



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

RAQUEL DA SILVA FREITAS

**DISCURSOS CURRICULARES E CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA
NEGRA E INDÍGENA EM IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL: horizontes simbólicos da
(de)colonialidade**

RECIFE/PE
2024

RAQUEL DA SILVA FREITAS

**DISCURSOS CURRICULARES E CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NEGRA E
INDÍGENA EM IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL: horizontes simbólicos da (de)colonialidade**

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

Orientador: Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

RECIFE/PE
2024

Catálogo na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

F886d

Freitas, Raquel da Silva

Discursos curriculares e construção da memória negra e indígena em imagens nos livros didáticos de história do ensino fundamental : horizontes simbólicos da (de)colonialidade / Raquel da Silva Freitas. – 2024.
247 f.

Orientação de: Gustavo Gilson Sousa de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências e apêndices.

1. Currículo escolar. 2. Livros didáticos. 3. Negros - Identidade racial. I. Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de (Orientação). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE 2024-023)

RAQUEL DA SILVA FREITAS

**DISCURSOS CURRICULARES E CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NEGRA E
INDÍGENA EM IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL: horizontes simbólicos da (de)colonialidade**

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

Aprovada por videoconferência em: 05/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Iris Verena Santos de Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade do Estado da Bahia
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal Fluminense
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico esta dissertação de mestrado a todas as mulheres que, ao longo da história, enfrentaram desafios para conquistar seu espaço e seus direitos em um mundo nem sempre favorável. Especialmente à minha mãe, Edilene Maria da Silva, meu maior exemplo de força e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Eu nunca fui alguém que sonhasse alto ou até mesmo uma pessoa muito inclinada a sonhar. Na verdade, sempre senti tão-somente a necessidade de encontrar um lugar onde pudesse “construir” minha vida e apoiar minha família. Nada muito grandioso, afinal, uma garota de origem humilde, do interior, não teria tantas oportunidades. Seria melhor evitar o risco de me desapontar. Talvez esse sentimento seja compartilhado por muitas meninas e mulheres, como eu. No entanto, espero que todas elas tenham a oportunidade de sentir em seus corações o fervor que surge ao sonhar, não apenas com a vontade de transformar o mundo, mas, mais precisamente, de transformar a si mesmas.

O que desejo expressar a vocês no início desse meu bucólico agradecimento é que, foi em busca de uma vida melhor que a universidade surgiu com um caminho e me proporcionou uma chance de sonhar e realizar esses sonhos. Entre muitos, o mestrado é um sonho que nasceu a partir das experiências enriquecedoras que vivi com pessoas incríveis no ambiente acadêmico e educacional durante minha graduação em pedagogia. Essas experiências me fizeram perceber a minha importância e responsabilidade no mundo. Permito-me sentir grandiosa e forte, não mais sozinha. E por isso, este sonho não é apenas meu, mas também de meu pai, minha mãe, meus irmãos, meus amigos e amigas e todas as pessoas que de alguma forma fazem parte dessa luta. É um sonho que se torna mais alcançável graças às universidades públicas e às políticas de ações afirmativas, que são cruciais na promoção da igualdade de oportunidades e na redução das disparidades sociais.

Assim, agradeço a todas as pessoas que lutaram e lutam para que o acesso à universidade seja, cada dia mais, um espaço mais democrático e possibilite que sonhos como os meus sejam possíveis. Afinal, quando alguém de um contexto periférico dá um passo à frente, todos os outros estão juntos a esse indivíduo, pois essa conquista não é isolada.

Agradeço,

A Gustavo Gilson Sousa de Oliveira, orientador dessa pesquisa. Gratidão pela sua paciência, dedicação, gentileza e apoio, os quais não apenas possibilitaram a realização desta pesquisa, mas também demonstraram sua preocupação com meu bem-estar, tanto na vida pessoal quanto acadêmica. Sua orientação

cuidadosa proporcionou além de conhecimento, também confiança e determinação para enfrentar desafios da vida de uma estudante. Obrigada por investir seu tempo e esforço em meu desenvolvimento.

À minha mãe, Edilene Maria da Silva, mulher forte e corajosa, que enfrentou inúmeras adversidades para me educar. Sou profundamente grata por me ensinar a ter um bom coração, por me auxiliar e me dar apoio em todos os momentos que precisei. Obrigada por persistir junto comigo e por segurar minha mão nos momentos difíceis, por não permitir que eu desistisse diante dos desafios da vida. A senhora é minha força, mãe.

A meu pai, Sebastião Viana de Freitas, homem forte e perseverante, que dedicou toda sua vida ao árduo trabalho para sustentar nossa família. Mesmo diante do cansaço e dos desafios, você sempre me recebe com alegria e luz, tornando todos os momentos mais leves. Obrigada por tudo, pai.

A Vinicius de Andrade Vitor, por cada momento em que você me lembrou que eu era capaz de alcançar meus sonhos. Sua confiança em mim foi um pilar de força e esperança.

À Risocleide Aparecida Maria da Silva, minha fonte de inspiração e amiga querida, agradeço de coração por compartilhar comigo lágrimas, risos, aventuras e sonhos. Sua presença foi fundamental para tornar esta jornada mais leve e menos solitária. Sua confiança em mim brilhou como um farol nos momentos mais sombrios, iluminando o caminho.

A todos/as amigos e amigas que criei laços durante minha trajetória acadêmica, em nome de Adrião Mendes, Ana Rinelda, Júlio Falcão, Rubem Viana e Silas Veloso.

A todos/as participantes do Grupo de Pesquisa "Discurso, Subjetividade e Educação", em nome da professora Anna Luiza Oliveira, agradeço pelos momentos formativos compartilhados.

A todos/as participantes do Grupo de Pesquisa "Estudos Pós Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação", em nome do professor Janssen Felipe da Silva, gratidão pelos preciosos momentos formativos compartilhados.

A todos/as professores/as que contribuíram para a minha formação.

À FACEPE pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa partiu do interesse intelectual e político de compreender as discussões e relações sociais atuais que implicam a re/construção da categoria “raça” ao longo do tempo, localizadas em especial na construção imagética. Justificamos esse locus baseados no conhecimento de que, o processo de categorização racial iniciado na colonização se mantém na contemporaneidade. Nesse sentido, sabendo que o campo educativo se constitui como espaço de natureza e função política e, portanto, não está isolado da cultura organizacional social e das demais instituições, entendemos que a herança colonial ainda se encontra presente nos currículos escolares. Assim, partimos da seguinte questão problema: como são construídas nas imagens as memórias negras e indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental? A partir disso, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender como são construídas nas imagens as memórias negras e indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental, aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020. Os objetivos específicos: a) identificar e descrever as imagens dos/as negros/as e dos/as indígenas; b) analisar como as memórias sobre os povos negros e indígenas são construídas nas imagens, caracterizando a partir de quais discursos essas imagens são construídas e compartilhadas; c) analisar até que ponto e como os discursos mobilizados nas imagens dos livros didáticos colaboram para a construção dos horizontes simbólicos da (de)colonialidade. Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, nosso trabalho foi organizado com base nas abordagens da teoria do discurso, do pós-estruturalismo e dos estudos decoloniais que forneceram um quadro metodológico e conceitual para a análise dos temas abordados. Nesse processo, analisamos como as memórias sobre os povos negros e indígenas são construídas nas imagens, buscando apontamentos sobre como os discursos (de)coloniais eram identificados. Com base nesse processo, foi observada uma tensão evidente entre as marcas da memória antirracista e da memória colonial nas imagens. No entanto, é importante notar que o número de imagens que abordam questões antirracistas ainda é significativamente menor. Podemos apontar que, com base no conceito de memória, enquanto uma história particular ou coletiva que se tornou dominante em um determinado período ou contexto, as imagens em que memória que carrega símbolos da decolonialidade permitem a construção de lembranças e fortalecimento de identidades a partir de experiências articulatórias e políticas, individuais e coletivas de valorização da cultura e vida da população negra e indígena. Por outro lado, a memória colonial resulta em fechamentos e essencializações, ou seja, as imagens retratam os povos negros e indígenas como primitivos, inferiores ou selvagens, hegemonizando o discurso moderno colonial.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; Imagens; Currículo; Livros didáticos; Discurso; Decolonialidade.

ABSTRACT

This research was based on the intellectual and political interest of understanding the current discussions and social relations that imply the re/construction of the category “race” over time, located especially in the imagery construction. We justify this locus based on the knowledge that the process of racial categorization that began during colonization continues in contemporary times. In this sense, knowing that the educational field is constituted as a space of political nature and function and, therefore, is not isolated from the social organizational culture and other institutions, we understand that the colonial heritage is still present in school curricula. In this sense, we start from the following problem question: how are black and indigenous memories constructed in images in elementary school history textbooks? From this, the general objective of the research was to understand how black and indigenous memories are constructed in images in elementary school history textbooks, approved by the National Book and Teaching Material Program - PNLD 2020. The specific objectives: a) identify and describe images of black people and indigenous people; b) analyze how memories about black and indigenous peoples are constructed in images, characterizing from which discourses these images are constructed and shared; c) analyze to what extent and how the discourses mobilized in the images of textbooks contribute to the construction of the symbolic horizons of (de)coloniality. To achieve the objectives of this research, our work was organized based on approaches from discourse theory, post-structuralism and decolonial studies that provided a methodological and conceptual framework for the analysis of the topics covered. In this process, we analyzed how memories about black and indigenous peoples are constructed in images, seeking notes on how (de)colonial discourses were identified. We observed an evident tension between the marks of an anti-racist and colonial memory in the images, however, it is important to note that the number of images that address anti-racist issues is still significantly smaller. We can point out that, based on the concept of memory, as a particular or collective history that became dominant in a certain period or context, the images in which memory that carries symbols of decoloniality allow the construction of memories and strengthening of identities based on articulatory and political, individual and collective experiences of valuing the culture and life of the black and indigenous population. On the other hand, colonial memory results in closures and essentializations, that is, the images portray black and indigenous peoples as primitive, inferior or savages, hegemonizing the modern colonial discourse.

Keywords: Education of ethnic-racial relations; Images; Curriculum; Textbooks; Discourse; Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1 –	Meus Pais	27
Fotografia 2 –	Minha Escola	31
Fluxograma 1 –	Retalhos teórico-metodológicos	36
Fluxograma 2 –	Colonialidade e a Formação Discursiva	42
Fluxograma 3 –	Organização da lente teórica metodológica	51
Figura 1 –	¿História natural?	80
Figura 2 –	Américo Vespúcio desembarcando na América	115
Fluxograma 4 –	Formação discursiva (fd) da memória colonial	163
Fluxograma 5 –	Formação discursiva da memória da escravização	183
Fluxograma 6 –	Formação discursiva da memória política	202
Fluxograma 7 –	Formação discursiva da memória cultural	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Relação das pesquisas com livro didático, negros e/ou indígenas	58
Quadro 2 -	Código das coleções e livros de história - PNLD 2020	128
Quadro 3 -	Categorização das imagens selecionadas negros/as e indígenas	139
Quadro 4 -	Categorização das imagens selecionadas como espaço da branquitude	141
Quadro 5 -	Comparativo das imagens PNLD 2013 e 2020	142
Quadro 6 -	Comparativo das imagens PNLD 2011 e 2020	143
Quadro 7 -	Correspondências visuais PNLD 2011 e 2020	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quantidade de trabalhos no GT 21 ANPED	55
Gráfico 2 -	Estudos sobre o livro didático	103
Gráfico 3 -	Proporção de imagem por estado	231

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CAA	Campus Acadêmico do Agreste
CEB	Câmara de Educação Básica
CE	Centro de Educação
CGPLI	Coordenação Geral dos Programas Do Livros
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FD	Formação Discursiva
FTD	Editora Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e outras identidades de gênero e orientações sexuais.
MEC	Ministério da Educação
MC	Modernidade Colonialidade
PUC	Pontifícia Universidade Católica
GO	Estado de Goiás
PLIDEF	Programa de Apoio aos Diagnósticos da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SM	Editora Brasileira
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFT	Universidade Federal do Tocantins

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNINTER	Centro Universitário Internacional
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	VISUALIZANDO UMA TRAJETÓRIA	23
2.1	O SUBJETIVO E AS PESQUISAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	23
2.2	TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E A PESQUISA COMO CAMPO DE ENUNCIÇÃO	25
3	COLCHA DE RETALHOS	35
3.1	COSTURANDO NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS	35
3.2	COSTURANDO RELAÇÕES ENTRE A TEORIA DO DISCURSO E A ABORDAGEM DECOLONIAL	38
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
4	PISANDO FORTE NO CHÃO: UMA INTRODUÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	54
4.1	PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL E O LIVRO DIDÁTICO	54
4.2	LEVANTAMENTOS DOS TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA NA BDTD	57
5	COLONIZAÇÃO, RACIALIZAÇÃO E A INVENÇÃO DA MODERNIDADE	72
5.1	COLONIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDEIA DE RAÇA	72
5.2	OS DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE A “VERDADE” E O RACISMO	77
5.3	A COLONIALIDADE E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	81
5.4	A NAVALHA QUE SANGRA A FERIDA COLONIAL	85
5.5	A FOSSILIZAÇÃO: conceitualizando memória	88
6	O CURRÍCULO E A HEGEMONIA: as fronteiras no conhecimento	94
6.1	CONTEXTUALIZANDO AS TEORIAS CURRICULARES	94
6.2	DISCURSO, CULTURA E IDENTIDADE	99
6.3	LIVRO DIDÁTICO COMO TEXTO CURRICULAR	102
6.4	EDUCAÇÃO COM E PARA O MOVIMENTO ÉTNICO RACIAL	104

7	OUTRAS MANEIRAS DE VER E PESQUISAR IMAGENS	109
7.1	O QUE SÃO AS IMAGENS? representação, reprodução ou imitação da forma de uma pessoa ou de um objeto	109
7.2	A IMAGEM E A COLONIALIDADE	111
8	O PNLD EM PAUTA: encontros com as obras analisadas	119
8.1	ASPECTOS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	119
8.2	A ESCOLHA DAS COLEÇÕES: o livro didático de história	123
8.3	CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDITORA MODERNA	129
8.3.1	Caracterização da coleção: ARARIBÁ MAIS - HISTÓRIA	129
8.3.2	Caracterização da coleção: ESTUDAR HISTÓRIA: das Origens do Homem à Era Digital	131
8.3.3	Caracterização da coleção: HISTÓRIA: Escola e Democracia	132
8.4	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS COLEÇÕES SELECIONADAS	134
9	ANÁLISE DAS IMAGENS	138
9.1	CATEGORIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	138
9.1.1	Correspondências visuais entre coleções do PNLD-2011, 2013, 2020	141
9.2	(RE)DESCOBRINDO AS IMAGENS DOS POVOS NEGROS E INDÍGENAS	147
9.2.1	Construção da memória colonial	147
9.2.2	Construção da memória da escravização	164
9.2.3	Construção da memória política	183
9.2.4	Construção da memória cultural	202
10	CONSIDERAÇÕES	235
	REFERÊNCIAS	239

1 INTRODUÇÃO

Se emocionar é terrível, nos tempos atuais é transgressão.
Sendo assim, desejo transgredir as emoções...
Imaginemos alguns primeiros sentidos.

