pretende versar sobre as marcas desses contextos no âmbito educacional das escolas campesinas e algumas formas de superação desse padrão hegemônico.

⁷ Abya Yala na língua do povo Kuna, significa *Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento*, é usada como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América (PORTO-GONÇALVES, 2009).

3 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: TERRITÓRIOS, DISPUTAS E RELAÇÕES DE PODER

Partimos da compreensão de que os processos de dominação perpassam a categoria de raça, mas não se restringe a ela, estão presentes também nos territórios, como a educação para os negros e indígenas a educação dos povos camponeses também sofreu com a subalternização colonial produzida pelas relações políticas, econômicas e sociais. Nesse sentido, para tratar deste histórico conflituoso que atravessa a Educação do Campo organizamos essa seção com as construções paradigmáticas que permeiam a educação nas áreas camponesas do Brasil nas últimas décadas, entre eles o Paradigma da Educação Rural, o Paradigma da Educação Rural Hegemônico e o Paradigma da Educação do Campo.

Cabe ressaltar que a organização do texto não pretende enquadrar os paradigmas em momentos históricos estagnados, mas trata das características que os tornaram e tornam predominantes em determinados momentos da história. Nesse sentido, “os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade” (FERNANDES, 2006, p. 3). É preciso considerar também a coexistência dos paradigmas na educação dos territórios camponeses.

A escolarização para a população camponesa começa a ganhar espaço no Brasil no início do século XX, como plano de contenção do êxodo rural diante de um intenso processo migratório e com o crescimento da revolução industrial. Nesse contexto surge um novo modelo de produção agrícola com máquinas e a necessidade de uma formação de “ensinar” os sujeitos do campo a cultivar a terra com esse novo padrão, anulando os saberes dos camponeses. Assim, para satisfazer as necessidades e a ampliação da expansão industrial foram forjadas as primeiras iniciativas de preparar as populações que habitavam os territórios camponeses.

O Paradigma Educação Rural, portanto, está integrado à política econômica, assumindo a forma que lhe determina as políticas públicas para a produção agropecuária, atualmente o agronegócio. É importante destacar que estamos falando para além das origens da escola enquanto instituição, mas compreendendo a escola como construção social com intencionalidades, onde reside o desafio de se construir uma escola com os interesses da população do campo. Este modelo de escolarização para os povos do campo tem como referências o modelo urbano, que aborda a compreensão da escola do rural com lugar de secundarização, em que os

camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNADES, 2006).

Dessa maneira, os homens e as mulheres dos territórios campesinos são aproximados do estatuto de primitivo, ou seja, incapazes de produzir conhecimento. Não obstante, no Paradigma da Educação Rural com a escola pensada pelos interesses capitalistas acaba privilegiando o campo epistêmico dos homens ocidentais e validando apenas o conhecimento produzido por seus corpos políticos e geopolíticos. Esse movimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo (GROSFOGUEL, 2016).

Assim, as políticas educacionais pensadas para os territórios campesinos foram estabelecidas com elementos que tecem a superioridade por parte do sujeito que vive na área urbana, essa educação é voltada para manutenção da hierarquização e dos lugares sociais. Nessa lógica as formas de pensar e propor a educação reforçaram ideias e práticas de escolarização forjando o Paradigma da Educação Rural Hegemônico, que promove a ideia de uma educação que deve atender apenas as necessidades do mercado sem priorizar o contexto dos povos campesinos, entre eles as comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas.

A delimitação do modelo do Paradigma da Educação Rural Hegemônico é constituída a partir dos princípios do Paradigma do Capitalismo Agrário que coloca os povos do campo com uma “espécie” em extinção com crenças, saberes e valores ultrapassados e o urbano como civilizado. Dessa forma, a educação serve como instrumento hegemônico⁸ de controle e instrução mínima, com uma “con/formação” de pessoas ao modelo de sociedade instituído, ou seja, era necessário educar o povo sem formar descontentes e evitar “ameaças” à estrutura social. Assim,

Uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007, p. 158).

Esse modelo abre espaço para a Colonialidade do Poder e do saber, e dessa maneira, fortalece também a Colonialidade do Ser, impondo ao camponês a condição

⁸ Compreendida como o exercício de supremacia de um povo sobre outros povos.

de não sujeito. Percebe-se que nessa lógica ao mesmo tempo da exploração da terra dos trabalhadores rurais, às negações dos direitos sociais e trabalhistas é imposta uma suposta naturalidade da condição do camponês como apenas reproduzidor do conhecimento dominante. Logo, a concepção do Paradigma da Educação Rural Hegemônico produz

[...] uma pedagogia que desumaniza o homem, que despersonaliza a condição de pessoa do ser humano e que barbariza as relações comunitárias em posturas individualistas que determinam a sacralidade dessa sociedade capitalista na qual vivemos (NASCIMENTO, 2009, p. 40).

Na concepção pedagógica e social os paradigmas incorporam intencionalmente a compreensão de que no conhecimento, nas instituições e nos sistemas educacionais sempre existiram objetivos políticos implícitos ou explícitos que reforçam ou resistem ao capitalismo. Por essa lógica o Paradigma da Educação Rural Hegemônico exclui os saberes do campo, exclui o que não reconhece como verdadeiro para si, as ideias divergentes. Somente situam interesses no interesse do capital econômico (FERNANDES, 2006). Nessa perspectiva,

[...] a escola procura homogeneizar os valores, os costumes, a maneira de ver a realidade em seu entorno. Em outras palavras: tudo passa a ser visto sob a ótica dos valores capitalistas. Portanto, estamos falando de uma tentativa de padronização da cultura, ou seja, da cultura burguesa. Mas o que caracteriza a cultura burguesa? Aquela centrada na propriedade privada. Esta é vista como um direito sagrado e tudo passa a girar em torno dela (PERIPOLLI, 2010, p. 56).

Por isso torna-se difícil identificar a complexidade do campo no Brasil com base no Paradigma da Educação Rural Hegemônico já que a modernidade excluiu aquilo que não participava do seu padrão de mundo. Nesse contexto, o paradigma se expressa nos ideais de “produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros” (FERNANDES, 2006, p. 4).

Em vista disso, no decorrer da história, a educação rural foi estabelecida como uma organização educacional instável, atrasada, de baixa qualidade e sem recursos. No entanto, é importante enfatizar novamente a resistência dos Movimentos Sociais. Os Movimentos Sociais do Campo não estão apenas lutando por direitos e justiça, mas também lutando por um modelo social que transcende o colonial capitalista.

Assim, os Movimentos Sociais do Campo compreendem que, a condição imposta aos povos do campo não é culpa dos (as) trabalhadores (as), sua falta de

escolarização e preparo faz parte de um projeto de educação para expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados (ARROYO, 2007). Dessa forma, os Movimentos Sociais dentre o conjunto de ações do Campo oportunizam um maior enfrentamento da concepção de Educação Ruralista, onde constroem críticas ao modelo de educação escolar enraizado na concepção hegemônica.

A Educação do Campo como uma política pública começa a se concretizar em todo Brasil na Constituição Federal (CF) de 1988, cuja oferta de educação firma-se como obrigatória e gratuita (Art. 205 e Art. 208). No percurso dessas lutas muitas organizações e movimentos têm papel fundamental, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que não limita suas lutas ao acesso à escola, mas a uma intervenção direta no currículo escola com a educação na Reforma Agrária⁹, na gestão escolar e na formulação de políticas públicas que atendem as finalidades de uma educação para o campo.

Em 2010, é assinado o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que nasce a partir das forças dos Movimentos Sociais do Campo. Nesse sentido, as discussões sociais,

nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. É aí, que vocês estão colocando a educação básica: por quê educar o trabalhador no campo, a trabalhadora, os sem terra, por quê? Porque são sujeitos de direitos. Os direitos que estão aqui destacados nas paredes, destacados nas músicas, nas bandeiras, na mística: terra, justiça, igualdade, liberdade, trabalho, dignidade, saúde, educação (ARROYO, 2000, p. 12).

Essa resistência buscada pelos povos camponeses possui como ponto principal a educação, que tem como fim a conscientização histórica, social e econômica dos sujeitos. Dessa maneira, a Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais, compreende uma lógica política que pensa a educação que objetiva o desenvolvimento do campo. Nessa concepção, a educação do campo representa os diferentes sujeitos, como pequenos agricultores, povos indígenas, quilombolas,

⁹ É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária (CALDART, 2009).

assentados, entre muitos outros grupos, são diferentes jeitos de viver e produzir, diferentes formas de entender a realidade.

A escola, nessa perspectiva, tem o objetivo de contribuir para desconstrução hierárquica, e para tal proposta é imprescindível uma reestruturação na cultura organizativa da escola com o intuito de ampliar a democratização do trabalho pedagógico, conseqüentemente o processo de construção do currículo (CALDART, 2002).

Nesse sentido, o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo começam a ser instituídos. A compreensão de educação a partir do Paradigma da Educação do Campo começa a se estabelecer para além da lógica capitalista quando se funda na reconfiguração da política educacional, o que cria a expectativa de uma formação dinâmica e articulada com a valorização e a ressignificação das culturas das diversas realidades camponesas. Dessa forma, A Educação do Campo compreende processos culturais em sua relação com a terra, meio de produção e formas de viver, e isso demanda de lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo.

4 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA ALÉM DA COLONIALIDADE

Para interpretar as relações raciais no Brasil, é importante destacar o contexto social, cultural e intelectual no qual compreensão sobre as raças surgiram e se disseminaram no Brasil¹⁰. Dessa forma, essa seção parte da compreensão das desigualdades e discriminações que atingem a população tem fundação na construção histórica da sociedade, onde percebemos nitidamente que a população brasileira se projetou em um modelo imposto branco e que baseado nele foram construídas as identidades nacionais, étnicos e raciais durante muito tempo.