Nada no mundo é permanente, estamos perpassados por um *devir*¹ incessante. Os seres humanos, como seres históricos, estão inseridos no tempo – passado, presente e futuro – e na cultura, o que impossibilita definir características humanas estáticas e fixas. Quando observamos um conceito que tenta definir de uma forma específica e universal o “ser humano” por meio de configurações relacionadas à raça, cultura ou ciência, devemos considerar que essas ideias são parte de construções ideológicas criadas e reconfiguradas ao longo da história com o objetivo de produzir horizontes hegemônicos.

Nesse sentido, compreender a sociedade significa entender como as estratégias de poder tem produzido o discurso social e os sujeitos, ou seja, “o poder é produtor de individualidades. O indivíduo é uma produção do poder e do saber” (Foucault, p.24, 2021). O resultado dessas relações implica nas nossas interpretações e significações do mundo e, com isso, da educação. Essa compreensão exige que a nossa postura enquanto pesquisadoras/es, professoras/es e cidadãos/ãos seja de uma análise crítica a ação dos sujeitos com o mundo e entre eles. Dessa maneira, é imprescindível que, para problematizar a constituição de nossas identidades e subjetividades, possamos buscar estar cientes dos processos práticos-discursivos que transcorrem na nossa sociedade ao longo do tempo.

Portanto, iniciaremos explicitando nosso ponto de partida para a construção desse texto. Esta pesquisa nasceu do interesse intelectual e político de compreender as discussões contemporâneas em torno do racismo e do combate ao racismo no Brasil. Em uma sociedade que conviveu quase 400 anos com a escravidão, essa questão não é exatamente uma novidade. Contudo, os temas do racismo e do antirracismo revestem-se de uma relevância especial, dada a continuidade dos processos discriminatórios. E a necessidade de uma promoção justiça e de igualdade de oportunidades e direitos para os povos indígenas e negros.

¹ Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população (Deleuze, 1997, p.11).

Assim, nossa análise parte da compreensão da existência das relações de poder que implicam a re/construção da categoria “raça” ao longo do tempo, localizadas em especial na construção imagética. Justificamos esse lócus baseados no conhecimento de que o processo de categorização racial iniciado na colonização se mantém na contemporaneidade. De tal modo que, a teo/ego política do conhecimento e o marco hegemônico da modernidade/colonialidade vêm re/construindo e naturalizando a concepção simbólica e hierárquica dos corpos e dos pensamentos das civilizações (Mignolo, 2009). Com isso, a partir de uma análise histórica entendemos que o processo de classificação, com base na ideia de raça e os meios de colonização epistêmica, têm oportunizado as condições necessárias para a legitimação do modelo racista de dominação e subalternização. Esses padrões atuam como marcadores sociais da experiência dos povos negros e indígenas no Brasil e no mundo.

Nesse sentido, sabendo que o campo educativo se constitui como espaço de natureza e função política e, portanto, não está isolado da cultura organizacional social e das demais instituições, entendemos que a herança colonial ainda se encontra presente nos currículos escolares. Por conseguinte, é importante destacar que o racismo não se restringe às relações interpessoais, mas também pode estar presentes em diversos espaços, dispositivos e formas, como é o caso dos materiais didático-pedagógicos utilizados em sala de aula, como livros, revistas, filmes, entre outros. O que reforça a necessidade de análise do livro didático.

Dessa forma, o livro didático entendido como texto curricular, apesar de não ser o único, é um elemento importante na prática na sala de aula, portanto, na construção da identidade dos estudantes. Assim, é crucial um olhar crítico para esse material, do ponto de vista prático, acreditamos que são necessários debates permanentes nas instituições de ensino básico e superior para pensar e realizar reformulações em seus currículos. Além disso, formação continuada de professores para atuar nas análises dos livros didáticos durante a escolha dos mesmos. Sendo essa pesquisa uma tentativa de diálogo e apoio a esses movimentos.

Também não podemos esquecer que a emergência desse espaço de fala, no cenário atual, é consequência da força dos Movimentos Sociais de resistência à subalternização imposta às pessoas negras e indígenas. A luta em prol de justiça social, de uma educação antirracista e que reconhece e respeita as diferenças, oportuniza um crescimento nos debates e coloca em destaque as exigências éticas,

epistemológicas, pedagógicas e políticas no pensamento educacional. É graças a esses avanços que o pensamento decolonial, lente teórica desse estudo, aparece com a força de diferentes povos que se juntam para pensar e legitimar uma alternativa ao modelo ocidental de modernidade e universalidade.

O pensamento decolonial emerge no Terceiro Mundo e desmembra as narrativas coloniais, oportunizando a compreensão de que a construção do social, e consequentemente do visual é instituída em um enredo do que pode ou não ser visto, do que é inferior ou superior, dos lugares e não lugares construídos pela colonialidade. De tal modo, podemos afirmar que o corpo e a cultura do povo negro e indígena são marcados por essas estruturas raciais.

Assim, com base na proposta de Frantz Fanon que finaliza o livro “Pele negra, máscaras brancas” com sua última prece: “Oh corpo meu, faz de mim, sempre, um homem que se interrogue!” (2020, p. 242). Passamos a nos questionar sobre as imagens inseridas nos livros didáticos de história, partindo das seguintes problematizações: De que maneira a memória de grupos socialmente subalternizados vem sendo (re)apresentada e construída? Quais os discursos que estas imagens (re)produzem e atualizam? Quais estruturas e dinâmicas fazem com que esses discursos continuem hegemônicos? Os discursos curriculares mobilizados nos livros didáticos fortalecem as condições para as lutas por justiça racial ou atualizam o legado do modelo hegemônico colonial?

Nesse sentido, partimos da seguinte questão problema: como são construídas nas imagens as memórias negras e indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental? Nossa principal suspeita encontrou-se em pensar que os livros didáticos, enquanto textos curriculares, são perpassados pela dinâmica social acima descrita e podem trazer marcas do discurso de subalternização racial nas memórias dos/as negros/as e dos/as indígenas incorporadas nas imagens. À vista disso, o espaço político, econômico e cultural de uma parcela da população é negado e/ou localizado em um lugar de inferioridade.

É importante destacar que compreendemos a “negação” a partir do conceito de “negação produtiva” problematizado por Márcia Betânia de Oliveira, a autora aponta, fazendo diálogo com Michel Foucault, que um poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, visto que cria novos saberes, os quais podem tanto oprimir quanto libertar. Logo, se a memória negra e indígena é apresentada nos livros didáticos relacionada, em sua maioria, com o lugar do subalterno ela é produtiva porque está

criando o conceito de que esses povos não têm história, cultura, epistemologias, etc., e, portanto, produz discursos que justificam as categorias de poder através da naturalização do racismo estrutural.

A partir disso, temos como objetivo geral da pesquisa compreender como são construídas nas imagens as memórias negras e indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental, aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020. Como objetivos específicos: a) identificar e descrever as imagens dos/as negros/as e dos/as indígenas; b) analisar como as memórias sobre os povos negros e indígenas são construídas nas imagens, caracterizando a partir de quais discursos essas imagens são construídas e partilhadas; c) analisar até que ponto e como os discursos mobilizados nas imagens dos livros didáticos colaboram para a construção dos horizontes simbólicos da (de)colonialidade. Salientamos que nossa pesquisa não visa a busca pela representação de uma originalidade, de uma identidade particular ou da essencialização do que é ser indígena, negro/a, branco/a, mas de interpretar a partir das nossas bases teóricas quais os discursos hegemônicos identificados nas leituras dessas imagens.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, nosso trabalho está organizado da seguinte maneira: Capítulo 1: “Introdução”. Capítulo 2: “Visualizando uma Trajetória”, neste capítulo, abordo minha história de vida e inserção no mundo acadêmico e na pesquisa, delineando os temas que serão abordados neste trabalho. No capítulo 3: “Colcha de Retalhos”, exploramos as nossas escolhas teórico-metodológicas e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. As abordagens teóricas, como a teoria do discurso, o pós-estruturalismo e os estudos decoloniais, fornecem um quadro conceitual para a análise dos temas abordados. Essas abordagens criticam estruturas fixas e binárias de pensamento, questionam noções de verdade e objetividade, e buscam desafiar narrativas dominantes coloniais, promovendo uma análise mais abrangente e crítica das relações de poder e do colonialismo nos discursos e práticas sociais.

Capítulo 4: “Pisando Forte no Chão: uma introdução ao campo de pesquisa sobre o livro didático”, neste ponto, realizamos um levantamento de trabalhos relacionados à temática estudada, examinando o estado atual das publicações científicas sobre o objeto de estudo. Capítulo 5: “Colonização, Racialização e a Invenção da Modernidade”, neste capítulo apresentamos uma genealogia inicial sobre a construção do conceito de raça, analisando como ele está ligado a ideias de

colonialidade e a processos de classificação e desqualificação de identidades e nações. Além disso, abordamos o conceito de memória.

Capítulo 6: “Currículo e Hegemonia: As Fronteiras no Conhecimento”, neste capítulo, introduzimos as teorias curriculares. Destaca-se o livro didático como um texto curricular identitário que participa da construção dos conceitos de lugares sociais dos alunos/as negros/as e indígenas. Capítulo 7: “Outras Maneiras de Ver e Pesquisar Imagens”, neste capítulo, exploramos o conceito de imagem como objeto de pesquisa e como ele é construído na pesquisa. Capítulo 8: “O PNLD em Pauta: Encontros com as Obras Analisadas”, discutimos sobre a escolha dos livros didáticos analisados, contextualizando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sua influência na produção e aprovação dos materiais.

Capítulo 9: “Análise das Imagens”, neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados interpretados a partir da análise do conteúdo de três coleções de livros didáticos: “ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA”, “ESTUDAR HISTÓRIA: Das Origens do Homem à Era Digital” e “História: Escola e Democracia”. Por fim, nossas Considerações, que buscam produzir um retrato condensado de nosso texto, resumindo os principais achados e contribuições da investigação sobre as imagens dos negros e indígenas no livro didático. Além disso, sugerimos algumas possíveis direções para futuras pesquisas na área.

Por fim, gostaria de explicitar que por se tratar de uma pesquisa com imagens, para além do material da análise retirado dos livros didáticos, trouxemos como proposta de abertura de cada capítulo uma imagem. Essa organização surge devido à necessidade de trazer novas formas de “ver” para o nosso trabalho. Com o objetivo de produzir, a partir do que temos significado durante a pesquisa, um discurso registrado e ressignificado nessas imagens, a fim de participar das memórias e das significações dos/as leitores/as deste texto.



Fotografia: Educ-amar.
Fonte: Arquivo pessoal

Nesta fotografia, estou eu no Grupo Escolar Antônio José do Nascimento, localizado em São Caetano, PE. Esta imagem apresenta minha entrada no campo educacional, marcando o início de uma jornada que se reflete no meu trabalho atual. Capturada por volta de 2008, carrega consigo lembranças, memórias e o registro de que a educação no campo é o ponto de partida crucial para transformar a vida de várias crianças dessas comunidades.

2 VISUALIZANDO UMA TRAJETÓRIA

Neste capítulo, abordo minha trajetória pessoal e acadêmica, destacando o impacto da educação em minha vida. Desde os primeiros passos na escola até os desafios enfrentados no ensino superior. A educação não apenas me proporcionou conhecimento e habilidades, mas também moldou minha visão de mundo e fortaleceu minha confiança. Assim, este capítulo reflete não apenas minha história educacional, mas também demarca a influência dela na pesquisa, apontando desde o início o papel da subjetividade e do posicionamento político na produção do texto.

2.1 O SUBJETIVO E AS PESQUISAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Ainda a título de considerações iniciais, me questiono como poderia teorizar sobre educação sem considerar os sentimentos que ela me provoca? Como escreveria um texto que apagasse as sensações que foram sentidas durante sua escrita? Pergunto ainda, como poderia pensar nas imagens sem pensar nas emoções que elas me provocam? Sabe-se que por muito tempo, influenciadas pelo positivismo das ciências da natureza e teorias cartesianas, exigia-se que nas ciências das humanidades houvesse um caráter de neutralidade e impessoalidade. Com a justificativa que deveríamos abandonar a influência de nossos anseios pessoais e tratar apenas dos fatos presentes na realidade, evitando julgamentos e impressões passionais e parciais. Assim, com base no método cartesiano, as dinâmicas sociais passariam a ser estudadas através da separação entre sujeito e objeto.

Nesse contexto, as respostas às pesquisas e problemas deveriam ser verificáveis e universais. Ou seja, a tentativa máxima de racionalização do social que não valida e desconsidera os sentimentos, as intenções e as significações individuais. No entanto, as diferenças existentes entre os fenômenos físicos naturais e o mundo social, entre outros aspectos, implicam na impossibilidade de generalizar os princípios positivistas. Essa divergência gera uma crise no âmbito das ciências sociais. Dessa forma, percebeu-se que, mesmo quando se tenta criar fórmulas para entender o mundo social a partir de leis universais e objetivas, é impossível a separação do lado subjetivo nas pesquisas, já que qualquer escolha do sujeito estará afetada de acordo com os seus desejos e anseios pessoais, desde o momento em que o tema de pesquisa é escolhido.

Como resultado, ao tentar eliminar a subjetividade, os estudos concebidos como imparciais, neutros e com uma separação entre sujeito e objeto acabam gerando uma pesquisa social com abordagem reducionista e alienada de diversos aspectos da realidade. Hoje, sabe-se da impossibilidade da neutralidade, que é questionada até mesmo nas ciências naturais, assim, considera-se incoerente o abandono da subjetividade.

Compreendemos nessa pesquisa, a partir da abordagem pós-estruturalista da teoria do discurso, que o social é composto por antagonismos, por atravessamentos e pela diferença, é justamente por isso que o subjetivo pode e deve ser considerado. É importante destacar que isso não deve ser associado a falta de rigor. Pensar a subjetividade é trazer para as pesquisas a complexidade que cerca o objeto e com isso fazer com que o pesquisador experiencie o estudo. Portanto, entendemos que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2017, p. 28). Assim, como sujeito e objeto de conhecimento, assumo que nesta pesquisa permite-se considerar as evidências que são percebidas com sensibilidade, com desejos, emoções e com as experiências vividas pelo humano.

Ainda sobre esse aspecto, destacamos que falar de/com subjetividade é um trabalho político. Sobre esse ponto de vista, podemos complementar nosso argumento com as epistemologias pensadas no grupo modernidade-colonialidade, movimento filosófico e político transdisciplinar que surgiu no século XX na América Latina, explicita como discurso colonial age no mundo simbólico e destrói o imaginário do *outro*, sob a força do imaginário hegemônico tenta excluir as subjetividades do povo negro, indígena, feminino, LGBTQI+, entre outros. Ao se referir a esse ponto, Frantz Fanon (1968) relaciona o *colonialismo* a *não-existência*, “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (p. 212).

Logo, nos parece cada vez mais necessário atribuir a autoria de uma pesquisa não apenas ao nome de seu escritor/a, mas, também à sua história político-social. Portanto, escrevo essa seção em primeira pessoa para politicamente dizer quem sou, de onde vim e para onde almejo ir, na intenção de reexistir, registrar e (re)criar minhas memórias. Com o objetivo de “construir relações que, alimentando-se de chaves metafóricas, nos possibilitam o direito ao narrar nossas próprias tramas. Tramas que

não cabem na História porque insistem na presença ameaçadora de uma ausência, que, excedendo o mundo, lhes é marginal” (Mesquita, 2013, p. 397).

Tento desbravar os caminhos que venho percorrendo, com o esforço de me descobrir enquanto sujeito inserido dentro de um mundo simbólico e me construindo enquanto pesquisadora, professora e cidadã. Além disso, enfatizo a importância da trajetória pessoal como posição ética. Assim, essa pesquisa está situada politicamente, enquanto expressão de uma pessoa que não antecede nem sucede a política, mas, que está dentro, vivendo concomitantemente com essas produções, portanto, esse texto é um texto interessado. Espero que esta pesquisa e toda minha carreira no âmbito educacional contribua para ampliar o conhecimento e o entendimento sobre as lutas, conquistas e vozes das mulheres negras, homens negros e indígenas, inspirando futuras gerações a persistirem na busca por igualdade e justiça.

2.2 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E A PESQUISA COMO CAMPO DE ENUNCIÇÃO

Eu me chamo Raquel da Silva Freitas, nome pensando pelo meu avô, agricultor, pai de 11 filhos, entre eles minha mãe. Me criei e permaneço sendo criada na zona rural do município de São Caetano, Pernambuco, cidade pequena com cerca de 37.488 pessoas, segundo IBGE 2021. Filha caçula de agricultores, pai analfabeto e mãe com ensino fundamental I incompleto, Sebastião Viana de Freitas e Edilene Maria da Silva. Herdo deles muitos conhecimentos de vida, como a força de agricultores que trabalham de chuva a sol desde crianças e a coragem da minha mãe, mulher com mais garra que conheço.

Hoje, pego-me frequentemente pensando que, além da desigualdade social, outros aspectos influenciaram a vida dos meus pais e sua educação. Meu pai relata que nunca conseguiu aprender nada na escola, sendo constantemente repreendido pelas professoras devido à sua indisciplina e às faltas frequentes. No entanto, quando observo mais profundamente essas questões relaciona o alto nível de inassiduidade a grande carga de trabalho que tinha desde criança. Outro ponto, diz respeito ao estereótipo de que as crianças de periferia e negras tenham sempre um comportamento mais agressivo, Lelia Gonzales nos proporciona a reflexão sobre esses aspectos: "Nesse sentido, vale ressaltar que a maioria das crianças negras, nas

escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes" (Gonzales, 2020, p. 39). Esses dois aspectos podem ter feito parte da experiência rápida e curta que meu pai teve dentro do contexto escolar.

É importante dizer que, apesar de não alfabetizado, vejo em meu pai um grande saber. Na nossa região, ele é sempre o primeiro a ser chamado para cuidar de animais doentes, mesmo sem formação veterinária, ele sequer sabe escrever seu próprio nome, no entanto, seu conhecimento sobre animais é notável. Outro exemplo, é que embora meu pai não tenha adquirido habilidades em "matemática básica²", vende leite "por litro" e é capaz de lidar com todas as contas e "trocós" das famílias clientes.

Meu pai é negro e tem trabalhado em serviços braçais desde criança, o que me leva a questionar se ele realmente não aprendeu ou se ele não teve oportunidades no campo educacional. Seu imaginário foi moldado de forma a fazê-lo acreditar que não seria capaz de aprender os conhecimentos escolarizados.

Minha mãe tem uma inteligência inacreditável, sem ela nada funcionaria na minha casa. Estudou até a 4^o série e escreve e faz cálculos perfeitamente. Além de ser pobre ela, é mulher e a desigualdade de gênero a força a sair da escola, por falta de condições para se manter ela foca em atividades que lhe são impostas como "apropriadas", uma dupla jornada de atividades domésticas e o trabalho na agricultura.

Observamos que, ao mesmo tempo que a educação proporciona a inclusão ela também pode excluir uma parte da população, como aconteceu com meus pais, que foram excluídos desde cedo, como é o caso de muitos cidadãos brasileiros, e como ocorre no ambiente acadêmico que é ocupado majoritariamente pela comunidade abastada, branca e heterossexual. Meus pais, foram duas crianças pobres que viviam no campo, iam para escola muitas vezes na espera de comer algo, sem políticas públicas de acesso e permanência não tiveram a mesma oportunidade que eu estou tendo. Portanto, não estou sozinha; represento não apenas eles, mas também muitos outros e outras que vivenciaram ou ainda vivenciam situações semelhantes.

² Foco em mencionar os conhecimentos como alfabetização e a matemática por entender que eles são institucionalizados como superiores seguindo um currículo mercadológico e negligenciando outras áreas do conhecimento. Assim, frequentemente, a falta de acesso a esses conhecimentos pode excluir, já que o sistema está organizado em torno deles.

Fotografia 1 – Meus pais



Fonte: A autora (2023).

Meu acesso à educação se deu em uma escola multisseriada no sítio onde residio, na época uma turma de cerca de 30 alunos que se mantinha matriculada. Ouvia sempre da minha mãe que a escola e os estudos eram os caminhos que me trariam uma vida melhor e mais digna. Ela, assim como muitas outras mães, me aconselhava a seguir pelo caminho da educação a fim de me oportunizar um futuro melhor. Assim, meus pais trabalhavam, mesmo que às vezes sem saber, por um movimento de luta política, no qual o acesso à educação aparece como possibilidade para que nós pudéssemos alcançar lugares de poder.

Na minha infância, até a quarta série (atual quinto ano), eu era apaixonada pela escola. Havia um vínculo afetivo que tentarei descrever nos próximos parágrafos. Os momentos que vivenciava com meus amigos e professoras me traziam uma imensa felicidade. Eu adorava ir para a escola a pé ou de bicicleta pela estrada de terra. O desafio de não sujar os pés e as roupas na lama tornava tudo emocionante e voltar para casa sob a chuva era como viver um momento poético. Foram nos momentos de queda de energia durante tempestades fortes, nos dias quentes refrescados pela brisa que entrava pela janela aberta e na hora do lanche quentinho preparado na cozinha ao lado da minha sala, com um cheiro de amor no ar, que me apaixonei pela educação, naquela pequena escola. É, nesse movimento, que eu tenho contato com os meus primeiros livros didáticos e também literários infantis. Observamos, portanto, que é muito comum para as crianças da classe popular, que o primeiro e único acesso

aos livros sejam nos contextos escolares e esses aparecem como essa porta para o acesso à leitura.

A escola foi para mim, durante esse tempo, um lugar que além de me ensinar muitas coisas novas, trouxe a oportunidade de conseguir me integrar, construir valores e ideias, foi um lugar afetivo. No entanto, é muito comum que na organização das escolas do campo ocorra a nucleação, devido a uma baixa quantidade de estudantes. A nucleação leva os estudantes a um deslocamento de suas escolas nas comunidades para escolas com maior número de matrículas localizadas na área urbana. É nesse momento que toda minha relação com a escola muda.

O ciclo do ensino fundamental II era oferecido apenas na cidade, e eu, juntamente com meus outros colegas de turma, fomos encaminhados para as escolas urbanas. Com isso, a sala de aula deixa de ser um espaço de felicidade e efetividade e se torna um espaço de enfrentamento aos novos desafios. O processo de adaptação foi difícil, sofríamos constantemente com o *bullying*. Nós éramos os diferentes, os “do sítio” e não fomos “aceitos” com facilidade pelos colegas de turma.

O uso de termos pejorativos, como “matutos”, a distância, cansaço, medo, violência nos colocaram no lugar de menos capacitados e fez com que o número de estudantes que vinham da comunidade campesina fosse diminuindo expressivamente. Mesmo quando o preconceito não fosse explícito, as exclusões eram muito amplas, desde a falta de acesso ao material para realizar algumas atividades sugeridas pelos professores, como Internet e computadores, até a dificuldade de deslocamento, como fortes chuvas e estradas perigosas, tornava esse processo extremamente difícil.

Passei por várias agressões verbais e até mesmo físicas, gostaria de destacar dois momentos em particular. O primeiro ocorreu em 2009, quando, na saída da escola, eu e meu grupo de amigas, todas moravam no campo, fomos apedrejadas por um outro grupo de meninas. O segundo foi em 2011, quando uma aluna me agrediu com um soco no rosto, sem motivo aparente. Nessas duas situações, os professores conseguiram intervir, nos retiraram do local e foram realizadas reuniões para abordar o problema da violência física, o qual foi resolvido e não se repetiu. No entanto, ao longo do período entre 2009 e 2011, o preconceito nunca deixou de existir.

Hoje, posso afirmar que os tipos de violência enfrentados pelo meu grupo de amigos naquela época têm nomes específicos: *bullying*, discriminação racial, de gênero e de classe. Essa compreensão clara e consciente do aspecto violento e

excludente da escola torna evidente porque muitos dos meus amigos, que moravam na mesma região que eu, gradualmente desistiram de frequentar a escola. Isso também explica o motivo da sensação de exclusão que, muitas vezes, me fazia questionar se o ambiente acadêmico era realmente o meu lugar, persistiu em mim por tanto tempo.

No entanto, a ideia que estudar seria a garantia que eu poderia ser “alguém na vida”, persistia cada vez mais forte em mim a cada momento difícil, fazendo uma alegoria com Fanon (1968, p.29) “não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono”. Na época, a saída enxergada por mim para superar essa falta de “encaixe social” era abandonar minhas raízes “do ser pobre e do sítio”, “do ter cabelo ruim e ter sotaque matuto” e deixar para o passado essas características em um passado esquecido. Contudo, ao mesmo tempo que existia esse desejo por “ser alguém” eu me questionava o que poderia ser? A perda da minha identidade também foi algo profundamente angustiante, que me deixou em crise.

Cheguei a acreditar por muito tempo que as pessoas que viviam na cidade eram melhores, mais inteligentes, tinham mais dinheiro e poder, porque eram mais evoluídos, tecnológicos, modernos e por vezes senti a necessidade de viver da mesma forma. “O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva” (Ibid, 2020, 32). Esse sentimento de prisão à inferioridade faz parte de uma sociedade colonizada que é vítima de um processo de construção discursiva enquanto inferior, que atravessa negros, indígenas, LGBTQIA+, camponeses, ribeirinhos e todos que fogem do padrão “europeizado”.

Essas experiências da minha infância, algumas extremamente negativas, me ensinaram a diferença, que hoje tento evidenciar e problematizar, entre os sujeitos em posição de poder e os que são subalternizados. Além disso, me provocaram a pensar e lutar por uma educação como um ambiente político, que possa ter um potencial de problematização e mudança das estruturas sociais, para que cada vez menos as pessoas vivam momentos de tamanha violência.

Para conseguir entender esse movimento, o acesso ao curso de graduação, no ano de 2016, foi essencial para me ensinar a olhar e pensar sobre essas questões. É com a política de acesso ao ensino superior do Ministério da Educação (MEC) o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Lei de cotas 12.711 de 29 de agosto – para

candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas pública, que eu tenho acesso ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, no campus do agreste (UFPE/CAA), campus fruto do processo de interiorização.

No contexto, temos o quarto ano consecutivo de seca da minha região, minha família de agricultores sofria muito, os nossos animais estavam morrendo de fome e sede, não existiam plantações e eu via meus pais sofrendo muito com aquilo. Foi nesse mesmo ano que consegui uma bolsa de assistência estudantil, a qual nos deu um sinal de luz e esperança, eu revertia aquela quantia para alimentação da família e meus pais conseguiam comprar mais comida para os animais e aquilo foi gratificante para mim. O que garantiu não só minha permanência, mas também um pouco mais de dignidade para a minha vida. Essa é a primeira resposta a um dos problemas encontrados na minha infância e juventude, oportunidade de ter uma vida mais digna.

A minha entrada na universidade não significa uma ação meritocrática. Podemos observar o quanto as políticas públicas de acesso e permanência fornecem aos estudantes condições necessárias para a vivência desde a educação básica ao ensino superior. Portanto, mesmo que esse não seja o objetivo do trabalho, destacamos a urgência de novos programas e melhorias dos que já existem para que os estudantes em situação de vulnerabilidade possam ocupar o espaço acadêmico.

Sobre a adaptação na universidade gostaria de destacar que ela foi incrivelmente difícil para mim. Os textos eram complexos e nunca tinha lido tanto em toda a minha vida. Durante parte de minha vida os únicos livros que havia em minha casa eram os livros didáticos, essa realidade é encontrada nas casas de inúmeras crianças da classe trabalhadora brasileira, o que me motiva ainda mais a pensar nesse material. Além disso, o medo que surgia das lembranças de ser menos capaz, conforme enxergava no passado, tornou-se um obstáculo para lidar com as demandas de forma mais tranquila. Acabei sendo apelidada de "garota do choro", pois todos os dias eram acompanhados por surtos emocionais.

No entanto, hoje entendo que eu não estava na universidade por acaso. Foi somente no final do primeiro ano de curso que descobri, na verdade entendi, com muita emoção, que sempre fui "alguém" e que tudo o que havia passado e estava passando era resultado dos processos de desigualdade, preconceito, racismo, sexismo, patriarcado, entre outros. Destacando o papel da leitura e a vivência de

textos políticos e sociais na formação da licenciatura. Foi também graças ao curso de Pedagogia que conquistei meu primeiro emprego como professora na mesma escola campesina onde estudei na infância. Tudo começou a fazer sentido ali, pois percebi que poderia realizar meu sonho, meu projeto de vida, e participar ativamente e politicamente no processo educativo.

Fotografia 2 – Minha escola



Fonte: A autora (2023).

Dessa forma, o ensino superior abriu portas para que eu pudesse encontrar fissuras na estrutura e levantar questões críticas sobre a realidade em que me encontrava. Assim, o objeto desta pesquisa emergiu com base em experiências que se constituíram durante minha vida e foram questionadas nas disciplinas que percorri durante minha graduação e no mestrado, nos momentos de conversas com meus amigos e amigas, na experiência como professora³, na minha participação do grupo de pesquisa Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação - UFPE/CAA e do grupo de pesquisa Discurso, Subjetividade e Educação - UFPE/CE.

No quarto período da graduação iniciei estudos mais direcionados ao racismo, a colonialidade, a decolonialidade, o currículo, a educação das relações étnico-raciais, a educação do campo, livro didático entre outros temas que foram base para a construção do meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “EDUCAÇÃO DO

³ Vinculo de 2017- 2020 na rede municipal de São Caetano-PE como professora de uma classe multisseriada 2º e 3º ano) em uma comunidade campesina.

CAMPO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: a representação imagética dos camponeses, negros e indígenas em imagens nos livros didáticos da coleção Buriti Mais” que tinha como objetivo analisar a representação imagética dos camponeses, dos negros e dos indígenas em livros didáticos.