No período colonial, a Racionalização se consolida como um dos instrumentos mais eficazes de regulamentação e controle relações sociais determinando a hierarquização e os lugares e não lugares dos sujeitos. Segundo Grosfoguel (2016), quando Cristóvão Colombo apresentou, pela primeira vez, o documento conhecido como “Companhia das Índias” projetou uma aniquilação da espiritualidade e de epistemicídio, a destruição do conhecimento e da espiritualidade considerando os povos nativos com “povos sem religião” ou “povos sem alma”.

A conceito de “índio” foi uma invenção do Colonialismo Moderno, que tem como objetivo homogeneizar as identidades heterogêneas que habitavam as Américas antes da chegada dos europeus. Nesse sentido,

[...] é importante recordar que Colombo pensou ter chegado às Índias e, por isso, chamou de “índios” os povos que encontrou. Deste engano geográfico eurocêntrico, o “índio” emerge como nova identidade. Mas questionar se os “índios” possuíam ou não almas já era uma questão racista com referência direta à humanidade (GROSFOGUEL, 2016, p.37).

Salientamos que na época dizer “povos sem religião” possuía uma conotação distinta do que é entendido atualmente, não ter religião significava não ter alma e assim não ser humano, dessa maneira os povos indígenas eram considerados não humanos e foram reduzidos a força de trabalho escravizada. Grosfoguel descreve que essa lógica se justificava na seguinte argumentação “1. se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2. se você não tem um Deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3. se você não tem uma alma não é humano, mas animal” (2016, p.37).

Nesse cenário, ao contrário do que se é muito pensado, o Racismo de Cor, compreendido como discriminação e/ou preconceito com grupos de sujeitos por causa

¹⁰ Discussões iniciadas no capítulo 1.

de sua etnia ou cor. Além disso, o Racismo Religioso foi o outro elemento racista do sistema-mundo colonial na América Latina. No século XIX ocorre um crescimento das discursões das ciências naturais e o discurso teológico racista de povos “sem alma” começa a ser complementado pelo discurso biológico racista com que considerava esses povos “sem a genética humana”. Ou seja, os processos de classificação se relacionam a partir da sua raça, o Racismo Religioso reforçado o Racismo De Cor que se tornou uma estruturante da lógica do mundo moderno-colonial.

O conceito de raça se refere segundo Munanga (2008), a uma construção social e se diferencia do conceito entendido biologicamente¹¹. Esta dominação o trata de categorias cognitivas derivadas do processo colonial, ou seja, como uma definição ideológica predominante. Dessa maneira, são profundas as implicações da hegemonia colonial. As violências às populações originárias se manifestam contra os milhões de povos que habitavam a Abya Yala e sequestrados da diáspora africana.

Este contexto impõe a destruição dos territórios, comunidades e identidades e o controle desses sujeitos. As terras ocupadas pela população maia, quéchua, xavante, guarani entre outros diversos povos foi designada a uma única nacionalidade chamada de América. Essa agressiva homogeneização aparece nos currículos hegemônicos como um paradigma que instaura o imaginário de hierarquização e inferiorização das culturas, dos povos e dos grupos étnico-raciais que estão fora do considerado mundo civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial (GOMES, 2012). Assim, a visão do mundo sobre a perspectiva local dos povos foi desconsiderada, configurando um sistema onde um sujeito detém o poder, o homem europeu, cristão, moderno e colonizador, e os outros são subordinados.

É importante destacar que esse processo de conquistas dos povos originários não se deu de forma amistosa e romantizada como aparece na história, muitos guerreiros resistiram e foram mortos durante essa invasão violenta, mas infelizmente foram “derrotados” e submetidos a essa ordem colonial, acarretando assim uma grande violência em sua cultura e uma invisibilidade da nossa história.

Em suma, esse modelo estabelece uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. Assim, entendemos que não basta apenas conhecer alguns conceitos ou fatos históricos, mas questionar as concepções mentais e políticas que os sustentam. Ambos os termos etnia e raça se

¹¹ Característica genética.

constituem no universo simbólico, o que esclarece o fato mesmo com o fim das colônias o racismo se consolida como uma ideologia e se materializa na cultura, determinando comportamentos e valores da sociedade. Ilustrada também com o escravismo que injeta a não humanização dos negros por sua raça, a construção simbólica de branco como superior e preto como inferior.

Dessa maneira, no Brasil se constrói com uma sociedade escravista que se desdobra mesmo após o fim do escravismo. A abolição forja uma ordem semi-escravista que dá continuidade ao Colonialismo e aos processos de dominação. As leis abolicionistas possuíam o discurso de um caráter emancipatório, no entanto, os contextos sociais e políticas que envolvia esses grupos não tiveram alterações capazes de eliminar as relações de poder, resumindo as iniciativas apenas a uma questão legal.

Com a declaração da abolição o grande problema social racista da época tinha como questão pensar a formação de uma identidade nacional permeada pela população negra que representava uma “uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca” (MUNANGA, 2008, p. 48). Nesse sentido, a classificação racial da população exerce a função de assegurar a dominação branca e a “acepção” social. No fim do século XIX a sociedade brasileira foi fortemente influenciada por teorias racistas vindas da Europa. Essas teorias se pautavam no entendimento sobre a origem da espécie humana que definiam as diferenças étnicas como determinantes da superioridade ou da inferioridade dos grupos humanos.

Então com a abolição a discursão girava em torno da questão da definição do brasileiro como nação, e que de uma forma ou de outra “todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra” (MUNANGA, 2008, p. 49). Assim, as conclusões sob da inferioridade racial começam a representar o imaginário social da época e são apresentadas “soluções” para o desenvolvimento do país.

No pós-abolição surge o mito da democracia racial que consiste em uma justificativa que mobilizam e também naturalizam o padrão estabelecido nas relações raciais no país. Na contemporaneidade o imaginário social de preconceito racial se manifesta por trás do mito da democracia racial, ou seja, no tratamento desigual destinado para as populações que não ocuparam durante todo esse tempo lugares de

prestígio na sociedade e foram criminalmente excluídos como os povos do campo, negros e indígenas. Assim, o racismo denota um complexo de fatores que geram as discriminações raciais, que por sua vez produz a hierarquização dos povos, como a criação conotações pejorativas, do negro como sinônimo de escravo, escravo sendo sinônimo de não inteligente, inferior, feio, serviçal, malandro, preguiçoso, índio como sinônimo de selvagem, entre outros. Dessa maneira, o ideário do branqueamento aparece, ainda hoje, na construção identitária da população brasileira.

É importante pensar a questão racial como uma categoria para além a análise às desigualdades econômicas, pois essas poderiam ser equacionadas pela integração socioeconômica. Nesse contexto, as formas de opressão aparecem na educação com mecanismos de enfraquecimento das relações com o território e destruição da cultura desses grupos que tem operado em nossa longa história como o mecanismo “pedagógico” mais brutal de negar-lhes o direito à vida, à cultura, a reproduzir seus valores e linguagens, suas memórias e histórias (ARROYO, 2000).

Em suma, nesta singularidade o racismo se cravou na cultura brasileira, povoando o imaginário social de preconceito racial, escondido por trás do mito da democracia racial com um tratamento desigual destinado para as populações camponesas, negras e indígenas. Como exemplo, o decreto nº 1.331 de 1854 não permitia a presença dos negros nas escolas públicas, somente vinte e quatro anos depois, com o decreto nº7. 031-A foi definido que os negros poderiam ter acesso à escola, mas apenas no período noturno.

Completo que, esses processos não se dão de forma neutra, sempre houve resistências. Segundo Arroyo (2000), os Movimentos Sociais Urbanos carregam uma longa luta por escolas nos espaços socialmente marginalizados como as favelas, vilas, loteamentos. As mesmas lutas se dão no território campesino, quilombola e indígena. Nesse contexto, o autor afirma que desde as colônias os povos indígenas resistem à ocupação de seus territórios, os quilombos resistem o confinamento das senzalas, os migrantes ocupam os seus espaços.

As marcas racistas se fixam profundamente na educação, acarretando profundas desvantagens à população negra e indígena, sobretudo no que diz respeito a seu processo de construção de uma identidade. Diante disso, a atuação dos Movimentos Sociais foi imprescindível para que pudesse ser estabelecida uma nova agenda de políticas para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma sociedade plural e de identidades plurais.

Entre eles destacamos a força dos Movimentos Negros e Indígena em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade lutam e ressignificam o conceito de raça, como uma resposta à subalternização imposta às pessoas negras e também às indígenas. A legislação, entendida como uma medida de ação afirmativa, na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional, na inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Segundo Nilma Lino Gomes (2012, p. 100),

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais visa à superação dos discursos que subalternizam e pretendem valorizar a participação de todos na história. Trazer esses conhecimentos para escola significa romper com a geopolítica do conhecimento e despertar o sentimento de pertencimento dos sujeitos e recuperar as suas identidades coletivas. Ou seja, a

Etnoeducación significa entonces imponer y despertar há sentido de pertenencia al ser negro [...] de construir há modelo educativo que permite há primer lugar há reencuentro há nosotros mismos, há lo que somos, y sobre todo há lo mucho que hemos dado y aportado a la construcción de cada há de las naciones há donde nos tocó vivir (WALSH; GARCÍA, 2010, p. 323).

Deste modo, a educação das relações étnico-raciais se apresenta na Opção Descolonial, ela se desvincula dos fundamentos de conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento e se contrapõe ao movimento de universalidade das epistemologias. A Decolonização ou Descolonialidade dos currículos significa desvelar a lógica da Colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder e desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (MIGNOLO, 2008).

Logo, a Descolonialidade reconhece os diferentes povos e culturas com práticas de liberdade e recuperação daquilo que lhes foi roubado, com outras palavras, um projeto político que visa à transformação e à criação de sociedades

outras, libertas do poderio colonial. É importante frisar que os processos de Colonialidade e Colonialismo se estendem aos territórios, sendo este marcado pelo processo histórico, “o território não é algo anterior ou exterior à sociedade. Território é espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele” (GONÇALVES, 2009, p. 42).