Essas experiências me possibilitaram refletir sobre a necessidade de discussão crítica da naturalização das desigualdades, preconceitos, racismo, etc., no interior da escola e fora dela. Então me coloco nesse texto como mais um corpo, um corpo de conhecimento, de forma, de construção de discursos. Como uma ferramenta que confronta, discorda e tensiona as dimensões criadas pelos discursos que têm marcas, que criam marcas e que são marcados pela colonialidade, pelo racismo, pela discriminação, alguém que tem algo para dizer sobre algo.

Essa pesquisa é um ato de resistência, uma intervenção nas estruturas racistas e preconceituosas que existem no nosso cotidiano e que são veladas nos discursos na sociedade e na educação. Quero oferecer um espaço de diálogo para estudantes, professores e leitores em geral para a construção de uma crítica às imagens e ao racismo estrutural. Considero que tenho o dever/compromisso em continuar trabalhando para que outras pessoas que vivem em realidades parecidas com a minha possam ter a oportunidade de ocupar esse mesmo espaço, pois ocupa-lo é bom, mas se for acompanhado pelos seus é melhor ainda. Portanto, quando os periféricos ocupam as universidades elas estão fazendo seu papel institucional.

Por fim, gostaria de dizer que eu não me sinto só, muitos vieram antes de mim, muitos estão comigo, outros virão depois. Esse trabalho é coletivo.



Fotografia: Colcha de retalhos.

Fonte: <https://falauniversidades.com.br/conto-retalhos/>. Acesso em: 11 de novembro de 2023.

As colchas de retalhos fazem parte do cotidiano de muitos da população brasileira, pelo baixo custo de produção, o aproveitamento de pedaços de tecidos, essas colchas são manifestações artísticas e artesanais de vários grupos pelo Brasil e mundo. O artesanato feito com retalhos é uma técnica antiga que consiste em unir pedaços de tecido para criar uma peça, por seu cunho exclusivo, por trás de cada peça existe uma história de vida e uma visão de mundo. Tomamos esse trabalho de costura como analogia à construção da nossa pesquisa. Nosso texto ensina uma peça que é composta por vários pedaços de tecido de diferentes fontes, uma costura e descostura do nosso aporte teórico-metodológico.

3 COLCHA DE RETALHOS

Neste capítulo, abordamos as escolhas teórico-metodológicas, as quais são fundamentadas na teoria pós-estruturalista do discurso e nos estudos decoloniais. Essas abordagens teóricas fornecem um quadro conceitual para a organização metodológica, a análise e a compreensão dos temas abordados neste trabalho. A teoria do discurso e o pós-estruturalismo oferecem juntos uma crítica às estruturas fixas e binárias do pensamento, questionando noções de verdade e objetividade no social e nas pesquisas. Os estudos decoloniais constituem uma abordagem crítica ao colonialismo e ao eurocentrismo, buscando desafiar as narrativas dominantes e valorizar as vozes e perspectivas subalternizadas. Nessa linha de pensamento, procuramos explorar as nuances e as contradições presentes nas relações de poder, reconhecendo a fluidez e a complexidade das identidades e das categorias sociais. Bem como, examinar as relações de poder e as consequências do colonialismo nos discursos e práticas sociais. Essas escolhas teórico-metodológicas formam uma colcha de retalhos conceituais, que se entrelaçam e se complementam para uma análise mais abrangente e crítica dos temas abordados nesta pesquisa.

3.1 COSTURANDO NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

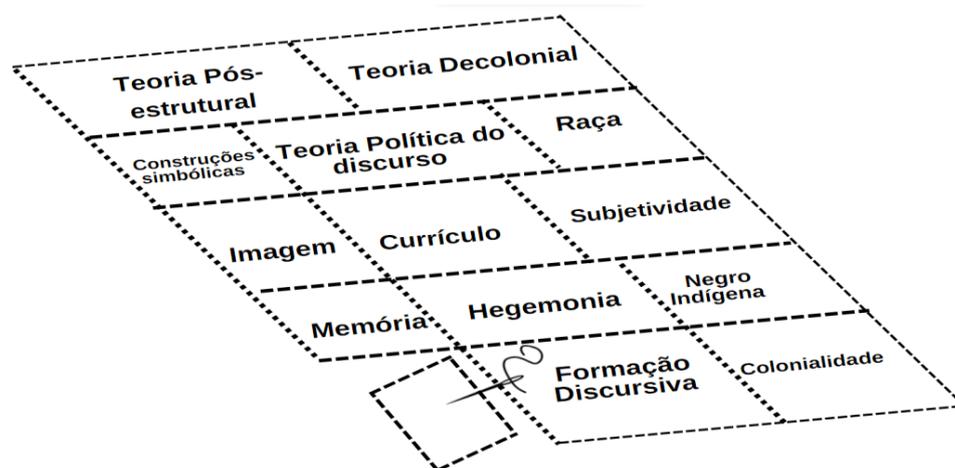
Para construir essa pesquisa assumimos uma analogia às peças artesanais feitas de retalhos. Nos locais onde trabalha-se com tecido existem muitas sobras que, quando não são reutilizadas, acabam tornando-se um amontoado de lixo. As colchas de retalhos são feitas com essas sobras de tecidos que vêm de diversas fontes, esses retalhos são utilizados na produção de peças artesanais e criam um material belíssimo e útil. A referência a essas peças revela uma forma de pensar e enxergar o social enquanto essa complexa união/tensão de várias subjetividades.

Assumimos essa perspectiva para trazer uma crítica aos modelos de pesquisas científicas com bases tradicionais, que tratam as formas de investigar e os conceitos de rigor e diretrizes como uma espécie de “receita de bolo” que deve ser copiada e alterada apenas naquilo que for “estritamente necessário” no “sabor de cada receita”. Qualquer modelo que foge a esse tipo de estrutura aparece como algo não confiável e não aceitável. Por exemplo, o fato de unir duas perspectivas que não são de uma mesma raiz epistemológica poderia ser considerado uma falha na construção teórica

ou, até mesmo, o estudo seria considerado especulação individual. No entanto, acreditamos que as teorias não estão fechadas em si mesmas e que não é possível ter respostas verdadeiras e universais para perguntas científicas. Portanto, qualquer que seja a estrutura do texto ele terá uma costura com maior ou menor quantidade de teorias diferentes e, além disso, será influenciado pela subjetividade da autora e pelo contexto, sendo inviável a generalização dos resultados.

Assim, neste trabalho, consideramos que várias partes de diferentes tecidos se unem para formar um todo suficientemente coeso, de tal modo como acontece em uma coberta de retalhos. Dessa forma, diversas abordagens e conceitos que são levantados para a discussão visam atender a um propósito específico, analisar como a memória negra e indígena é apresentada nas imagens nos livros didáticos. Enxergamos as construções teórico-metodológicas para as pesquisas como traduções e mediações de várias leituras que, juntas, se adaptam às necessidades e possibilidades do objeto de estudo.

Fluxograma 1 - Retalhos teórico-metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dado o exposto acima, selecionamos os retalhos, os quais acreditamos serem capazes de atender aos nossos objetivos, no momento, e podem contribuir para a construção da nossa “colcha”, enfatizando a importância de abertura desse processo. Para ilustrar nossa ideia podemos construir a seguinte analogia: as agulhas são os nossos instrumentos; os pedaços de pano são as nossas perspectivas teórico-metodológicas, os nossos conceitos; as linhas que costuram e dão forma ao nosso material são nossas análises; e a coberta nosso material final que é sempre provisório,

já que acreditamos que sucessivamente poderão ser acrescentadas novas contribuições à pesquisa, novas leituras, novos tecidos e formas de costurar.

Nesse contexto, destacamos que há uma série de desafios possíveis para a investigação nas ciências humanas, estes são os mesmos que inserimos no processo de problematização dessa pesquisa, com o intuito que contrasta com o objetivismo das correntes positivistas e se opõe aos privilégios/dominações imperiais/coloniais/patriarcais visamos entender a construção de significados e de sentidos nas ações e práticas em determinadas situações.

Incluir tanto a teoria política do discurso quanto a abordagem decolonial em nosso estudo é uma estratégia é fundamental para reunir, ou melhor costurar, autores e perspectivas que compartilham de uma visão crítica em relação ao sistema econômico, político e social, que consideramos gerador de desigualdades, exclusões e injustiças. Embora esses autores possam utilizar de abordagens e metodologias diferentes, o nosso foco e preocupação é pensar os significados dados às experiências e trajetórias de pessoas e grupos que foram excluídos/silenciados no discurso/contexto hegemônico.

A teoria política do discurso tem o marco inicial no livro intitulado “Hegemonia e Estratégia Socialista: Por Uma Democracia Radical e Plural” de Laclau e Mouffe, publicado em sua primeira edição em meados da década de 1980. O livro é considerado uma das principais obras da teoria social e política, em seu decorrer aborda elementos que nos permitem perceber caminhos para entender os múltiplos processos de significação e ação prática. Para isso os autores abarcam os conceitos de hegemonia, articulação, populismo, discurso, entre outros. Construindo uma gama de problematizações acerca do essencialismo marxista e da crise das esquerdas tradicionais e da chamada terceira via.

Para Laclau e Mouffe (2015) o discurso inclui o não apenas o que é escrito e falado, mas todo processo de construção de sentido. Segundo os autores, toda configuração social é discursiva, o caráter discursivo de todo objeto não significa questionar sua existência, mas afirmar que ele é significado dentro de um sistema determinado de relações simbólicas e sociais.

A perspectiva Decolonial tem origem a partir das teorias pós-coloniais como forma de questionar e repensar as epistemologias coloniais.

Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos

processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. [...] A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra (Ballestrin, 2013, p.90).

Além disso, a autora aponta, que o “Grupo Modernidade Colonialidade (M/C)”, principal grupo que trata sobre os estudos pós-coloniais e decoloniais na América Latina, tem suas origens por volta da década de 90 inspiradas no grupo sul-asiático de Estudos Subalternos, nos Estados Unidos. Em 1992, ano da primeira reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad”, os estudos pós-coloniais se ampliaram junto ao Grupo M/C. Composto por membros como Aníbal Quijano (sociólogo peruano), Nelson Maldonado-Torres (filósofo porto-riquenho), Walter Dignolo (semiólogo argentino), Enrique Dussel (filósofo argentino), Catherine Walsh (educadora e linguista radicada no Equador), Ramón Grosfoguel (sociólogo porto-riquenho).

No contexto, “o pós-colonialismo surgiu a partir da identificação de uma relação antagônica por excelência, ou seja, a do colonizado e a do colonizador” (Ballestrin, 2013, p.91), que Dignolo (2008) chama de “diferença colonial”. O argumento pós-colonial defende a “opção decolonial”, “epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p.89).

Diante do exposto acima, a teoria decolonial e a teoria política do discurso aparecem para nós como um campo de emergências de uma série de questionamentos ao padrão hegemônico do poder capitalista colonial. Ou seja, uma ferramenta para tensionar/desmascarar a classificação/hierarquização racial/étnica, as violências físicas e subjetivas vividas por parte da população que se originaram e mantiveram desde a dominação hegemônica colonial.

3.2 COSTURANDO RELAÇÕES ENTRE A TEORIA DO DISCURSO E A ABORDAGEM DECOLONIAL

As concepções modernas iniciadas com o iluminismo desenharam uma linha que separa nitidamente a razão teórica da razão prática e produziram grandes

tradições nas pesquisas, estabelecendo a necessidade de comprometimento com a neutralidade positivista na representação da realidade e da verdade⁴.

A partir dos anos de 1970, vimos o surgimento das teorias pós-modernas, pós-estruturais e pós-críticas, que fazem um movimento de ruptura com as tradições metanarrativas e universais das perspectivas modernas, diante da crise das utopias e do socialismo real (Oliveira, 2018). Nesse contexto, surgem abordagens que cobram o reconhecimento das chamadas novas identidades e demandas sociais, como nos movimentos negro, feminista, LGBTQIA+, ambientalistas, entre outros, as quais não eram seriamente consideradas pelas perspectivas essencialistas e que escapavam do viés econômico e estrutural-funcional das perspectivas marxistas dominantes na época. Essa virada epistemológica, chamada também de virada linguística, traz consigo uma gama de conceitos que tratam da problematização da objetividade discursiva e “ênfaticam a contingência radical e a incompletude estrutural de todos os sistemas de relações sociais” (Glynos, Howarth, 2018, p.55). Autores como Michel Foucault e Jacques Lacan são peças-chaves para a construção do questionamento das concepções estruturadas de linguagem.

Dentro desse contexto, as teorias pós-estruturalistas e discursivas problematizam os limites de acreditar que nossas representações da realidade refletem plenamente o mundo real ou que nossas definições são verdades universais, pois a ciência é limitada por sua própria natureza. O mundo é vasto, misterioso, profundo, complexo e sempre haverá algo a ser descoberto, diversos olhares e contextos sobre um mesmo problema ou algo que desafia nossa compreensão. Dessa forma, toda a realidade é entendida dentro do processo discursivo, “todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência” (Laclau; Mouffe, 2015, p.180). Sendo assim, o social é necessariamente simbólico e isso não tem relação com a existência “física” dos objetos e das coisas,

um terremoto ou a queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ocorre aqui e agora, independente da minha vontade. Mas, se se sua especificidade como objetos será constituída seja em termos de um ‘fenômeno natural’ ou como ‘expressão de ira de Deus’, vai depender da estruturação de um campo discursivo (Ibid., p.181).

⁴ O sonho daqueles que desejam uma ciência da política no período moderno compreende, entre outras coisas, a descoberta de um conjunto de leis ou generalizações empíricas robustas que se aproximem daquelas encontradas nas ciências naturais. Isso permitiria que cientistas políticos, assim como formuladores de políticas, administradores e praticantes, explicassem e previssem eventos e práticas políticas relevantes (Glynos; Howarth, 2007, p.3, tradução nossa).

Isto posto, é importante destacar que um dos problemas centrais de seu projeto, segundo os autores, é “identificar as condições em que uma relação de subordinação se torna de opressão, constituindo-se, portanto, no lugar de um antagonismo” (Laclau; Mouffe, 2015, p.236). Dessa forma, qualquer ordem é sempre contingente e precária. Contingente, pois toda experiência depende de um contexto específico; precária, uma vez que qualquer experiência é sempre limitada e está sujeita a ser contestada por uma força hegemônica (Mendonça, 2015). Nesse sentido, enquanto lugar de antagonismo, a construção discursiva é eminentemente política, implica numa relação negativa em que certa identidade/realidade tem a sua existência negada por outra, que também a constitui. Por exemplo, a existência do antirracismo se constitui pela nomeação e negação dos discursos racistas (Ibid.).

Portanto, no contexto da teoria do discurso, qualquer processo de significação é entendido como provisório, precário e contingente (Lopes, 2018). Reconhecer esses limites ocasiona uma série de crises nas ciências sociais e humanas, já que elas lutaram, durante muito tempo, para conquistar uma espécie de legitimação através da busca de consensos e universalizações, inspiradas nas ciências naturais ou exatas, que historicamente buscaram ser reconhecidas enquanto “verdades” objetivas e universais.