Assim, no próximo tópico apresentamos o currículo como espaço que também passa por esses processos de hierarquização e das classificações, e de relações de poder. Dessa forma, a trajetória dos povos do campo, negros e indígenas são marcados por uma educação que apresenta desigualdades e anseios do modelo capitalista colonial moderno que objetiva a manutenção desse sistema. Como ponto importante para a efetivação de uma Educação Decolonial, já que é no currículo o meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não podemos pensar em uma escola sem pensar no seu currículo e em seus objetivos.

5 A COLONIALIDADE DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Nos capítulos anteriores destacamos a discursão dos processos de Colonialismo e Colonialidade e suas consequências na definição de espaços geográficos epistêmicos e não epistêmicos baseados em um pensamento universal, nessa organização o mundo é classificado sob um conceito de conhecimento fundamentado no modelo colonial. Esse sistema tem a função de reafirmar cada vez mais o determinismo hegemônico com uma configuração universal cultural e intelectual baseados no modelo europeu, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento Europeu (MIGNOLO, 2009).

Os processos históricos configuram uma lógica do não reconhecimento dos grupos marginalizados indígenas, negros, pobres, camponeses e muitos outros grupos que são considerados incapazes de produzir conhecimento, criando uma hierarquização e controle dos conhecimentos que são atendidos como legítimos. Nesse contexto, há uma segregação e ausência de determinados sujeitos na construção da história, do conhecimento e da cultura no Brasil. Arroyo (2000) aponta para as consequências dessa configuração no currículo escolar como uma forma injusta e segregadora de negar as crianças e aos adolescentes o direito a saberem-se sujeitos de história. Uma visão da história, da produção de riquezas, da cultura e do conhecimento que não reconhece esses sujeitos.

Dessa maneira, os currículos aprofundam uma modernidade de natureza monocultural que estrutura as instituições sociais e políticas, a partir da modernidade/colonialidade com modelo "civilizador" regidos pelos grupos dominantes. Assim, os sujeitos são levados a escola para deixarem sua ignorância e aprenderem o conhecimento válido se desprendendo de sua cultura "selvagem". Nessa lógica, a "modernidad eurocentrada puede ser visto como una imposición de un designio global por una historia local, de tal modo que ha subalternizado otras historias locales y designios" (ESCOBAR, 2005, p. 33).

A organização do currículo baseada nos modelos coloniais europeus aborda conhecimentos que validam e impõe apenas uma epistemologia. Essa concepção de saber carrega consigo também uma configuração de relações de poder, onde parte da uma sociedade que produz conhecimentos e aos selvagens (negros, índios, povos do campo) basta apenas reproduzir. Dessa maneira, as definições de currículo são

construídas e modificadas de acordo com o papel social, político e ideológico assumido pela geopolítica do conhecimento.

À vista disso, muitos saberes foram negados e invisibilizados, esta concepção curricular manifesta-se também nos modelos didáticos e pedagógicos que dão continuidade ao processo de negação da memória, da identidade e saberes outros.

Maldonado Torres chama atenção que

[...] un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.¹ (2007, p. 131).

Em síntese, o modelo de Colonialismo se mostra presente mesmo após os fins das colônias a partir do surgimento da modernidade, “no hay modernidad sin colonialidad, siendo esta última constitutiva de la primera” (ESCOBAR, 2005, p. 35). A geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade, está presente no currículo e carrega as concepções o racismo e racismo epistêmico¹², privilegiando a afirmação de apenas uma epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico e científico. Nessa concepção, o currículo escolar, é carregado de interesses, e disputas para quais os conteúdos que ele abordará, através dessa análise histórica colonial é possível identificar uma construção que prioriza a visão Europeia e a subalternização dos sujeitos outros.

Com esse contexto inúmeros questionamentos surgem em relação à realidade complexa, diversificada e heterogênea que envolve todas as configurações sociais e as transformações decorrentes do crescimento tecnológico mundial que resultou na mudança de comportamento, dos costumes e na forma de ser e pensar da sociedade. Começa a ser pensada na insuficiência da representação do pensamento na educação e são lançadas opções para promoção de uma educação para além da “domesticação”, para sair da alienação, uma educação para a liberdade, uma educação para o homem-sujeito (FREIRE, 2014). Dessa forma, torna-se indispensável refletir acerca das concepções políticas e pedagógicas que norteiam o processo de elaboração e vivência do currículo.

¹² O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. (GROFOGUEL, p.25, 2016).

É importante destacar a compreensão de currículo como práxis, não um objeto estático, mas como uma construção social em que seus objetivos são determinados pelo projeto de sociedade que cada um dos modelos assume (SILVA, 2000). Nessa lógica, destacamos a trajetória da constituição da compreensão do currículo no Brasil através das Teorias Curriculares (Tradicional, Crítica e Pós-Crítica).

Com a segunda revolução industrial, no início do século XX emerge com maior evidência o funcionamento da sociedade capitalista, que exigiu mudanças no sistema educativo devido a dependência da organização escolar com o trabalho. De tal modo, atrelado a preocupação com o trabalho o currículo começa a ser pensado como um objeto de organização do sistema escolar. É neste contexto que, a concepção de currículo conhecida como Tradicional propunha um currículo com enfoque tecnicista. Influenciada pelo início dos processos industriais, um princípio importante dessa teoria é o modelo administrativo das empresas de Frederick Taylor¹³. Nesse momento a escola ganha novas responsabilidades direcionadas as demandas da industrialização e a resolução de problemas causados pelas mudanças ocorridas na época (LOPES, MACEDO, 2011).

Na época, com uma abordagem tecnicista Ralph Tyler, estudioso americano do campo da avaliação, cria um princípio de elaboração curricular em torno do eficientismo¹⁴ focado nos objetivos e na avaliação das metas essa teoria tem como base a função de formar os alunos para que possam ocupar os seus lugares sociais no futuro. Assim, a escola funciona como uma fábrica e deve entender as necessidades do mercado, com uma tendência conservadora de ocultar as relações de poder.

Outro teórico dessa perspectiva é Franklin Bobbit, educador norte-americano que defendia o ponto de vista que o currículo deveria ser organizada com um programa de treinamento específico selecionados a partir do seu valor funcional na sociedade. Como uma empresa o currículo se torna apenas uma instrução mecânica (SILVA, 2000). Baseada nos modelos europeus a Teoria Tradicional impõe, válida e naturaliza apenas uma única epistemologia considerada neutra que insere na sociedade a crença na harmonia social.

¹³ Frederick Winsow Taylor foi um engenheiro que criou um dos principais métodos de administração científica do trabalho conhecido como taylorismo.

¹⁴ “Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos de eficácia, eficiência e economia” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 22).

Nessa concepção as relações de poder constroem uma hierarquia de conhecimentos e muitos saberes foram negados e invisibilizados. Assim, o currículo pode recriar a hegemonia e afirmar que apenas parte da sociedade produz conhecimentos, esses são validados como aqueles que atendem as necessidades do mercado e para a população basta apenas reproduzir. Esta perspectiva curricular transparecia também nos modelos didáticos e pedagógicos sendo instrucionais, mecânicos e técnicos, que oportunizava continuidade ao processo de negação da memória, da identidade e saberes outros já que não existe espaço para reflexão.

Nos anos 60 ocorre um crescimento nos movimentos sociais e culturais de que contestavam a estrutura social e educacional vigente. Nesse contexto, surgiram as Teorias Críticas que colocam em xeque o currículo tradicional quando fundamenta-se na não neutralidade da educação. Baseados na teoria dialética-crítica de Karl Marx os pensadores desse modelo questionam as desigualdades provocadas pela visão tradicional, o currículo deixa de ser apenas uma organização e seleção de conteúdos e começa a ser entendido como um processo de construção social. A visão crítica questiona a ênfase nos mecanismos de eficácia do modelo de educação fabril e desloca para os conceitos ideológicos do currículo e suas intencionalidades hegemônicas e de manutenção do poder.

Na concepção crítica o currículo tende a ocupar um lugar de questionamento e transformação social, um dos principais pensadores desse modelo é Michael Apple¹⁵ que em seu livro *Ideologia e currículo* (1979) mostra que há uma relação clara entre o currículo e a economia e como essa seleção reflete os interesses dos grupos dominantes. Portanto, quando o currículo é analisado na Teoria Crítica a seleção que o constitui é atrelada a organização econômica, às relações de poder existentes e a educação é entendida como um mecanismo de condicionamento e reprodução das classes e culturas dominantes.

A Teoria Pós-Crítica expande as preocupações com as diferenças culturais, raciais e étnicas, enfim, não é uma questão de superação da teoria crítica, mas uma ampliação da Teoria crítica. O currículo descentraliza a posse do poder econômico e incorpora a discursão de dominação vinculado ao conhecimento, identidade, raça, gênero, sexualidade, multiculturalismo e com base nos estudos culturais vem questionando os conteúdos sistematizados e hierarquizados entre as culturas, o que

¹⁵Michael W. Apple é um teórico crítico estadunidense especializado em educação e poder, política cultural, teoria e pesquisa curricular, ensino crítico e desenvolvimento de escolas democráticas.

expande a compreensão dos processos de dominação denunciando que a escola tem sido lugar de manutenção das classes dominantes.

Dentro dessa perspectiva utilizamos neste estudo o viés dos Estudos Pós-Coloniais que nos ajuda a pensar o currículo como prática de uma educação intercultural que possibilite que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas (LOPES, 2013). Portanto, pensamos na descolonização dos currículos que segundo Gomes (2012) se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos nas relações de poder e de saber, ou seja, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para toda escola.

Com base nessa concepção o livro didático é compreendido como texto curricular identitário e suas representações imagéticas participam do processo de construção dos conceitos de lugares e não lugares sociais dos alunos (as) negros (as), indígenas e do campo, sendo considerado instrumento importante de ensino e aprendizagem formal. Apesar de não ser o único é um elemento prescritivo chave do currículo que se concretiza na prática da sala de aula. É importante destacar a processo de seleção desse material, já que esse processo interfere diretamente no currículo escolar.