O pós-estruturalismo em geral e a teoria do discurso em particular, sintonizados com a crítica ao logocentrismo e a metafísica da presença, questionam a suposição de uma linguagem transparente, fundamentada em um referente, em uma origem, em uma estrutura que possa garantir algo imune à deturpação, algo não diferido, uma presença ou fundamento pleno que possa ser denominado como verdade (Lopes, 2018, p.139-140).

Logo, podemos afirmar que,

[...] qualquer significante é contextual e relacional, sempre envolve remeter um significante a outro significante e simultaneamente adiar o que poderia ser um conceito, uma identidade, um sujeito, um objeto, uma finalização do processo de significar (Lopes, 2018, p.140).

A teoria argumenta que o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas a forma de estruturação da própria sociedade. As ideias, valores e crenças são articulados através da linguagem e essas articulações influenciam a distribuição de poder na sociedade. “Chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como

um resultado da prática articulatória” (Laclau; Mouffe, 2015, p.178), o resultado dessa prática é chamado de discurso.

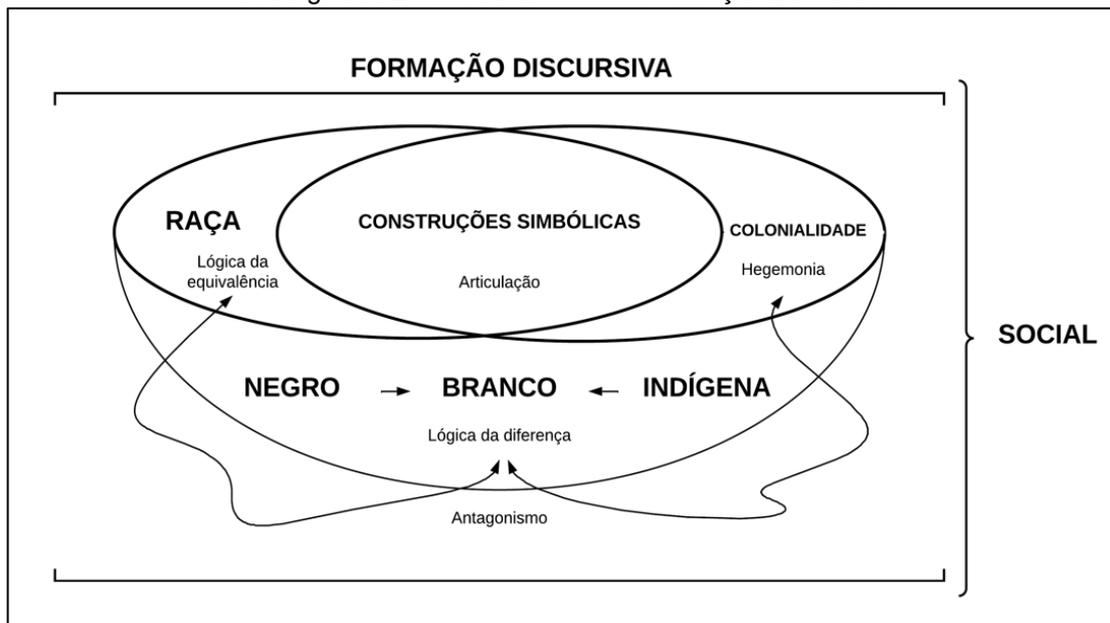
É dentro das práticas discursivas que os indivíduos e grupos constroem significados, reforçam ou desafiam normas sociais, estabelecem relações de dominação ou resistência, e promovem seus interesses políticos. “Assim, as condições e possibilidades de uma pura fixação das diferenças desaparecem; toda identidade social se torna o ponto de encontro de uma multiplicidade de práticas articulatórias, muitas delas antagonísticas” (Laclau; Mouffe, 2015, p.218). Nesse contexto, podemos dizer que a articulação é condicionada por e condiciona o caráter aberto e incompleto do social.

Na articulação, tanto a lógica da equivalência como a lógica da diferença se mostram presentes. A lógica da diferença parte da necessidade do “diferente” para tornar uma articulação possível, ou seja, uma identidade só se torna identidade por manter seu status diferencial (Laclau; Mouffe, 2015). Diante da impossibilidade de fechamentos, surge a necessidade de gerar significantes vazios. Conforme discutido por Laclau (1996, apud Lopes, 2018), os significantes vazios representam a necessidade de atribuir um nome a um objeto ou fenômeno, ao mesmo tempo em que esse ato é essencial para a luta política, porém impossível de ser completamente constituído. É por meio desse ato de nomeação que ocorre a delimitação e a produção de estabilidade de um significado. Esta estabilidade nunca levará a uma identidade definitiva, mas a uma identificação precária e contingente, já que a formação discursiva é sempre caracterizada por uma ausência.

Assumimos em consonância com a teoria política do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) a lente teórica decolonial. Alegamos que, quando analisamos o processo de colonialidade entendemos que ele se encontra dentro da construção da dimensão discursiva da realidade. A constituição histórica da América Latina, por exemplo, está baseada em uma relação de poder que produz uma realidade teórica e prática da organização do mundo baseado na ordem colonial e na dominação europeia. Essa relação de poder não é absoluta, nem se realiza de forma linear e homogênea em todos os cenários e contextos, mas, constitui um padrão de lógicas sociais que se tornou hegemônico, mesmo sendo permanentemente tensionado e desafiado. Dessa forma, os processos passam a ser investigados como atravessados pelos condicionantes e mecanismos do campo simbólico e político da produção de sentido da colonialidade.

Logo, compreendemos que as hegemonias produzidas pela colonialidade, com base na hierarquia de poder e na ideia de raça estão constituídos dentro do processo de significação e ação prática. A formação discursiva colonial hegemônica tem contribuído para a perpetuação e disseminação objetiva e subjetiva da imagem de inferioridade das sujeitas e sujeitos negros e indígenas. Sendo assim, é impossível desassociar a ideia de colonialidade/raça nas construções simbólicas, a colonialidade faz parte da formação discursiva do que é “ser” negro, indígena, branco.

Fluxograma 2 - Colonialidade e a Formação Discursiva



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Seguindo a perspectiva do caráter contingente de qualquer prática ou regime social, os discursos são entendidos como sistemas particulares de prática significativa ou articulatória, que são constituídos politicamente pela construção dos antagonismos sociais e da criação de fronteiras políticas (Howarth; Glynos; Griggs, 2016). Assim, quando nos referimos a identidade, partimos da compreensão de que existe uma crise em relação aos valores universais e particulares que estão em constante embate para conseguir se hegemônizar,

[...] “parte da definição de sua própria identidade está na construção de um sistema complexo e elaborado de relações com outros grupos. E essas relações terão de ser reguladas por normas e princípios que transcendem o particularismo de qualquer grupo” (Laclau, 2011, p.83).

Nesse contexto, a colonialidade é vista como uma “estabilidade” de sentidos, ou seja, como o resultado de lutas entre diferentes formações discursivas em busca da hegemonia. A hegemonia é entendida como lutas que envolvem o estabelecimento e/ou quebra de alianças da manutenção das políticas, práticas e regimes, dentro de uma forma de regras que salvaguardam as políticas, práticas e instituições formadas por essas forças, campo discursivo, onde a ênfase está na compressão subjetiva e afetiva (Howarth; Glynos; Griggs, 2016).

Levando em consideração esses aspectos, Laclau (2011, p.87) argumenta que para irmos além dos limites de uma perspectiva fundacional é necessário apontar o que está para além dela. Nesse sentido, o autor elabora que “a única saída para essa dificuldade é postular um “para além de” que não seja mais uma diferença, mas algo que coloque uma ameaça a – isto é, negue – todas as diferenças dentro desse contexto”. A decolonialidade é, portanto, uma tentativa de falar sobre a história, fazer teoria e pensar em projetos por outra lógica, outra linguagem é outro marco de pensamento que tensiona a diferença das raízes coloniais.

De particular importância, nessas lutas hegemônicas, temos as lógicas políticas de equivalência e diferença. A primeira compreende a forma como as fronteiras⁵ políticas são construídas através da ligação entre diferentes demandas sociais e identidades. Enquanto a segunda captura a maneira como as demandas são negadas, desembaraçadas, mediadas e negociadas por várias instituições, apesar de diferentes ambas acontecem concomitantemente.

Dentro dessas lógicas, a ideologia serve para ocultar a contingência e contestabilidade das relações sociais e naturalização das relações de dominação nos discursos ou práticas significativas. Um importante foco analítico a este respeito é a produção de narrativas que “estruturam a maneira como diferentes sujeitos sociais são ligados a certos significantes, e os diferentes tipos de 'prazer' que os sujeitos obtêm identificando-se com discursos e acreditando nas coisas que eles fazem” (Howarth; Glynos; Griggs, 2016, p.100). Portanto, nosso desafio consiste em desnaturalizar e expor o caráter arbitrário, contingente e parcial das lógicas de equivalência e diferença estabelecidos pelos discursos coloniais hegemônicos e

⁵ O sonho daqueles que desejam uma ciência da política no período moderno compreende, entre outras coisas, a descoberta de um conjunto de leis ou generalizações empíricas robustas que se aproximem daquelas encontradas nas ciências naturais. Isso permitiria que cientistas políticos, assim como formuladores de políticas, administradores e praticantes, explicassem e previssem eventos e práticas políticas relevantes (Glynos; Howarth, 2007, p.3, tradução nossa).

construir uma análise que dê conta de perceber e interpelar/desafiar os processos ideológicos que visam negar a contingência das relações sociais, sustentando um discurso racista em prol da estabilização do controle social e das estruturas de poder.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como exposto na seção anterior, nossa metodologia se delineia como parte de uma análise pós-estruturalista, inspirada pela teoria do discurso, assumindo que, “os teóricos do discurso desenvolveram - e continuam a desenvolver e aperfeiçoar - as gramáticas conceituais para explicar como certos projetos políticos ou práticas sociais permanecem ou se tornam hegemônicos” (Glynos; Howarth, 2007, p.5, tradução nossa). No caso da nossa pesquisa, buscamos investigar as memórias que estão sendo hegemônicas nos discursos mobilizados nas imagens dos livros didáticos.

Partimos do pressuposto de que toda investigação social deve definir suas estratégias específicas de produção e análise de dados relevantes para o estudo em questão (Glynos; Howarth, 2007). Isso não implica em um relativismo ou subjetivismo indiscriminado, ao contrário, o objetivo é cultivar uma abordagem ontológica e conceitual, juntamente com um *ethos* de pesquisa específica, que permita construir e apresentar respostas e questões empíricas capazes de resistir a acusações de arbitrariedade metodológica, historicismo particularista e idealismo (Ibid.). Nossa organização teórico-metodológica se configura, assim, a partir de cinco princípios: a) a eleição de um modelo de pesquisa orientada ao problema; b) a adoção de ciclos de racionalidades retrodutivos; c) a adoção da abordagem das lógicas na teoria do discurso; d) a articulação com a proposta teórica dos estudos decoloniais; e) a articulação com conceitos e estratégias da pesquisa semiótica.

Esta pesquisa está orientada ao problema, ou seja, partimos de concepções ontológicas/epistemológicas dos problemas e os articulamos as alternativas teórico metodológicas – teoria do discurso e decolonial. Portanto, a proposta não foi trazer uma resposta ou solução, mas ampliar a própria compreensão do problema a modo a reconhecer suas relações com as lógicas e os processos sociais (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013).

Nessa lógica, segundo Oliveira (2018), dentro da percepção discursiva os métodos, as técnicas e os critérios são constituídos através de lógicas e jogos que participam da realidade e não tentam representá-la, não tem como fim trazer um

caminho verdadeiro ou a resposta para os problemas, muito menos basear-se em uma metodologia padronizada. Ainda sobre essa perspectiva o autor aponta que, as pesquisas são dirigidas por um problema reconhecido na própria realidade empírica e tem como foco aprofundar/construir um discurso teórico capaz de confrontar a própria forma de constituição e equacionamento de tal problema. Sendo assim, não há como existir um modelo único metodológico que possa ser aplicado às pesquisas discursivas.

No caso desta pesquisa, as nossas questões estão direcionadas a refletir de que maneira a memória de grupos socialmente subalternizados vem sendo (re)apresentada e construída? Quais os discursos que estas imagens (re)produzem e atualizam? Quais estruturas e dinâmicas fazem com que esses discursos continuem hegemônicos? Os discursos curriculares mobilizados nos livros didáticos fortalecem as condições para as lutas por justiça racial ou atualizam o legado do modelo hegemônico colonial? E, portanto, se inscreve em uma análise documental tendo o livro didático como documento de análise. A realização de pesquisa documental, 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.

Antes da definição do *corpus* documental para análise foi definido o dispositivo teórico, que permitiu uma mediação entre o movimento da descrição e a interpretação dos discursos presentes nas imagens. Para tanto, organizamos os dispositivos necessários para a construção do nosso caminho teórico metodológico. Primeiro, o dispositivo analítico, que é definido pelo problema da pesquisa e a natureza do trabalho. Ressaltamos, que as perspectivas teóricas aqui utilizadas partem de um caráter metodológico aberto, o que significa dizer que as pesquisas discursivas não partem de uma metodologia já esquematizada.

Nesse sentido, nossa pesquisa está organizada com um capítulo dedicado à estratégia investigativa, seguido por três capítulos que abordam a construção teórica. O objetivo dos capítulos é apresentar as lentes teóricas a partir da qual abordamos e lemos as questões que estão em foco na pesquisa. Assim, compreendemos que quando iniciamos a construção dessa pesquisa a partir das leituras de outros autores e de questões que surgiram durante nosso cotidiano. De tal modo, estamos inseridos dentro de uma posição interpretativa e essas escolhas iniciais já possuem relação

com o desenho final da pesquisa, ressaltando que essas escolhas foram revistas aperfeiçoadas durante toda a pesquisa.

Além disso, o nosso *dispositivo de interpretação* se encontra durante toda a construção de nossa pesquisa, “esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, [...] procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente sentidos em suas palavras” (Orlandi, 2012, p.59). Dessa forma, durante a constituição de todo o texto e a análise das imagens buscamos entender aquilo que não se mostra explicitamente, mas que também diz sobre algo.

Nesse sentido, é importante considerar que, em relação à interpretação, o *interdiscurso* é “o conjunto de formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (Orlandi, 2012, p.33). Com isso, é mobilizado mais um aspecto importante para a análise do discurso, que se constitui na *memória discursiva*, em que os diferentes sentidos se constituem para além da palavra em per si, mas estão diretamente relacionadas às condições que foram constituídas. Portanto, ressaltamos desde já, que desde a produção das imagens, a elaboração e aplicação delas nos livros didáticos, seu enquadramento, texto até nossa forma de categorizar, analisar e interpretar os dados estão relacionadas a produção de um discurso que carrega filiações de forma consciente ou não.

Dessa forma, a memória que pretendemos compreender nos discursos mobilizados pelas imagens através de sentidos construídos que incluem o contexto *sócio-histórico e ideológico*⁶. Ou seja, durante a interpretação das imagens atribuímos novos sentidos devido a nossa própria inserção neste processo de produção. Logo, a interpretação das imagens não é neutra, ela é determinada pela *memória* enquanto uma “relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (Orlandi, 2012, p.48).

Durante a pesquisa utilizamos a *lógica retrodutiva*⁷ que se constitui em uma alternativa aos modelos de racionalidade indutiva, dedutiva e hipotético-dedutiva que,

⁶ A *ideologia* dentro da análise do discurso é ressignificada, tendo como foco a naturalização de um imaginário produzido na relação do histórico com o simbólico, sendo assim, é ela que faz a relação necessária entre linguagem e o mundo.

⁷ Peirce (1960, apud Glynos; Howarth, 2007) define três formas de raciocínio: dedução, indução e retrodução. Dedução é o raciocínio que parte das premissas, cria um diagrama que revela relações implícitas nas premissas e conclui uma verdade necessária ou provável. Indução é o raciocínio que adota uma conclusão aproximada com base em inferências que tendem a levar à verdade no longo prazo. Retrodução é a adoção provisória de uma hipótese para investigar a natureza de algo através de experimentação.

fundamentado no padrão das ciências naturais, recorre a formulação e determinação de leis e ou comprovação de hipóteses. A *retrodução* implica na busca de enunciar os condicionantes sociais e históricos que tornaram possíveis determinado fenômeno, questionando a neutralidade (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013). Dessa forma, quando pensamos no problema da pesquisa não buscamos uma confirmação ou negação de uma hipótese com uma resposta universal, mas elucidar com as lógicas estão construindo padrões hegemônicos.

O conceito de hegemonia é, nesse sentido, central para nossa análise. Partimos do pressuposto que todo discurso busca estabelecer uma hegemonia, ou seja, uma identidade tenta impor sua particularidade sobre as demais, como é o caso do eurocentrismo. No entanto, sabemos que seu sentido nunca seja completamente formado, resultado da impossibilidade de totalização e na ausência de um discurso plenamente completo, ou seja, uma identidade hegemônica requer uma relação antagônica, assim para o entendimento da hegemonia é importante também compreender a categoria de articulação (Laclau; Mouffe, 2015).

Um discurso hegemônico é sistematizador, Glynos e Howarth (2016) apontam que são os movimentos políticos que desafiam normas e instituições estabelecidas em busca de provocar efeitos transformadores nas práticas sociais existentes. Na verdade, à medida que esses movimentos se tornam dominantes ao conseguir unir diversas demandas em diferentes contextos sociais e arenas de luta. Os autores apontam ainda que, à medida que essas práticas alcançam êxito na construção de uma nova hegemonia, elas redefinem os principais parâmetros de uma série de práticas. Nesse sentido, elas são responsáveis por estabelecer uma nova ordem que redefine as lógicas e os fundamentos de diferentes práticas e regimes. A análise dessas lógicas nos proporciona recursos teóricos para caracterizar as práticas e compreender os regimes nos quais elas se inserem.

As *lógicas* consistem em unidades explicativas que apontam como um sistema de sentidos foi construído suas contradições e possibilidades de transformação. Segundo Howarth e Glynos (2016) essas relações se tornam possíveis de acordo com o contexto social e também podem definir um conjunto de condições, dentre esses sistemas temos, segundo os autores, a *lógica social*, que consiste na discursividade da realidade. A *lógica política*, que consiste em um jogo de equivalência e diferença dentro da construção e contestação de significantes, discursos e conseqüentemente das lógicas sociais. As *lógicas fantasmáticas* consistem em um sistema de busca ou

naturalização de identificação com discursos fortalecendo ou criando novas identidades de discursos vigentes.

É fundamental revisitar e aprimorar o conceito de lógica, sob nossa perspectiva. “podemos começar dizendo que quando falamos sobre a lógica de uma prática ou de um regime de práticas, buscamos capturar aqueles aspectos que o fazem funcionar” (Glynos; Howarth, 2016, p.135, tradução nossa). Nosso foco está em entender como as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas operam na construção das práticas articulatórias e das atribuições de sentido. Laclau descreve uma lógica social como um "sistema rarefeito de objetos", uma "gramática" ou conjunto de regras que permitem algumas combinações e substituições, enquanto excluem outras (Laclau 2000, p. 76, Apud Glynos; Howarth, 2016, p.135).

Nesse contexto, ao nos referirmos às lógicas sociais, estamos falando sobre as práticas ou regimes sociais estabelecidos no âmbito de um discurso. Isso envolve um sistema de regras que traça um horizonte no qual alguns objetos são representáveis, enquanto outros são excluídos (Glynos; Howarth, 2016, p.139). Esse entendimento nos permite desenvolver uma perspectiva lógica e normativa, além de examinar as práticas por meio das quais os sujeitos são apreendidos de maneiras diferentes pelos discursos com os quais se identificam. Para isso, é necessário o desenvolvimento e a aplicação de lógicas políticas e fantasmáticas (Ibid., p.140).

Dessa forma, é imprescindível que existam lógicas que gerem efeitos de totalidade, os quais são capazes de construir limites e, conseqüentemente, constituir a formação (Laclau; Mouffe 1985: 145-6). A lógica política, portanto, oferece um vocabulário conceitual para demonstrar como esses limites são estabelecidos, transformados e absorvidos, ao focalizar a forma como a lógica da equivalência prevalece sobre a lógica da diferença, e vice-versa (Glynos; Howarth, 2016). Já as lógicas fantasmáticas desempenham um papel importante ao reforçar a dimensão social das práticas, preenchendo a falta essencial na realidade e ultrapassando aquilo que rotulamos como "o real". Utilizando termos laclaunianos em um contexto relacionado, enquanto as lógicas políticas se referem às operações de significação, as lógicas fantasmáticas dizem respeito à força subjacente a essas operações (Ibid.).

Junto a essas unidades explicativas pretendemos fazer uma articulação com a abordagem decolonial⁸, que significa aprender a desaprender, já que nossa mentalidade ou nossos “cérebros” foram “programados” pela razão imperial/colonial (Mignolo, 2008). E, com às categorias de *significantes vazios e hegemonia*, entendo que um significante universal quando se hegemoniza incorpora um efeito de totalidade e a identidade hegemônica se torna, assim, um significante vazio, tendo sempre sua particularidade sempre incompleta. Tratam-se dos limites de toda tentativa de totalidade, sendo totalidade sempre fracassada, já que se constitui ao mesmo tempo impossível e necessária (Fink, 1998). Temos como exemplo o eurocentrismo, que opera através da colonialidade para criar efeitos de totalidade a partir da negação do Outro, sendo esses os povos negros, indígenas e toda população marginalizada que opera juntos com os movimentos de resistência, como o movimento negro, indígena, campesino.

Dessa maneira, partimos do conceito de ontologia, no sentido de compreender *como* as coisas existem, em termos de análise política e social, para perceber o caráter político da construção da objetividade social e assim suas articulações lógicas.

Para a constituição do *corpus de análise* ressaltamos novamente que a pesquisadora não se encontra fora do discurso e que sua subjetividade e seus desejos estão presentes na sua pesquisa. “Decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedade discursiva” (Orlandi, 2012, p.63). Dessa forma, ao analisar as imagens, objetivamos perceber as possíveis ligações entre elas o contexto histórico, “permitir-nos perceber tudo o que está leitura natural da imagem ativa em nós convenções, de história de cultura mais ou menos interiorizadas” (Joly, 2007, p. 10). Para isso, a semiótica entra para nossa abordagem analítica, propomos algumas opções iniciais: a primeira é abordar a imagem sob o ponto de vista da significação, ou seja, estudar seu modo de produção de sentido, como as imagens suscitam significados (Joly, 2007).

Etimologicamente, semiótica vem da palavra grega *semeion*, que significa signo, é uma abordagem recente, aparece no século XX na filosofia. Os precursores da discussão são Saussure e Pierce. Saussure trabalha para separar as unidades constituintes da linguagem, estudou as propriedades dos signos linguísticos, os

⁸ A decolonialidade é muitas vezes compreendida por situações em que um grupo social (colonizado) luta contra a eliminação do outro (colonizador), mas vejo esse conceito enquanto proposta de atuar não contra o outro, mas de tensionar as relações estabelecidas.

descreveu como entidades mentais com duas faces inseparáveis, ligando o significante (som) ao significado (conceito). Já Peirce tentou articular a teoria geral da semiótica e sua tipologia. Para Peirce, um símbolo é algo que significa outra coisa para alguém, representa o signo através da triangulação: signo – *representamen* ou significante (St); aquilo que representa: objeto referente; e aquilo que significa: *interpretante* ou significado (Sd). Peirce propõe distinguir três grandes tipos de signos: o ícone, o índice e o símbolo (Joly, 2007).

Nesse contexto, nosso procedimento para a seleção das imagens iniciou-se com a criação de um catálogo de todas as imagens dos livros selecionados com um título e referência, com base no conceito de *ícone*, “corresponde à classe dos signos cujo significante mantém uma relação de analogia com aquilo que ele representa, ou seja, com o seu referente” (Joly, 2007, p. 38), dessa forma, trataremos do ícone com relação a categorização do que cada imagem representa. O índice ou Índicio, que propõe uma indicação, uma pista daquilo que se quer significar. Sugere algo. Em seguida, uma descrição dessas imagens como base no *símbolo* “corresponde à classe de signos que mantém com o seu referente uma relação de convenção” (Joly, 2007, p. 39).

No que se refere às imagens, Peirce as classifica como uma subcategoria do ícone, e mantém uma relação de analogia qualitativa entre o significante e o referente. Um desenho, uma foto, uma pintura figurativa, retomam as qualidades formais do seu referente (Joly, 2007). Dessa forma, a teoria nos ajuda a compreender que a similaridade da imagem como representação já aponta que ela não é a própria coisa; portanto, sua função é evocar qualquer coisa menos ela mesma. Assim, é a “articulação da imagem entre semelhança, vestígio e convenção, isto é, entre ícone, índice e símbolo, que a teoria semiótica nos permite perceber não apenas a complexidade, mas também a força da comunicação pela imagem” (Joly, 2007, p. 44). Portanto, o papel do analista é a interpretação, ou seja, “a decifração das significações que a aparente naturalidade das mensagens visuais implica” (Joly, 2007, p. 47).

Para a análise dos signos presentes nas imagens seguiremos as identificações de ícones, índices e símbolos.

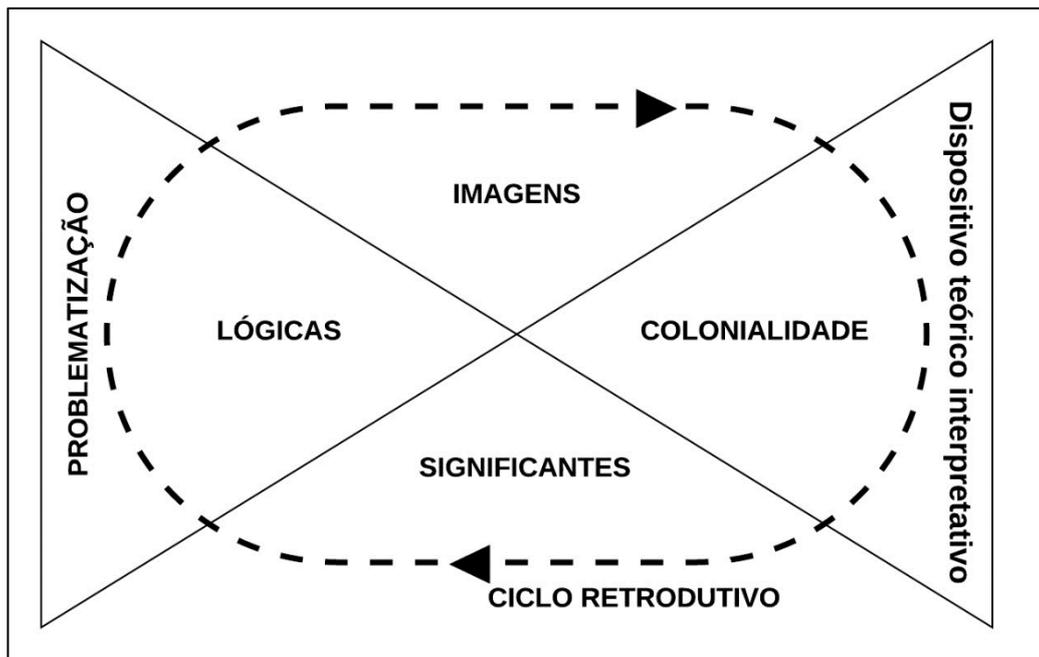
- Ícone: significante com relação direta com imagem.
- Índices: a imagem sugere determinados significantes. Assim, nesse ponto partiremos de um olhar explicitamente

direcionado desde nossa perspectiva política, teórica e epistemológica.

- Símbolos: significante com relação de convenção com a imagem. Ou seja, partiremos de uma relação contextual da imagem.

Identificados os signos levantaremos uma interpretação dos dados obtidos a partir dos dispositivos teóricos interpretativos decoloniais e discursivas.

Fluxograma 3 – Organização da lente teórica metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).



Fotografia: ritual do toré, comandado pelos praiás, povo indígena Pankararu- sertão de Pernambuco.

Fonte: <https://conexaoplaneta.com.br/wpcontent/uploads/2020/12/pankararu-e-os-encantados-do-sertao-foto-renato-soares-03.jpg>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

No território Pernambucano temos nove povos indígenas. Os povos **Atikum-Umã**, localizados na região das serra das Crioulas e Umã, nos limites do atual município de Carnaubeira da Penha. Os povos indígenas **Fulni-ô**, localizados em Águas Belas/ PE. Os povos **Kambiwá** com localização no Município de Ibimirim, Inajá, Floresta (PE) e Sub-região do Vale do Moxotó. Os povos Indígenas **Kapinawá** habitam o Município de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim no sertão. Os povos **Pipipã** estão situados próximos à Serra do Periquito em Floresta. Os povos **Truká** que vivem na Ilha da Assunção no médio rio São Francisco no município de Cabrobó. Os povos Indígenas **Tuxá** que estão localizados no município de Inajá/PE. Os **Xukuru** habitam um conjunto de montanhas, conhecido como Serra do Ororubá. Os **Pankararus** habitam as proximidades do médio rio São Francisco, nos limites dos municípios de Tacaratu e Petrolândia, presentes na fotografia acima com o Toré que é o centro do complexo ritual dos Pankararus.

4 PISANDO FORTE NO CHÃO: UMA INTRODUÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Na seção intitulada "Pisando forte no chão: uma introdução ao campo de pesquisa sobre o livro didático", realizamos uma análise dos trabalhos relacionados à temática estudada, com o objetivo de examinar o estado atual das publicações científicas sobre o livro didático relacionado as questões étnico-raciais. Para isso, conduzimos um levantamento de fontes como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e também o livro "Educação das Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte", organizado por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis e Shirley Aparecida de Miranda (Silva et al., 2018). Durante essa análise, buscamos identificar as principais tendências, abordagens e lacunas presentes nas publicações científicas examinadas. Por meio desse levantamento, alcançamos um panorama geral das publicações científicas sobre o objeto de estudo, identificamos possíveis lacunas, tendências e contribuições relevantes. Essa análise nos permitiu situar o estudo dentro do contexto acadêmico atual, enriquecendo a discussão.