Ao analisar o contexto histórico da escolha do livro didático percebemos que, durante o período do regime militar surgiu a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) onde a escolha dos livros era feita pelo Estado, o mercado editorial foi atendido na medida em que o Estado assegurava a lucratividade das empresas. Além disso, durante o período ditatorial muitos acordos foram feitos entre os Estados Unidos e o Brasil que influenciaram muito no mercado editorial dos livros didáticos. Na época o Decreto-Lei 1.006/1938 fixou, no texto normativo que o professor (ou a escola) é responsável por escolher o livro didático, mas somente com o restabelecimento da democracia, com o lançamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) esse decreto foi adotado.

No entanto, no PNLD é o programa de avaliação e distribuição dos livros didáticos que continua produzindo os livros, percebe-se então, a condição de mercadoria do livro didático no modo de produção capitalista. Neste sentido, a relação do livro didático com currículo se dá como “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 se constitui em meio a

uma disputa de poder, pois carrega consigo uma função social e cultural. Nessa direção, as coleções didáticas selecionadas assumem um papel central no cotidiano escolar e na vida dos alunos e, portanto, consideramos de grande importância pesquisar esse material. Além disso, é importante salientar que essa “materialidade” do Livro Didático na atual sociedade capitalista compreende o livro didático como uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola (MUNAKATA, 2012).

A datar de 2013 a educação do campo começa a receber livros didáticos específicos do PNLD Campo¹⁶, que tem como objetivo oferecer materiais de ensino diferenciados para em conjunto com os princípios e diretrizes operacionais a vivência de uma Educação no Campo¹⁷. O PNLD Campo é uma conquista muito importante para a educação das comunidades campesinas pois vinha contribuindo com a construção dos princípios orientadores para as práticas curriculares do campo, no entanto o programa tem o último edital no ano de 2016.

Em 2018 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹⁸ (FNDE) no Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE explica que, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais. Sendo assim, tanto as escolas urbanas, quanto as escolas rurais participarão da escolha do PNLD 2019. Nesse contexto, a educação do campo é marcada hoje por um intenso retrocesso com conceitos e propostas de homogeneização com a educação urbana, percebemos uma omissão no espaço ocupado pela educação do campo e a perda de suas especificidades.

¹⁶Programa Nacional do Livro Didático do Campo.

¹⁷ CONSIDERANDO a importância de consolidar um programa nacional de distribuição de livro didático adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do campo, para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos, conforme previsto no art. 27 do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (FNDE, 2018).

¹⁸ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC, 2019).

6 METODOLOGIA

A construção do objeto desta pesquisa abarca a abordagem teórica metodológica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, que nascem dos Movimentos Sociais, tais como: indígena, negro, feminista e camponês. Estes movimentos reivindicam o direito de ser, de pensar, de viver dos povos América Latina/Abya Yala e do continente África e assim questionam as relações hierárquicas presente nesse contexto. A metodologia que permeia a pesquisa é a qualitativa, entendendo que esta proporciona uma maior reflexão sobre a grande diversidade de fenômenos que ocorrem na sociedade, segundo Minayo,

A pesquisa do tipo qualitativo responde a questão muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1994, p. 21-22).

Nesse sentido, temos como objetivo compreender como são representados imagetivamente os camponeses, os negros e os indígenas nos livros didáticos da coleção Buriti Mais (2019). Para alcançarmos os objetivos propomos como procedimentos metodológicos a realização de pesquisa documental que, segundo Oliveira (2007), é constituída pelo estudo de documentos que ainda não foram analisados ou apresentam uma possibilidade de uma nova interpretação como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. A pesquisa aqui referida tem enfoque nos livros didáticos. Como procedimento de análise de dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1995, VALA, 1999), segundo Bardin (1995, p. 31),

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto.

Desse modo, evidenciamos que a Análise do Conteúdo via Análise Temática se organiza em três fases principais: i) pré-análise, ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1995). A pré-análise se consistiu na organização do material propriamente dito, onde foram estabelecidos os parâmetros iniciais de análise, “a escolha dos documentos a serem

submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1995, p.98).

Na pré-análise foi sistematizada o corpus de análise constituído na escolha dos documentos, no caso dessa pesquisa o corpus se constitui na exploração das imagens do livro didático, partimos da compreensão que neles são retratados o lugar, o não lugar e as funções nas organizações sociais e suas relações em diferentes épocas da sociedade e que estas questões estão associadas às imagens que incorporam as relações de poder.

Sendo realizada uma análise sistemática para classificar e categorizar as imagens que apresentem a representação dos povos do campo, negros e indígenas, no que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, faremos uso da Coleção Buriti Mais (2019). O critério de escolha da referida coleção se dá pelo fato de ter sido adotada e trabalhada pelas escolas do campo que constituem o município de São Caitano-PE onde resido.

Para a seleção das disciplinas entendemos que na organização dos currículos os saberes escolares não tem os mesmos valores. Assim, apontamos para a compreensão que

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais ampla (SILVA, 2005, p.148).

Desse modo, dentro da organização curricular é reproduzida uma hierarquia de conhecimentos e algumas disciplinas são consideradas mais importantes que outras para responder a função social estabelecida a escola. Esse movimento contribui para a desvalorização ou valorização de determinados saberes o que inicia o processo de legitimação de apenas alguns conhecimentos, ou seja, o princípio de manutenção de poder e hierarquização tem tornado as disciplinas escolares em um processo de controle.

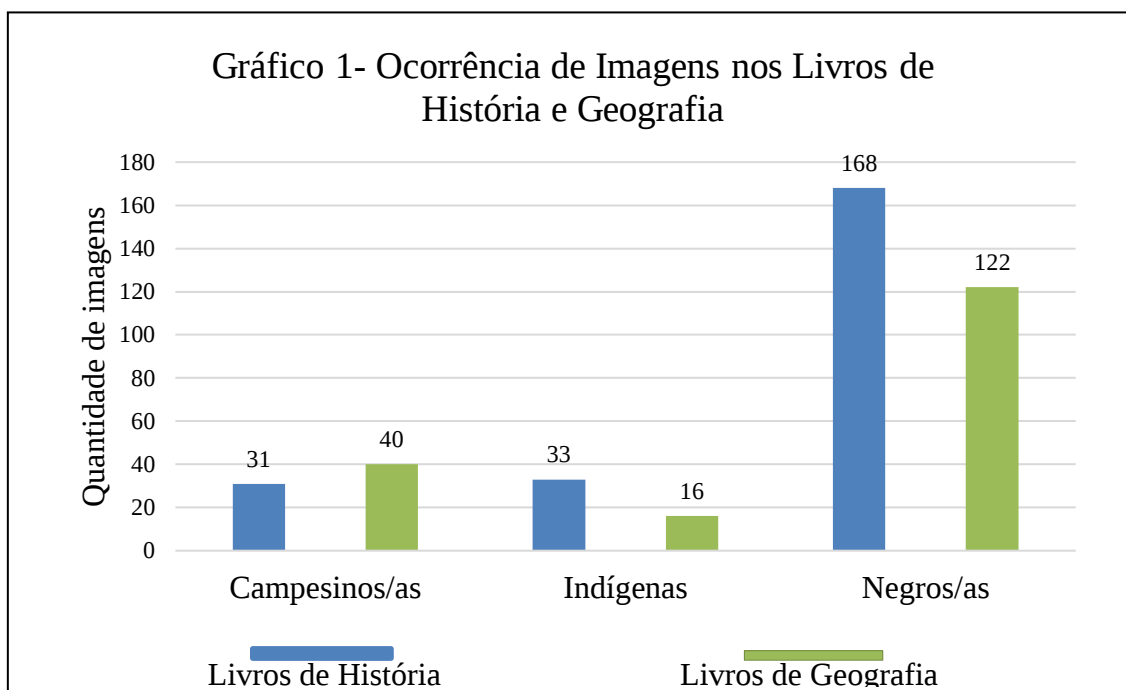
Nesse sentido, “com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são validos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’ (SILVA, 2005, p. 148). Assim, entendemos que o livro didático se encontra com um texto colonizador na medida em que pode, também, naturalizar as hierarquias de conhecimentos.

Além disso, destacamos a relação do currículo com o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos. Tem-se verificado que as políticas educativas de avaliação das aprendizagens dos alunos têm sido influenciadas por uma ideologia neoliberal e neoconservadora, onde currículo passou a centrar-se nas disciplinas nucleares, Português e a Matemática, e a avaliação sumativa, particularmente a externa (FERREIRA, 2015). Essa configuração de avaliação supervaloriza algumas disciplinas em detrimento das outras, com um ensino técnico a intensão é dá uma resposta aos interesses económicos e de mercado.

Dessa maneira, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social colonizadora (MOREIRA, CANDAU, 2007).

No caso do estudo, um dos critérios para escolha das disciplinas se estabelece na compreensão de necessidade de ressaltar a importância formativa para as matérias de Geografia e História. Além disso, destacamos 3 objetivos do ensino de Geografia e História que se relacionam com o nosso objetivo de estudo: a) a Geografia se relaciona com a proposta de estudo do espaço geográfico, da paisagem, do território e do lugar que, atualmente, estão associados à força da imagem; b) é identificada nos Parâmetros curriculares nacionais- PCN de 1997 como a ciência que busca decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas nas paisagens e em suas representações, a numa reflexão direta e imediata sobre o espaço geográfico e o lugar; c) referente ao ensino de História, estabelece relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. Os livros analisados foram 1º ano 5º ano.

Para a escolha das imagens foram utilizados os seguintes critérios; a) as imagens precisam conter representação de pessoas, o que nos possibilita a análise do lugar que estes sujeitos estão ocupando; b) as imagens precisam conter coloração, já que um dos elementos da pesquisa é entender a relação dessas representações com a raça. Foram identificadas um total de 232 imagens no livro de história e 122 no livro de geografia, como mostra o gráfico abaixo:



Fonte: Gráfico construído com base nas imagens dos livros didáticos da coleção Buriti Mais 2019.

Em seguida realizamos a exploração do material, ou seja, a operacionalização dos procedimentos definidos na pré-análise. No caso do estudo, o objetivo foi identificar as unidades de sentido e fazer a contagem/frequência. Em seguida realizamos a categorização e nesse sentido, na Análise Temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma frequência de aparição e podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1997). Dessa forma, a ação pretende encontrar uma unidade de significação, ou seja, identificar quais os lugares que os sujeitos camponeses, negros e indígenas ocupam nessas imagens como mostra a tabela abaixo:

TABELA 2- FREQUÊNCIA DAS FIGURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Lugares	Negros/as	Indígenas	Camponeses/as
Escola	41	03	02
Trabalho	49	03	64
Família	28	04	01
Comunidade	09	09	10
Espaços públicos	41	0	0
Cultura	24	06	03
Período escravocrata	25	14	0

Fonte: Tabela construída com base das imagens dos livros didáticos da coleção Buriti Mais 2019.

Com os levantamentos iniciais realizados, o tratamento dos resultados é a análise sistemática, ou seja, a interpretação e a inferência dos dados selecionados. Com base no nosso referencial teórico e da hipótese de pesquisa foram feitas as inferências no material de pesquisa. Estas inferências corresponder a deduções lógicas e podem responder segundo Bardin (1995, p.39) a dois tipos de problemas:

- o que é que *conduziu* a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às *causas* ou antecedentes da mensagem;
- quais as *consequências* que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis *efeitos* das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda).

Nesse sentido, no próximo capítulo está sistematizada a análise que tem como objetivo confrontar os achados fazendo relação com o referencial teórico, com o olhar centrado no plano de obter as respostas do problema da pesquisa.

7 ANÁLISE DOS DADOS

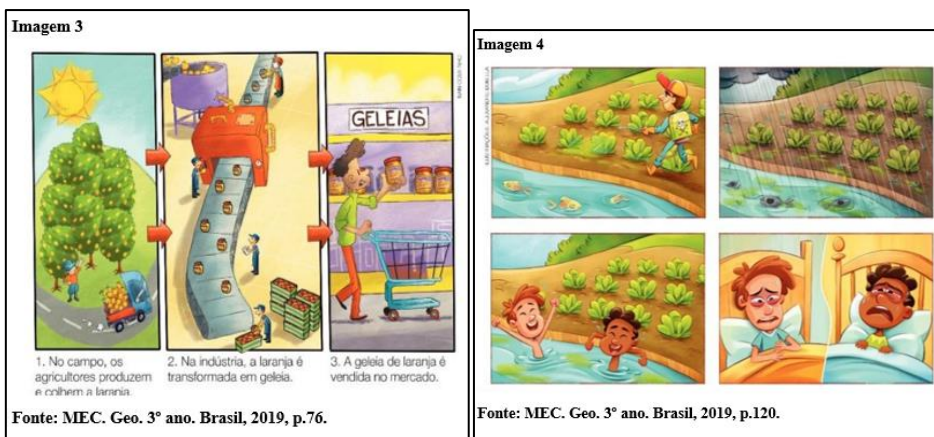
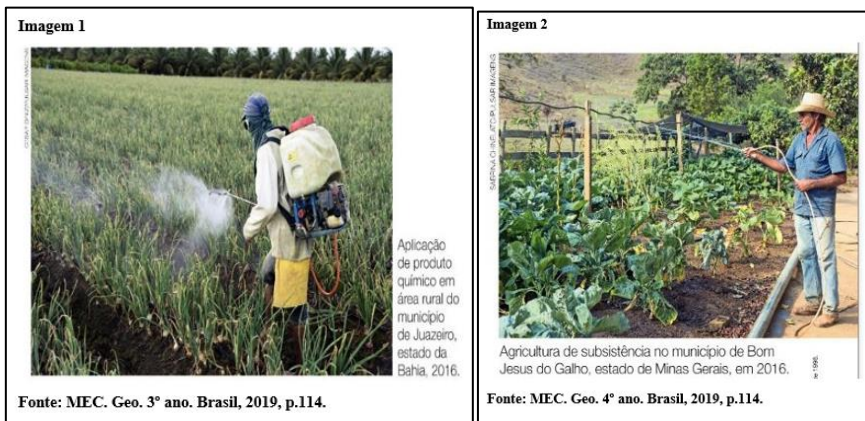
Para a análise dos dados destacamos o nosso olhar a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, e assim, buscamos identificar as unidades de significação nas representações das estruturas sociais de classe, gênero, sexualidade, raça e etnia, nas atividades econômicas, culturais, educacionais, familiares e religiosas das imagens dos Livros Didáticos da Coleção Buriti Mais.

Nosso primeiro foco de análise se localiza nas imagens dos camponeses/as com o objetivo de analisar as atividades em que são representados estes sujeitos. A maioria das imagens que representam o campo se relacionam atividades econômicas em específico ao trabalho, com o total de 66,66%, prolongando a ideia de que as pessoas do campo têm como única função o trabalho, silenciando suas culturas e formas de viver. A delimitação das imagens identificadas tem como base os princípios do Paradigma do Capitalismo Agrário como instrumento hegemônico de controle, com a imposição de uma instrução mínima que reside apenas para as necessidades do mercado.

As atividades econômicas representadas se dividem em basicamente dois aspectos, industrializado e não-industrializado. Essas imagens se caracterizam pela forte presença do gênero masculino, e pela maior parte das representações de atividades agrícolas industrializadas, esse conceito está integrado ao Capitalismo Agrário e as políticas para o crescimento do agronegócio. Nessa lógica, existe a divulgação da exploração do campo e são negados os direitos sociais e trabalhistas, com a imposição de uma naturalidade da condição do camponês como apenas reprodutor do sistema dominante.

No que tange a agricultura temos as atividades industrializadas (agronegócio) imagens 1 e 3, e não-industrializadas (familiar) imagens 2 e 4. Observamos que as imagens 1 e 4 mostram a aplicação de agrotóxicos e a exploração do território, apontando pela destruição e deturpação desses espaços de cultura e trabalho, movimento voltado para o utilitarismo industrial. Ou seja, as marcas da Colonialidade da Natureza que segundo Walsh (2006) relaciona essa exploração a divisão binária entre a natureza e homem, assim, percebemos a representação da perda do sentido do trabalho no campo. No entanto, a imagem 4 mostra o adoecimento das pessoas devido a utilização do agrotóxico denunciando os perigos do agronegócio.

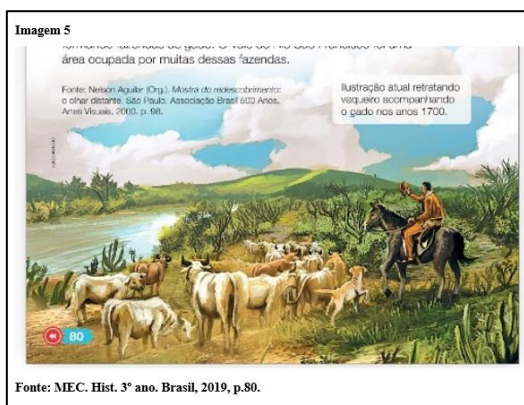
De acordo com o Censo Agro 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o número de produtoras no Brasil é de mais de 946.000 mil mulheres, no entanto, a presença majoritária masculina nas imagens é perceptível, o que aponta para a discriminação do gênero feminino no trabalho.



Sobre a cultura localizamos duas imagens no livro didático, uma festividade junina, que mostra uma festa tradicional da época, e outra, onde focalizamos nossa análise, que diz respeito as representações da figura do vaqueiro. O primeiro ponto a ser destacado é o número de representações do vaqueiro da época colonial/imperial maior, com um total de 3 (três) imagens, ao contrário, na representação atual temos apenas 1 (uma) imagem.

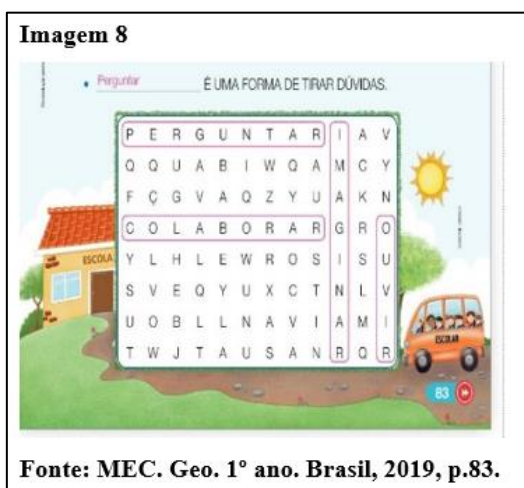
Nesse sentido, identificamos que a imagem 7, o contexto atual, é apresentada de forma isolada e sem grandes discussões, apenas como elemento pré-textual, deixando um vazio na compreensão da vaquejada como uma atividade cultural importante do Nordeste brasileiro, eleva as marcas de uma cultura que é morta ou está em extinção. Nessa lógica, são marcas do modelo do Paradigma da Educação Rural Hegemônico que se constitui com base nos princípios do Paradigma do

Capitalismo Agrário e relaciona os povos do campo a uma “espécie” em extinção com crenças, saberes e valores ultrapassados e o urbano como civilizado.