4.1 PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL E O LIVRO DIDÁTICO

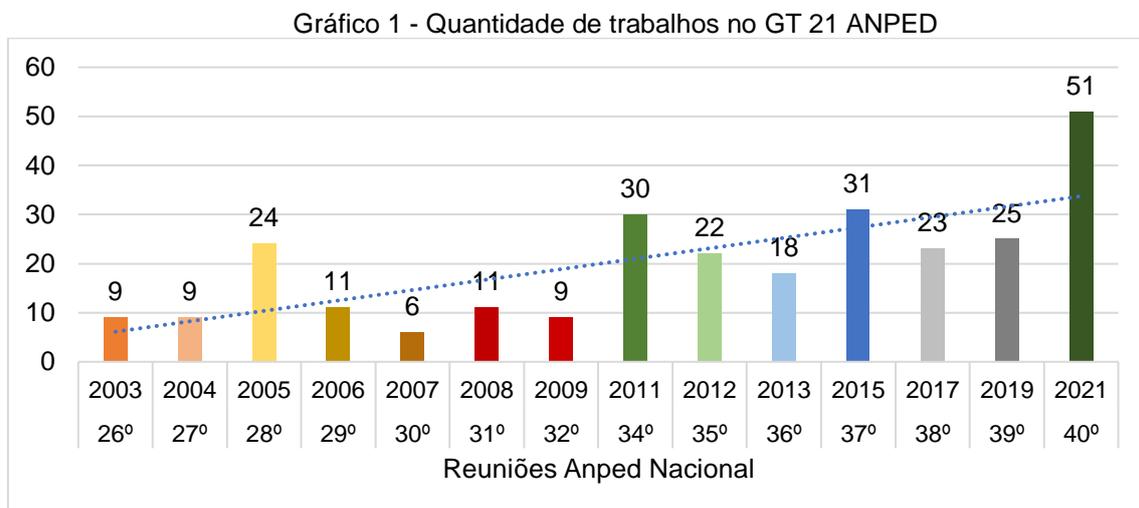
Na construção dessa pesquisa consideramos importante saber o que tem sido problematizado sobre a temática ao longo dos anos. Para isso, assim como no Toré⁹, que é característico pela sua pisada forte no chão e sua saudação a ancestralidade, temos como foco nessa seção conhecer um pouco do chão acadêmico nas produções de pesquisas de mestrado e doutorado que nos antecederam na reflexão sobre o assunto. Ressaltando que este levantamento se dá de forma superficial comparada a amplitude de trabalhos e bancos de dados existentes, nosso recorte é feito a partir de textos que versam sobre a temática negra e indígena nos livros didáticos.

Através da análise das implicações da Lei nº 10.639/2003 modificada pela Lei nº 11.645/2008 que alterou a Lei nº 9.394/ 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluindo nos currículos a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, percebemos uma ampliação de pesquisas

⁹ O Toré é um ritual presente nas manifestações culturais de diversos povos indígenas da região nordestina, a cerimônia envolve tradição, música, religiosidade, dança, luta e brincadeira. É considerado o símbolo de resistência e união entre os povos.

sobre as temáticas étnico-raciais. Podemos observar esse crescimento analisando quantitativamente os trabalhos do Grupo de Trabalho (GT) 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma entidade sem fins lucrativos que reúne periodicamente de forma nacional e regional pesquisas sobre educação.

O GT 21 foi criado em 2001, nomeado inicialmente como “Estudos Afro-Brasileiros e Educação” e posteriormente como “Educação e Relações Étnico-Raciais” e é composto por pesquisas na área das Relações Étnico-Raciais e Educação. Fizemos um levantamento quantitativo dos trabalhos publicados nas reuniões nacionais entre 2003 e 2021. Com base no gráfico, podemos observar que em 2003 ano de implementação da Lei nº 10.639 temos um número de trabalho quase três vezes menor que 10 anos após a implementação da lei, em 2013. Em 2021, 18 anos depois, temos um crescimento de quase seis vezes maior que o número de 2003¹⁰.



Fonte: Anped (2023)¹¹

São 18 anos em que os estudos sobre raça e etnia que passam por uma série de renovações nos âmbitos teóricos e empíricos além de um crescimento muito visível no quantitativo de pesquisas, o que oportuniza uma série de avanços em políticas públicas, políticas curriculares e outros direitos. No entanto, sabemos que por mais que existam melhorias, o preconceito e o racismo são realidades concretas no Brasil e no mundo. Assim, apesar das legislações como a lei nº 7.716/1989 que pune os

¹⁰ Não conseguimos acesso a página da 33ª reunião do ano de 2010, dessa forma essa informação não aparece no gráfico.

¹¹ Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

crimes resultantes de preconceito, que podem ser cometidos por intolerância racial, étnica, religiosa ou de nacionalidade, e a Lei nº 8.072/90 que define racismo como crime inafiançável, ainda há muito que fazer quanto à vigilância e a busca incessante pelo combate as discriminações. Ressaltamos a necessidade de proteção e de promoção ao respeito e à valorização dos direitos humanos, para haja uma incorporação da cultura antirracista não apenas em leis e textos acadêmicos, mas na vida cotidiana da população.

O livro "Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte", organizado por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis, Shirley Aparecida de Miranda (Silva, et al., 2018), é, também, uma importante obra de referência para quem busca compreender a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil. Ressaltamos, especialmente, o capítulo 8, intitulado "Livros Didáticos", escrito por Tânia Mara Pedroso Müller e Izabela dos Santos Moreira, que é particularmente relevante para nossa discussão. O estudo tem uma relação direta com nossa pesquisa, uma vez que se propõe a sistematizar e analisar a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais especificamente sobre livros didáticos.

O texto faz a análise de teses e dissertações realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos periódicos Qualis A e B na área da Educação publicados entre 2003 e 2014. Com o "estado da arte" das autoras pode-se observar o crescimento, a ampliação, a redução, as ausências e os entrecruzamentos de dados, fornecendo uma visão das principais tendências, lacunas e desafios para a inclusão da temática étnico-racial nos livros didáticos. Foram analisadas no total, de 29 teses e dissertações, sendo 25 dissertações e 4 teses.

Müller e Moreira (2018) identificaram uma diferença regional na produção de trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais, sendo que a maior concentração de pesquisas se encontrava nas regiões Sudeste (52%) e Sul (24%), somando 76% do total das pesquisas. Já as regiões Nordeste e Norte apresentaram um menor número de produções, com 17% e 7%, respectivamente. Essa diferença regional pode ser causada pela maior concentração de instituições de ensino superior nas regiões Sul e Sudeste e/ou a concentração de recursos e investimentos em pesquisa nas regiões Sul e Sudeste, o que é fruto de diferenças históricas e culturais entre as regiões. No que se refere ao ano de defesa das pesquisas, as autoras notaram um aumento da produção a partir do ano de 2009. Essa tendência, segundo as autoras, pode estar relacionada à pressão dos movimentos negros para a

adequação da Lei nº 10.639/2003 em toda educação, o que pode ter demandados dos editais e do mercado editorial uma adequação a essa demanda.

Além disso, ao indexar os títulos, as autoras identificaram as seguintes categorias de maior concentração: Racismo, Relações étnico-raciais, África, Escravidão, Negro e Representação. As metodologias mais utilizadas foram a Hermenêutica de Profundidade, Análise do Discurso e Análise do Conteúdo. O foco principal das pesquisas foi denunciar o racismo e propor uma educação antirracista. Foi observado por Muller e Moreira (2018) que, embora tenham apontado mudanças nos livros didáticos analisados, os autores e as autoras das teses e dissertações reconhecem a persistência de representações estereotipadas da população negra, principalmente por meio do uso de iconografias relacionadas à miséria, violência e escravidão, que muitas vezes são reduzidas à folclorização. Foi notável a recorrência do conceito de "colonialidade do poder", oriundo dos estudos pós-coloniais, também utilizado em nossa pesquisa. Por fim ressaltar que, infelizmente, o número de artigos publicados com base nessas teses e dissertações ainda é baixo, o que indica a necessidade de maior incentivo para a divulgação científica desses trabalhos.

Embora o artigo "Livros Didáticos" de Müller e Moreira aborda somente questões relacionadas às pessoas negras, ele oferece um panorama inicial do que representa a Lei nº 10.639/2003, que é utilizada como base para as pesquisas analisadas. No entanto, é crucial observarmos também como as imagens das pessoas indígenas são retratadas nos livros didáticos, já que esses sujeitos foram vítimas do violento processo colonial e suas consequências, que os subalterniza, silencia e mata. Por isso, nossa pesquisa tem como objetivo observar ambas as imagens, da população negra e indígena e, conseqüentemente, a branca, uma vez que todos os sujeitos fazem parte do processo de formação discursiva e que, de formas diferentes, sofrem dores que surgem da mesma raiz, a colonialidade.

4.2 LEVANTAMENTOS DOS TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA NA BDTD

Considerando o objetivo desse estudo, analisar as imagens de pessoas negras e indígenas nos livros didáticos de história, buscamos produções de pesquisas que fazem um panorama de fontes sobre o tema, nos aproximando dos principais avanços e dificuldades na área. Para esse levantamento, procedemos um estudo exploratório das pesquisas produzidas e publicadas na (BDTD) Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações. Para a organização e execução desse levantamento utilizamos como recorte temporal trabalhos publicados entre 2012 e 2022, somando-se 10 anos, este recorte se justifica por entendermos que possibilita ao/a pesquisador/a uma aproximação das atuais discussões da área pesquisada.

A identificação das pesquisas foi realizada através das leituras dos títulos dos trabalhos com base nos descritores: a) livr? didátic?; b) image?; c) negr? or indígena?¹², tendo em vista que nossa pesquisa trata diretamente com os respectivos objetos de estudos. A partir da busca obtivemos o total de 39 (trinta e nove) resultados, sendo estes 36 (trinta e seis) dissertações e 3 (três) teses. Fizemos a leitura dos resumos dos trabalhos e os documentos escolhidos que apresentam uma coerência com o nosso objeto de pesquisa e tratam especificamente da análise das imagens em livros didáticos e a relação de raça e etnia, estão apresentados abaixo.

Quadro 1 - Relação das pesquisas com livro didático, negros e/ou indígenas

TÍTULO	AUTORES	LOCAL	ANO	TIPO
SIGNIFICANDO O CONQUISTADOR E O INDÍGENA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DE LIVRO DIDÁTICO	FREITAS, BÁRBARA DE SOUZA	UFSCAR	2020	D
O ROMPER DO SILÊNCIO DISCRIMINATÓRIO: O MANUSEIO DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	SILVA, MAYS FERREIRA	UFPR	2020	T
O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO NO CEPI LYCEU DE GOIÂNIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL	FAGUNDES, MIRÍAM PEREIRA DE SOUZA	PUC_GO	2020	D
REMEMORAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PERSONAGENS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS	SILVA, ISABELLA SACRAMENTO DA	UFPR	2019	D
A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS.	ONIESKO, PAOLA CLARINDA DE FREITAS	UEPG	2018	D
O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE	MONTEIRO, JULIANA RENATA MIGUEL	UNIFAL	2018	D
CONTEXTUALIZAÇÃO, ESCOLA QUILOMBOLA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS	BISPO, AGNES GARDÊNIA PASSOS	UFS	2018	D
A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS NEGROS E NEGRAS NOS CONTEÚDO DO LIVRO	ADÃO, ROSELI	UNINTER	2017	D

¹² O ponto de interrogação é um caractere que ajuda os operadores de busca do site BDTD para os sistemas a definirem parâmetros de seleção de dados.

DIDÁTICO COM ACESSO DIGITAL DE HISTÓRIA DO ESTADO DO PARANÁ				
NOS MEANDROS DO (RE)CONHECIMENTO: A TEMÁTICA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 (2008-2014)	NOBRE, FELIPE NUNES	UFPEL	2017	D
LETRAMENTO CRÍTICO E VOZES DE ALUNAS E PROFESSORA ACERCA DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA	CLARA, MICHELE PADILHA SANTA	UEPG	2017	D
PATRIARCALIZAÇÃO E DESPATRIARCALIZAÇÃO NAS IMAGENS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO BRASIL E DA COLÔMBIA	SANTOS, ALINE RENATA DOS	UFPE	2017	D
O INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DA LINGUAGEM IMAGÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	LIMA, JORGE FERREIRA	UFT	2016	D
REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	LOPES, MARIO OLAVO DA SILVA	UFRGS	2016	D
CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA COM INTERSECÇÃO DE CLASSE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO APROVADOS PELOS PNLDS 2012 E 2015	DAMBRÁS, LILIAN PAULA	UEPG	2016	D
LEITURAS SOBRE REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS FEMININAS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (1997-2014)	CARVALHO, RAYSSA ANDRADE	UFPB	2015	D
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA INDICADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD-2013	SILVA NETA, SEGISMUNDA SAMPAIO DA	PUC_GO	2015	D
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE A PRINCESA NÃO ABOLIU?	RODRIGUES, SAMANTA SAMIRA NOGUEIRA	UFRRJ	2015	D
A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL PARA AS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE MANUAIS DIDÁTICOS ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 2000	LUCIANA FERNANDES DE AQUINO	UEL	2015	D
INDÍGENAS E ICONOGRAFIA DIDÁTICA: A IMAGEM DOS ÍNDIOS NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2011)	MONTEIRO, DIOGO FRANCISCO CRUZ	UFS	2012	D
CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA IMAGEM DOS NEGROS: AVANÇOS E PERMANÊNCIAS DAS IMAGENS UTILIZADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	RALPH FRANCO MATTOS RUSSO	UERJ	2012	D
ENTRE O VERDADEIRO HISTÓRICO E A IMAGINAÇÃO CRIADORA: ILUSTRAÇÕES SOBRE HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	LEONARDO MACHADO PALHARES	UFMG	2012	D

ARTE E SILÊNCIO: A ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE DO PARANÁ	OLIVEIRA NETO, MARCOLINO GOMES DE	UFPR	2012	D
--	-----------------------------------	------	------	---

Fonte: BDTD (2022).¹³

A pesquisa da autora Bárbara de Souza Freitas (2020), intitulada “SIGNIFICANDO O CONQUISTADOR E O INDÍGENA: uma análise enunciativa de livro didático” tem como objetivo analisar enunciativamente a designação da expressão indígena, no livro didático da coleção Projeto Araribá História do 7º ano, selecionado pelo PNLD para ser distribuído nas escolas no triênio 2017, 2018 e 2019. Sua base teórica-metodológica são as teorias interpretativas da semântica da enunciação, utilizando, principalmente, os conceitos de Domínio Semântico de Determinação, reescrituração memorável e cena enunciativa, desenvolvidos por Eduardo Guimarães. A autora realiza a análise das imagens e textos presentes nos livros selecionados, em seus resultados é observado que os termos “conquistarem” e “invadirem” constroem um contraste, sendo “conquistar” um movimento justificável, dado a necessidade de modernização, e “invadir” como um conceito com atribuições mais violentas e ilegítimas. Esses termos são utilizados em momentos diferentes e para se referirem a processos diferentes, por exemplo, quando referido a Portugal houve a conquista, já para outros países como Holanda foi designado enquanto “invasão”.