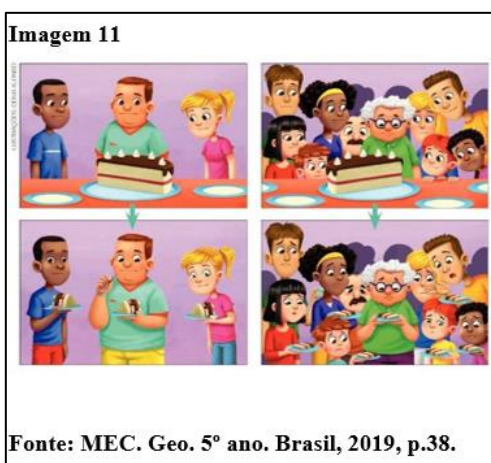
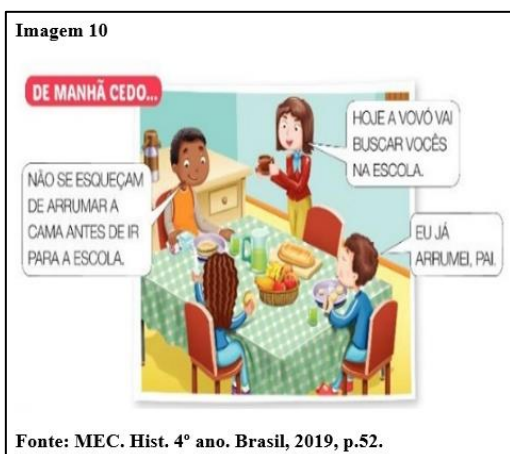


Ao observarmos as representações de escolas campesinas encontramos apenas 2 (duas) representações que trazem alguns elementos desse contexto. As duas imagens mostram o transporte escolar como algo comum nas escolas dessas regiões, o que imprime a ideia que as escolas do campo são escolas distantes. Nesse sentido, é visto o olhar colonial localiza as escolas do campo com a pobreza, a escola do “cai, mas não cai”, submissas ao desenvolvimento urbano. Além disso, nos remete ao resultado do fechamentos das escolas através dos processos de nucleação consolidados por meio da política de transporte escolar.

Além disso, temos uma única representação dessa escola, um desenho na imagem 8, que se localiza na periferia da imagem. Isso aponta para marcas do controle do conhecimento que nega as condições de produção de outros modelos epistêmicos que vão para além dos postulados modernos coloniais, ou seja, marcas da Colonialidade do Saber. É importante destacar que esses livros são utilizados nas escolas do campo, por tanto, a falta da representação desses espaços de forma valorativa o retira do lócus de conhecimento.



Ao analisarmos as imagens que representam as pessoas negras iniciaremos tratando das representações das famílias. Nas imagens 10 e 12 encontramos marcas do rompimento das marcas da racialização nas presenças dos negros/negras e brancos/brancas em simetria representativa. Ainda nesse contexto, a imagem 13 rompe com a racialização dos negros e com o patriarcado, porém, ainda é uma representação da família heteronormativa. Além disso, a imagem 13 rompe com a representação comum da comunidade negra relacionada à pobreza, para uma representação de uma família negra de classe média. As feridas coloniais referentes ao patriarcado estão presentes pela representa do homem negro na centralidade da imagem 10 ou do homem branco na imagem 11.



No que se refere ao trabalho localizamos dois momentos, o passado e o presente. As imagens sobre o trabalho no passado são representadas com situações de cristalização da exploração na escravização e concebem um total 33,7 % do total. Dessa maneira, entendemos que o tema da escravização se torna ponto chave para a representação dos negros, essas imagens nos mostram os navios negreiros, engenhos e trabalhos nas fazendas.

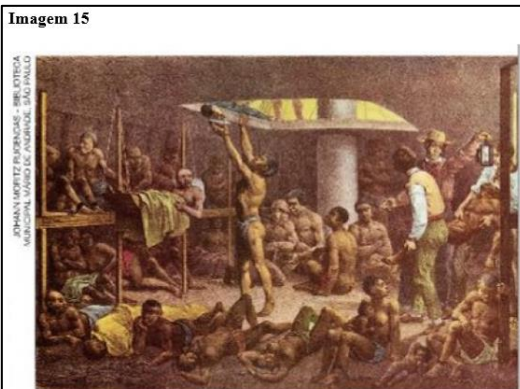
Sobre esta parcela de imagens é pertinente destacar que em sua maioria mostra cenas tranquilas, apaziguadas, como na representação de uma rua na imagem 14, que esconde o sofrimento e a humilhação que esses sujeitos passavam durante esse período. Essa configuração tem como objetivo velar a crueldade que ocorreu e age como uma forma de justificar o processo escravista. Na imagem 15 encontramos a representação de um navio negreiro com pessoas tranquilas, deitadas, descansando, passando a impressão que os africanos “vieram” ao Brasil, não que foi um sequestro, mostrando a história de forma romantizada. Dessa forma, é reafirmada uma abordagem clássica do currículo europeu, uma vez que a maioria das imagens adota um olhar sob a escravidão negra de acordo com a perspectiva do escravizador.

Imagem 14



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2019, p.53.

Imagem 15



Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2019, p. 43.

Nas representações atuais temos a ruptura com o modelo com a racialização do trabalho, com negros ocupando lugares de reconhecimento, imagens 16, 17 e 18. No entanto, esses trabalhos são representados em desenhos o que coloca dimensão de fatos ainda não concretizados. Já os outros trabalhos, imagens 19, 20 e 21, que são socialmente “sem prestígio”, são representados com fotografias, que ao contrário dos desenhos, mostram fatos concretizados e encontrados na realidade. A fotografia 19 é marcada por um cenário de escravização de pessoas negras até hoje o contexto atual e como algo formal. Na imagem 21 temos a representação do trabalho infantil marcado pela desigualdade social dificuldade que a população negra sofre historicamente um racismo estrutural.

Essas imagens mostram a cristalização do racismo e dos lugares no trabalho, compreendendo que, essas representações se dão pela divisão do trabalho forjadas e estruturalmente associadas com uma divisão racista, “esto se expresó, sobre todo, en una cuasi exclusiva asociación de la blanquitud social con el salario y por supuesto con los puestos de mando de la administración colonial” (QUIJANO, 2000, p. 205).

Percebemos que, as marcas do racismo nas representações dos negros relacionadas à pobreza e desqualificação estão presentes. O processo de classificação racial projetou o lugar do negro na sociedade, observamos nas fotografias 19, 20 e 21 o estereótipo de que os negros não são aptos a exercer papéis e funções diversificadas de prestígio na sociedade, ressaltando o espaço de exclusão que é imposto ao longo do processo histórico do nosso país. Ou seja, a discriminação racial tem delimitado a inserção do negro nos em espaços de força de trabalho.

Outro fator importante é a assimetria de representações das mulheres negras, que é ainda mais forte em relação as mulheres negras em relação aos homens brancos, mulheres brancas e homens negros. Dessa forma, podemos afirmar que, em sua grande maioria, a mulher negra não consegue se desvincular do papel social patriarcal que lhe foi designada, as normatizações patriarcais naturalizam as formas de trabalho que a mulher negra ocupa (SILVA, 2018).

Nesse sentido, as imagens contribuem para a naturalização e manutenção do conhecimento, da cultura, dos lugares sociais e dos valores produzidos pela Colonialidade/Modernidade e pelo Patriarcado. Além disso, é importante destacar que essas representações também silenciam a respeito das histórias outras e somos levados a crer na existência de uma história universal, que no caso, é marcada pela geopolítica do conhecimento, a eurocêntrica (FERREIRA; SILVA, 2014).

Imagem 16



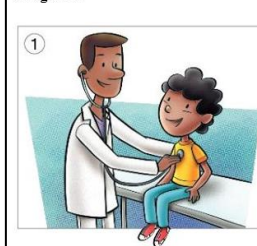
Fonte: MEC. Geo. 1º ano. Brasil, 2019, p. 99.

Imagem 17



Fonte: MEC. Geo. 1º ano. Brasil, 2019, p.77.

Imagem 18



Fonte: MEC. Geo. 1º ano. Brasil, 2019, p. 17.

Imagem 19



Imigrantes haitianos assistem a palestra para o trabalho em empresa de construção civil no município de São Paulo, estado de São Paulo, em 2013.

Fonte: MEC. Geo. 5º ano. Brasil, 2019, p.21.

Imagem 20



Limpeza pública no município de Belém, estado do Pará, 2014.

Fonte: MEC. Geo. 3º ano. Brasil, 2019, p. 99.

Imagem 21



Fonte: MEC. Geo. 2º ano. Brasil, 2019, p. 55.

A cultura que é abordada nos livros rompe com a racionalização quando é trazida com momentos de memória popular e tratam de cantigas e brincadeiras infantis. Algumas festas são representadas como a festa do congo, imagem 24, o maracatu e a festa do divino. Outros elementos também são abordados como as comidas baianas, a roda de capoeira, o grupo de tambor crioula na ilustração para representar a influência africana na cultura brasileira.

Um aspecto importante a ser mencionado são as fotografias de mulheres africanas, imagens 22 e 23, que mostram um pouco sobre o artesanato e a forma de viver dos seus povos. Rompendo com o patriarcalismo com a representação da mulher com produtora de conhecimento e cultura. Essas imagens apontam para a Corpo-Política do Conhecimento, quando mostram que esses povos são produtores de cultura e saberes. Além disso, a quebra do estereótipo que no continente africano só existe fome e pobreza. Esses movimentos vão contrário ao conceito de currículos monoculturais que “sustentam a herança colonial, isto é, os mesmos padrões que valorizam uma única forma de ser, de saber e de viver, a eurocêntrica” (FERREIRA; SILVA, 2013, p.4)

Imagem 22



Pessoas do grupo Khoisan brincando em vila próxima do deserto Kalahari, Namíbia, 2015. Os Khoisan vivem hoje em pequenos grupos no sul da África e preservam parte de sua cultura caçadora, coletora e pastoril.

Fonte: MEC. Hist. 4º ano. Brasil, 2019, p.86.

Imagem 23



Na tradição africana, o griot é aquele que transmite os saberes, informações e cultura de seu povo por meio da narração de histórias, práticas culturais e tradições que são passadas de geração a geração pela oralidade. Mulher griot no Mali, África, 2008.

Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2019, p.127.

Imagem 24



Festa do Congo ou de Nossa Senhora de Fátima, município de Milagres, estado do Ceará, 2016.

Fonte: MEC. Geo. 4º ano. Brasil, 2019, p.87.

Também há representação de 2 imagens que tratam de religiões. Na imagem 25 encontramos o rompimento com o processo de Racionalização quando identificamos a representação do culto de uma religião de matriz africana. No entanto, a imagem 26 carrega marcas da hierarquização racial quando mostra no centro o representante da religião cristã e nas periferias da imagem temos as outras religiões, entre elas a de matriz africana, percebemos que essa imagem retrata também a centralidade do Poder.

Com isso, entendemos que, segundo Candau e Russo (2010), os conflitos são eliminados e os estereótipos e preconceitos continuam sendo mantidos, pois se seguirmos a lógica de que desde o início do processo de colonização raças entre raças diferentes foram "dependentes" e integradas. Essa ideia se espalhou no imaginário da sociedade, levando a naturalização da sociedade hierárquica, discriminatória e racista.

Imagem 25



O culto aos orixás foi trazido ao Brasil pelos africanos escravizados da cultura iorubá. O contato entre as tradições iorubás e aquelas encontradas no Brasil deu origem aos chamados cultos afro-brasileiros, como o candomblé. Festa de Iemanjá, município de Salvador, estado da Bahia, 2017.

Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2019, p.82.

Imagem 26



Encontro de líderes de diferentes religiões em prol da paz. Daca, Bangladesh, 2017.

Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2019, p.85.

Nas escolas, quando representadas em ambientes de convivência, as crianças negras sempre estão em menor número. O que faz com que as crianças construam a ilusão da não existência e de uma condição de minoria negra. Mesmo sabendo que grande parte da população brasileira é identificada etnicamente pelo IBGE (2019) como preta ou parda, são 56,10% de habitantes que se declaram pretos e pardos, além disso, percebemos esses sujeitos nas periferias das imagens. Nesse sentido, o número maior de representações de brancos como superior a todas as outras identidades étnico-raciais é uma condição que naturaliza o branco sempre como dominante.

Além disso, nos espaços escolares as crianças negras são representadas nas periferias das imagens. A maioria das representações das infâncias negras estão relacionados a momentos de interação com outras crianças brancas, compreendemos que essas representações também se localizam na tentativa de silenciar os conflitos.

Imagem 27



Fonte: MEC. Hist. 1º ano. Brasil, 2019, p.10.

Imagem 28



Fonte: MEC. Hist. 1º ano. Brasil, 2019, p.74.

Partindo para análise das imagens dos povos indígenas, notamos que em número eles tem a menor quantidade em relação aos/as negros/as e aos/as camponeses/as. O que demarca a condição de inferioridade do índio como um povo primitivo e em extinção.

No que se refere as escolas indígenas 3 (três) são representadas, no entanto, duas delas mostram a mesma escola do povo Kayapó, imagens 29 e 30, observamos a representação de organização de uma sala tradicional urbana, com cadeiras enfileiradas, professor na centralidade e alunos parados. Desse modo, podemos afirmar que o modelo colonizador de conhecimento impõe o privilégio cognitivo de conhecimento dos brancos ocidentais, que não só produziu injustiças cognitivas para outros copos políticos e geopolíticos, mas também se tornou um dos mecanismos de poder para privilegiar e manter os projetos Imperiais/Coloniais/Patriarcais no mundo (GROSFOGUEL, 2016).

Imagem 29



Indígenas do grupo Kayapó em sala de aula na Aldeia Moikarako, Município de São Félix do Xingu, estado do Pará, 2016.

Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2019, p. 85.

Imagem 30



Fonte: MEC. Geo. 1º ano. Brasil, 2019, p. 67.

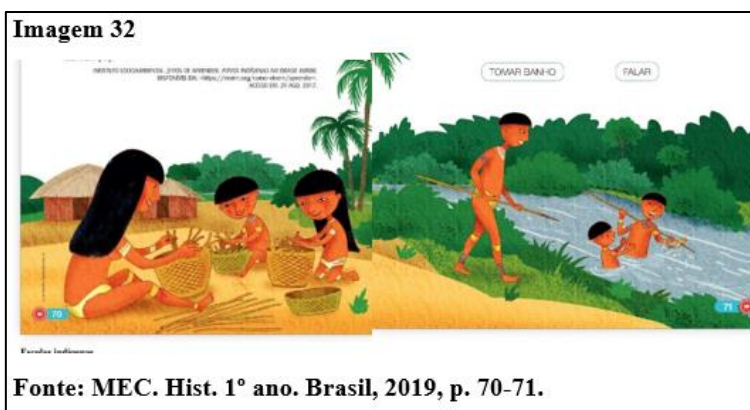
Imagem 31



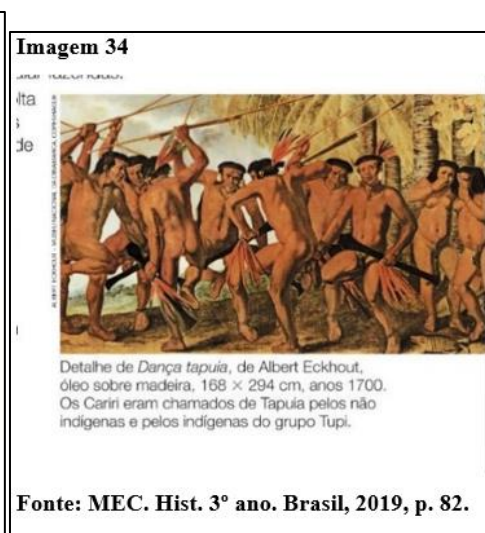
ALUNOS DA ESCOLA INDIGENA TOLDO CAMPINAS, MUNICÍPIO DE TENENTE PORTELA, ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014.

Fonte: MEC. Hist. 1º ano. Brasil, 2019, p. 91.

À vista disso, partindo do entendimento de que cada indígena pertence a um povo, a etnia focaliza nas questões específicas e diferenciadas que os indígenas exigem para a educação indígena, levando em consideração especificidade de cada povo. É importante destacar que, para os povos indígenas, sua cultura é uma referência para pensar a educação e, por isso, passa a fazer parte desses processos educativos os rituais religiosos, o trabalho e a caça, como mostra a imagem 32.



Nesse sentido, em relação a cultura indígena poucas imagens são representadas, focamos nossa análise na dança da mandioca e uma dança tapuia de 1700. A imagem 33 apresenta um ritual religioso importante do povo Kayapó de São Felix do Xingu no estado do Pará. A imagem 34 retrata a Dança dos Tarairiu, pintura produzida em 1641 pelo holandês Albert Eckhout. Ambas imagens abordam elementos importante para as culturas dos povos indígenas que são os rituais e as danças.



Ainda sobre a cultura temos as crianças indígenas com algumas brincadeiras tradicionais dos povos ou da sociedade em geral. A imagem 35 apresenta uma criança indígena com arco e flecha que pode contribuir para o estereótipo de índio criado pelo

modelo colonial, que mostra figuras folclóricas dos indígenas, como a figura do desenho animado, com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. Quando observamos essas representações em maioria são do gênero masculino o que nos aponta para a interrelação da Colonialidade e do Patriarcado, “visto que há um reforço das relações hierárquicas entre os sujeitos por Raça/Gênero, bem como uma predeterminação das funções que vão exercer a partir dos marcadores interseccionais que carregam” (SILVA, 2018, p.163).



Quando se trata do trabalho temos a representação da construção de uma casa na comunidade e o trabalho na plantação, imagem 37, com uma mulher indígena Kayapó limpando o terreno para cultivo, o que denota a força do patriarcado com as mulheres indígenas e negras. Destacamos que, essas mulheres não eram vista sob a ótica de fragilidade feminina atribuído ao patriarcado com a mulher branca, visto que tanto a negra como a indígena não foram concebidas como mulheres e sim como fêmeas das raças inferiores, logo não seriam mulheres e muito menos como as mulheres brancas (frágeis).

É importante destacar que as referências sócio-históricas dos indígenas como a imagem colonial tende a criar estereótipos de que essas pessoas não pode fazer o uso das tecnologias, de fazer outros trabalhos fora da agricultura, de ter outros tipos de moradia, além da popularizada oca, por exemplo a imagem 30. Desse modo, reafirmamos que privar os povos de ter acesso a essas novas é também uma forma de subalternização.

Imagem 37

Mulher indígena Kayapó limpando o terreno para cultivo, no município de São Félix do Xingu, estado do Pará, em 2016.

Fonte: MEC. Geo. 2º ano. Brasil, 2019, p. 106.

Imagem 38

Fonte: MEC. Geo. 1º ano. Brasil, 2019, p. 54.

Um outro ponto a ser destacado é a quantidade de representação durante o período de escravização/colonização chegando a ser 28% do total de imagens referente aos povos indígenas. Essas imagens relacionam o índio como um selvagem, escravo e dócil, o que limita a compreensão do que estava acontecendo na época. As representações da chegada de Colombo e da corte portuguesa, apresentam uma imagem amistosa e reafirmam o modelo de história que naturaliza o “genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o “conquista” e o racismo/sexismo epistêmico do “pensar” como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial” (GROSFOGUEL, 2016, p.31).

A imagem 40 coloca o indígena na condição de selvagem e dócil e o colonizador como o moderno. Desse modo, contribui para alocarmos o ser indígena em um cenário não desenvolvido, praticantes de ações primitivas, que foi domesticado pelo sujeito moderno/colonial. Essas formas de representação apontam que “los europeos generaron una nueva perspectiva temporal de la historia y reubicaron a los pueblos colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa” (QUIJANO, 2000, p.210).

Imagem 39



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, de Oscar Pereira da Silva, óleo sobre tela, 190 x 333 cm, 1922.

Fonte: MEC. hist. 4º ano. Brasil, 2019, p. 11.

Imagem 40

7. Os bandeirantes ensinavam aos indígenas a andar na mata e a reconhecer frutos comestíveis.



☐ Verdadeiro ☒ Falso

Fonte: MEC. hist. 4º ano. Brasil, 2019, p. 71.

Nesse contexto, as representações que tratam sobre religião mostram a catequização jesuíta (imagem 42) e o Padre Antônio Vieira (imagem 41) processo que significou a tentativa de eliminar o outro, que foi a tônica do período colonial. Essa eliminação se configura em duas formas pela violência física ou pela “assimilação” do modelo europeu, ou seja, a descaracterização de um povo e sua cultura. Notamos que a imagem ilustra um processo pacífico e amigável, o que denota aos “povos sem religião” que aquele era um momento de aprendizagem, estereotipando os indígenas enquanto seres incapazes, frágeis, sem civilização. Além disso, ao observamos as imagens percebemos a centralidade dos jesuítas e o índio aparece como coadjuvantes e não como sujeitos pertencentes à história da nossa sociedade.

Dessa forma, a partir do processo da Colonialidade e das ações atreladas a ela, como a evangelização, escravização, aculturação e extermínio essas imagens contribuem na construção ideológica que evidencia uma condição de inferioridade até os dias atuais. Na imagem 43 os/as índios/as são representados/as sem rostos, com uma pintura antigas que mostra características de algo antigo, ilustra os indígenas como algo primitivo tratando de uma situação atual.

Imagem 41



Detalhe
Antônio
conver
Brasil,
ilustra
21 x 2

Fonte: MEC. hist. 4º ano. Brasil, 2019, p. 18.

Imagem 42



Ilustração atual representando assentamento de jesuítas há mais de 400 anos. Antes de construir o colégio cujo origem à Vila de São Paulo, os jesuítas moravam em casas de madeira construídas pelos indígenas.

Fonte: MEC. Hist. 3º ano. Brasil, 2019, p. 43.

Imagem 43



Representação atual de indígenas colhendo mandioca.

Fonte: MEC. Geo. 3º ano. Brasil, 2019, p. 42.

Em relação a família, é importante destacar que, cada povo indígena têm um modo próprio de ser e ver o mundo suas tradições, suas danças, suas religiões, suas línguas. A partir disso, observamos que na imagem 44, a família indígena aparece caracterizada apenas por trajes típicos, pintados, mas não caracterizam a diferença dos indígenas como povos diversos e suas várias configurações de família e os parâmetros dos modos de vida são os estereótipos criados a partir da visão eurocentrada. Na imagem 45 temos a fotografia do povo indígena Ikpeng, Mato Grosso, nela encontramos a quebra do estereótipo do índio folclórico dos desenhos, no entanto ainda temos a localização do homem como superior.

Imagem 44



Imagem 45



8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta última seção está organizada em torno dos seguintes pontos: a) relação entre as produções realizadas no levantamento da ANPed; b) resgate do problema de pesquisa e de seus objetivos; c) abordagens teórico metodológicas e as análises dos dados; d) os limites desta pesquisa e novas questões.

No que se refere a contribuição da pesquisa, fizemos o estudo da produção teórica que aborda sobre a temática, com levantamento bibliográfico nas produções da ANPed. Foram mapeadas as produções entre os anos de 2012-2019 utilizando da 35ª à 39ª, a partir dos descritores: Livro Didático e Relações Étnico-Raciais.

Foram analisadas um total de 3 (três) pesquisas que apontam para uma menor participação da mulher negra em relação a do homem branco, da mulher branca e do homem negro, ela também tem menor possibilidade de fala/ação nos textos. Além disso, os autores destacam que algumas imagens rememoradas apresentaram homens negros em situação de privilegio, ocupando lugar social antes destinado apenas a homens brancos. À vista desse estudo, percebemos, durante nossas análises, aproximações com os artigos pela existência de avanços em relação a temática, no entanto, ainda estão presentes as marcas Capitalistas/Coloniais/Patriarcais nas representações. Além disso, a forte presença do patriarcalismo, que se mostra mais forte com a mulher negra e indígena.

Ao retornarmos ao objetivo desta pesquisa temos, analisar a representação imagética dos camponeses, negros e indígenas nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019). Identificamos os lugares: família, escola, comunidade, trabalho, período colonial escravista. Assim surgiram, a partir das análises e com base no nosso referencial teórico, considerações que apontam para os LDs enquanto textos curriculares identitários que se constituem na relação conflitiva entre a desvinculação do modelo hegemônico colonial e a continuidade da Colonialidade.

Em relação a representação dos camponeses foi evidente a abrangência de um tratamento fundado em uma educação que não trata dos sujeitos camponeses a partir de seu contexto e uma valorização do modelo capitalista agrário. Além disso, destacamos a assimetria quantitativa entre a ocorrência nas imagens dos camponeses e indígenas em um número muito inferior, retirando esses sujeitos do locus de conhecimento. Frisamos a assimetria quantitativa entre a ocorrência de imagens das

mulheres camponesas. Dessa forma, o livro que é utilizado nas escolas do campo não traz o lugar de protagonismo dos povos camponeses.

Ao analisarmos as imagens que representam os/as negros/as, consideramos que, existem rupturas em relação à discriminação racial, quando encontramos representações que tratam da valorização da cultura, da localização desses sujeitos em lugares de prestígios. No entanto, ainda encontramos muito presentes nas imagens que romantizam e o olhar sobre a escravização a partir do colonizador como forma de produzir inferioridade e justificar o domínio colonial. Além disso, ainda estão muito presentes estereótipos de pobreza e desqualificação, essas imagens contribuem para a naturalização e manutenção da Colonialidade/Modernidade e do Patriarcado.

No que diz respeito a representações dos indígenas, percebemos que, a Colonialidade se encontra presente na representação do índio como condição de primitivo e dócil e o colonizador como o moderno. Nesse contexto, as imagens tem com centralidade os brancos europeus e os povos nativos aparecem como coadjuvantes e não como sujeitos pertencentes à história da nossa sociedade.

Verificamos que participação da mulher negra, indígena e camponesa é menor que a do homem branco, da mulher branca, do homem negro, do homem indígena. Dessa forma, considerando a necessidade de garantir a presença da mulher entre os personagens dos livros, destacando a urgência de critérios que possibilitem, além de uma inserção e valorização maior de negros e indígenas, também a inserção de maneira assimétrica da mulher e em especial das negras, indígenas e camponesas nas representações nos livros.

Desse modo, evidenciamos que os livros didáticos da Buriti Mais trazem avanços em relação a rupturas da racialização e racionalização quando apresenta esses sujeitos em espaços de valorização e respeito às diferenças e às identidades. No entanto, ainda carregam marcas da Herança Colonial quando naturaliza os processos de escravização, genocídio, epistemicídio e esquecimento, homogeneiza os conhecimentos e folcloriza as expressões culturais.

Logo, sabendo que as relações de discriminação se dão além das relações interpessoais, destacamos que um dos caminhos apontados para a promoção do respeito à diferença cultural e étnico-racial é o reconhecimento e a valorização das formas de viver e estar no mundo desses sujeitos. Para isso, propomos a vivência de

currículos Decoloniais que oferece um espaço de justiça social e epistemológica daqueles e daquelas que por muito tempo tem sido vítimas do processo colonial.

Por fim, ao longo dessa pesquisa foram emergindo novas inquietações: como os/as negroas/as, indígenas e camponeses/as se sentem ao se encontrarem nessas representações? Quais os lugares e não lugares que as mulheres negras, indígenas e camponesas ocupam em outras representações que estão fora das relações patriarcais encontradas nos livros didáticos? Quais as funções e não funções que as mulheres negras, indígenas e camponesas ocupam em outras representações que estão fora das relações patriarcais encontradas nos livros didáticos? A partir de que sujeitos são pensadas e selecionadas essas imagens? os/as negros/as, indígenas e camponeses/as participam dessa construção? Como essas imagens colaboram para a construção ou desconstrução da identidade dos estudantes?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. [L’analyse de contenu]. **Trad. Luís Antero Reto e**, 1995.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

Brasil, **Decreto-Lei nº 1.006** de 30/12/1938. Disponível <http://legis.senado.leg.br/norma/524633>.

Brasil, **Decreto nº 7.352/2010 de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>.

Brasil, **Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>.

Brasil, **Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70320>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>.

CALDART, Roseli Salete et al. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. **Educação do campo: identidade e políticas públicas–Caderno**, v. 4, p. 26, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANTARELLI, Juliana Mezomo. A justiça curricular e a (in)visibilidade da mulher em um livro didático para o ensino médio. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 39, 2019.

DA SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; DA SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 248-272, 2013.

DE ARAÚJO QUENTAL, Pedro. A latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**, v. 14, n. 27, p. 46-75, 2013.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia**. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica. A pesquisa em Educação do Campo. **Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**, 2006.

FERREIRA, Carlos Alberto. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 153-169, 2015.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe. PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NA SUPERAÇÃO DA HERENÇA COLONIAL, NOS CURRÍCULOS COLONIZADOS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS. **Tópicos Educacionais**-ISSN: 2448-0215, v. 20, n. 1, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral**, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>.

IBGE. **Censo Agro**, 2017. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. **Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez**, p. 248-282, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; MARTINS, Isabel. A influência da pesquisa acadêmica em livros didáticos de ciências: uma contribuição para o currículo de ciências. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 37, 2015.

MEC, FNDE, **Resolução/CD/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>.

MIGNOLO, Walter; TLOSTANOVA, Madina. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. **Revista IXCHEL. Volúmen I, San José, Costa Rica**, p. 1-22, 2009.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura: Currículo, Cultura e Sociedade. **Indagações Sobre o Currículo do Ensino Fundamental–Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro**, p. 34-41, 2007.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 37, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: alguns temas de pesquisa. In: Rev. Bras. Hist. Educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p.179-197, set./dez. 2012.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa**. 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PACÍFICO, Tânia Mara. Negritude e branquidade em livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 35, 2013.

PERIPOLLI, Odimar J. UM OLHAR SOBRE (O CAMPO) A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: A QUESTÃO DAS ESPECIFICIDADES DO ENSINO. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 11, n. 13, p. 51-62, 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala—tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 20, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. 2000.

DOS SANTOS, Wellington Oliveira. Negros/as e brancos/as em livros didáticos de geografia. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 34, 2012.

SILVA, Camila Ferreira da. **As marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos didáticos do território campestre do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos estudos pós-coloniais e do feminismo negro latino-americano**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, 2ª. **Ed. Autêntica, Belo Horizonte**, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: uma introdução crítica. **Porto: Porto Editora**, 2000.

VALA, Jorge; DE CONTEÚDO, A. Análise. In SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**, v. 10, p. 101-128, 1999.

WALSH, Catherine y Juan García (2002) “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso”. In: Daniel Mato (coord.): **Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. p:317-326.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, 2008.