Além disso, a autora aponta que, existe uma superficialidade ao tratar das imagens que relacionam os portugueses aos indígenas. O colonizador aparece como “protagonista do processo de colonização e, assim, acaba por sinalizar o desprestígio sob o qual os povos indígenas ainda são circunscritos nos manuais didáticos que narram a história do Brasil” (Freitas, 2020, p.69). Durante as análises é destacado que a palavra “indígena” é designada em maior parte do livro enquanto “nativo”, sendo nativo como os “primeiros habitantes” é utilizado como sinônimo. No entanto, “quando a descrição do indígena serve para mostrar a forma como o europeu o compreendia, a expressão indígena é designada como selvagem, aquele que devia ser civilizado” (Freitas, 2020, p.77). Assim, o estudo mostrou que há no livro didático algumas expressões que guiam para um discurso legitimador da dominação portuguesa no processo de colonização. Por exemplo, ao retratar a colonização a fala é feita a partir

¹³ Fonte: Disponível em: <http://bddd.ibict.br/>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.

do conquistador o que cria a ideia da submissão indígena e a pacificidade da relação colonizador-colonizado, apagando, assim, a resistência indígena no processo de colonização.

Já a pesquisa de Maysa Ferreira Silva (2020) tem como título “O ROMPER DO SILÊNCIO DISCRIMINATÓRIO: o manuseio do livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais”, seu foco é analisar em que medida o livro didático de matemática do 6º ano do Ensino Fundamental reproduz e produz desigualdades raciais. Para isso a autora se propõe a uma análise das imagens. A organização da pesquisa empregou análises e caminhos metodológicos e teóricos com aporte dos contextos interpretativos da Hermenêutica de Profundidade e Teoria da Ideologia. A tese aponta para uma

Sub-representação de personagens negras; brancos como representantes da espécie; personagens negras menos elaboradas; em situações negativas; personagens negras com poucas alternativas de atuação nas narrativas; prevalência da cultura europeia com contexto cultural do negro omitido limitação do lugar social de personagens negras (Silva, 2020, p.85).

Após a análise das imagens dos livros didáticos a autora conclui que, o número de imagens de pessoas brancas com maior frequência evidenciou a normatividade das representações, permitindo afirmar que o livro didático de matemática reproduz e produz desigualdades raciais. No mesmo sentido, A pesquisa desenvolvida por Roseli Adão (2017) intitulada “A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS NEGROS E NEGRAS NOS CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO COM ACESSO DIGITAL DE HISTÓRIA DO ESTADO DO PARANÁ” que analisa os conteúdos de livros didáticos digital e impresso de História, utilizado no ambiente escolar do Estado do Paraná, diante da temática referente aos/as negros/as. Também aponta que há pouca representatividade da história dos negros nos livros didáticos, tanto impressos como digitais e que os conteúdos de História são apresentados apenas pelo viés da escravidão.

A Dissertação de Miríam Pereira de Souza Fagundes (2020) “O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO NO CEPI LYCEU DE GOIÂNIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL” tem como objetivo discutir as representações sociais no livro didático em função da lei 10.639/2003. Busca-se perceber quais são as representações sobre o negro nos livros didático de história do Ensino Médio do CEPI Lyceu de Goiânia, (1º, 2º e 3º anos), no último PNLD (2018, 2019 e 2020). A autora utiliza os conceitos de representação social a partir de

autores como Pereira (2008), Bôas (2004). Um dado interessante da pesquisa aponta que as imagens dos povos negros e indígenas só começam a se desprender da escravização a partir do processo de consolidação da abolição e democratização, como se não houvesse negros e negras no período colonial que ocupassem lugares de prestígio e status social, como é o exemplo dos quilombos.

As pesquisas das autoras Isabella Sacramento da Silva (2019) “REMEMORAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PERSONAGENS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICO”, e Paola Clarinda de Freitas Anoesko (2018) “A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS” tratam respectivamente de: uma replicação da Dissertação de Mestrado de Teixeira (2006) e discute por meio de aplicação de registro pictográfico e entrevistas, responder as seguintes perguntas: Qual a representação da população negra inserida nos Livros Didáticos foi mais presente na memória dos/as alunos negros/as? Qual é a percepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história no que concerne à construção das identidades raciais? Como são construídas as identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc”, do PNLD 2017, de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa-Paraná?

As pesquisadoras desenvolvem seus estudos a partir de um diálogo com os/as estudantes e do livro didático utilizando da análise de discurso, as pesquisas analisam como formas simbólicas específicas aos textos, falas e imagens. Como conclusões Fagundes (2019) e Silva (2018) percebem que apesar de termos mudanças sutis como a diminuição de figuras que tratam da escravização, outras formas de subalternização ainda são presentes, como a ausência de imagens onde os negros/as estão inseridos/as no contexto familiar ou em profissões que exigem alto nível de escolaridade, causando sentimento de repulsa por parte dos/as alunos/as com esse pertencimento racial. Dito isso, Fagundes (2019), em comparação com a pesquisa base, percebe avanços em relação a entrevista e aos desenhos das crianças, que em seus discursos mostram uma insatisfação com este tipo de representação limitada e estereotipada, apresentando uma conscientização com relação a necessidade de apresentação dos/as negros/as em espaços diversificados e valorizados.

Nesse contexto, ao analisar as metodologias de ensino dos livros didáticos de História didáticos de História para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental a pesquisa

de Juliana Renta Miguel Monteiro (2018) intitulada “O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise das propostas metodológicas a partir da teoria da atividade” observa que as imagens e os textos nas propostas metodológicas que se relacionavam com a História e Cultura afro-brasileira e africana e percebe que os símbolos criados não deixam claro para os/as estudantes o seu fim, ou seja, não questionam essas formas de representação acaba naturalizando as imposições de subalternização.

Essa situação fica clara na pesquisa realizada por Agnes Gardênia Passos Bispo (2018) “CONTEXTUALIZAÇÃO , ESCOLA QUILOMBOLA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS : aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências”, que analisa as aproximações e os distanciamentos identificados entre a proposta de contextualização no livro didático de ciências da natureza, do Ensino Fundamental, utilizado em uma escola localizada em território quilombola sergipano, e o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A autora percebe que, mesmo apresentando quantitativamente uma representação significativa da diversidade étnico-racial brasileira, com a presença de pessoas negras, indígenas e brancas os conteúdos são praticamente baseados no conhecimento universal (branco). Não havendo assim, a referência à história e às identidades dos quilombolas, salvo uma imagem de pessoas negras colocadas em situação de escravidão, com pouca contextualização acerca desse contexto.

A dissertação de Michele Padilha Santa Clara (2017) que tem como título “LETRAMENTO CRÍTICO E VOZES DE ALUNAS E PROFESSORA ACERCA DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA” analisa como as identidades sociais e de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas por meios das imagens e do discurso escrito presentes no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD 2015, *Way to Go 1*, e qual a visão a professora e as alunas têm acerca das identidades sociais de gênero com intersecção no mesmo livro. A partir da perspectiva da interseccionalidade, a autora destaca a maior representação do homem e mulher branca, uma vez que apenas 5% das imagens são de mulheres negras, além disso essas imagens apresentam características de inferioridade como não ter voz, estar de costas, distantes, sozinhas, de forma descontextualizada. A respeito das falas das alunas e a professora ambas relataram que consideram que é uma baixa representatividade.

No mesmo caminho o trabalho de Aline Renata dos Santos (2017) “PATRIARCALIZAÇÃO E DESPATRIARCALIZAÇÃO NAS IMAGENS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO BRASIL E DA COLÔMBIA” tem como objetivo compreender como as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização se materializam nas imagens de mulheres nos livros didáticos para a educação do território campestre do Brasil e da Colômbia. A autora utiliza como embasamento teórico os Estudos Pós-coloniais com autores como (Grosfoguel, 2016; Mignolo, 2008; Quijano, 2005) e o Feminismo Latino-americano (Carosio, 2009; Paredes, 2010; Lagarde, 2005; Saffioti, 1987, 2015). Com sua análise organizada a partir de uma pesquisa documental e a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala, 1990) atrelada aos procedimentos da semiótica desenvolvida por Peirce (2005). A autora destaca que nas imagens as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização estão influenciadas por diferenças de gênero, raça, etnia e território, o que gera diferenças de gênero (homem-mulher) e diferenças intragênero (mulher-mulher), já que a interseccionalidade possibilita que o processo de despatriarcalização não ocorra de forma igual para as mulheres brancas, negras, indígenas e outras, pois as outras formas de opressões interferem. Ainda falando sobre representações imagéticas femininas negras, Rayssa Andrade Carvalho (2015) “LEITURAS SOBRE REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS FEMININAS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (1997-2014)” faz um estudo de leitura de imagens visuais que retrataram mulheres negras nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental produzidos nos anos de 1997 e 2010 e em circulação nas escolas públicas do município de João Pessoa-PB, nos períodos de 2000-2001 e 2013-2014. Assim, como já destacado por outros autores e autoras, durante suas análises Carvalho (2015) ressalta que as iconografias das mulheres brancas e negras, também dos homens negros e da população indígena, aparecem muito pouco nos livros didáticos de história analisados. Além disso, quando são encontrados esses grupos são retratados de forma estereotipada e marcados por papéis subalternos além de marcas de racismo e sexismo.

O texto “NOS MEANDROS DO (RE)CONHECIMENTO: A TEMÁTICA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 (2008-2014)” de Felipe Nunes Nobre (2017) nos leva a discutir quais as repercussões da Lei 11.645/08 nas coleções didáticas “História: Sociedade & Cidadania” e “Projeto Araribá: História”, através da análise de

suas edições distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos ciclos 2008, 2011 e 2014. A partir de suas análises o autor aponta que, a coleção “História: Sociedade & Cidadania” apresentou quantitativamente mudanças bastante significativas em sua estrutura, criando um novo capítulo, que dobrou o número de páginas destinadas à questão indígena em seus volumes, e dividindo o capítulo preexistente em diferentes volumes. Já o “Projeto Araribá: História” apresentou mudanças mais tímidas, acrescentando apenas algumas páginas. No entanto, em relação aos conteúdos e as imagens permanecem ainda visões simplistas e estereotipadas, o autor ressalta que não são imagens falsas, mas que se restringem muito ao focar aspectos com o viés da experiência histórica ou do exotismo.

O estudo de Jorge Ferreira Lima (2016) “O INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DA LINGUAGEM IMAGÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA” realiza uma pesquisa-ação na busca de perceber as representações dos alunos sobre os povos indígenas, bem como intensificar os debates sobre as dimensões da implementação da Lei 11.645/2008 e uma análise afim de compreender o da imagem indígena no livro didático de História do ensino fundamental da coleção “Para Viver Juntos”, na ampliação ou dificuldades da mesma para a “consciência histórica” dos alunos, com base no uso que o professor faz delas no cotidiano da sala de aula.

Lima (2016) conclui que as imagens dos indígenas presentes na coleção estão estruturadas com o olhar da história colonial europeia e aponta que depois do período colonial os indígenas desaparecem no Brasil Império, e só reaparecem no século XX, retirando esses povos da história. Quanto as análises das imagens dos indígenas apresentada pelos alunos do 7º ano “B” da escola estuda pelo autor, o mesmo aponta que acabam por reproduzir na íntegra o indígena presente no livro didático, mostrando o valor das imagens enquanto recurso pedagógico. Além do texto de Lima (2016), a pesquisa “ENTRE O VERDADEIRO HISTÓRICO E A IMAGINAÇÃO CRIADORA: ILUSTRAÇÕES SOBRE HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA” de Leonardo Machado Palhares (2012) ressalta em vários momentos a importância do papel pedagógico formativo das imagens e seu grande uso nos livros didáticos, além de suas intencionalidades, Ao analisar as ilustrações Palhares (2012) verifica a permanência de estereótipos sobre os povos e culturas indígenas, que reafirma representações preconceituosas sobre os povos indígenas e suas culturas.

A pesquisa “REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA” de Mario Olavo da Silva Lopes (2016) realiza uma análise de caráter observacional, buscando a contagem do número de imagens que representam negros, realizando uma comparação entre as imagens de negros, brancos e indígenas. Com o objetivo de identificar a (in)existência da presença do negro nos livros didáticos de ciências da natureza, (Biologia, Física e Química) no Ensino Médio e ciências no Ensino Fundamental. Nos seus resultados o autor aponta que nos livros didáticos de ciências e ciências da natureza analisados, ainda persiste uma disparidade de imagens do povo negro e dos brancos, sendo o número muito maior de brancos. Além de quando aparecem, as imagens de estão em situações de inferioridade, comparado com o branco, retrato da realidade racista em que vivemos.

O texto de Lilian Paula Dambrós (2016) “CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA COM INTERSECÇÃO DE CLASSE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO APROVADOS PELOS PNLDs 2012 E 2015” relata a análise de quatro coleções do PNLD 2012 e mais três do PNLD 2015 do Ensino Médio que teve como intuito de entender como as identidades sociais de raça, com intersecção de classe, são representadas nesses livros didáticos por meio dos discursos e dos multiletramentos. Em suas considerações Dambrós (2016) ressalta que o preconceito e ideologias que exclui o negro e o pobre são encontradas por meio de sub-representação dos personagens, de estereótipos e da subalternização dos mesmos.

A autora Segismunda Sampaio da Silva Neta (2015) “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA INDICADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD-2013” teve como objetivo em sua pesquisa investigar como a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é abordada nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD-2013. Também com o objetivo de investigar como a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é abordada nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD-2013 Samanta Samira Nogueira Rodrigues (2015) realiza sua pesquisa “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE A PRINCESA NÃO ABOLIU?”. Em síntese as autoras apontam que a escravidão no Brasil Colônia e Império é o conteúdo comum a todas as coleções analisadas e ao

livro regional, acompanhados de imagens clássicas da escravidão iconografia clássica naturaliza uma supremacia da identidade branca europeia.

O estudo de Luciana Fernandes de Aquino (2015) “A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL PARA AS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE MANUAIS DIDÁTICOS ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 2000” faz a partir da análise do conteúdo, das imagens e das atividades em oito livros que correspondem às décadas selecionadas para a pesquisa. Ao comparar os manuais ao longo das décadas, Aquino (2015) relata que é notória a introdução de novos sujeitos históricos como resposta às leis de valorização das mulheres, indígenas e negros. No entanto, essas aparecem a partir da ação de sujeitos da família imperial portuguesa, evidentemente com destaque para D. Pedro. Conclusões similares são encontradas nos textos da dissertação de Diogo Francisco Cruz Monteiro (2012) “INDÍGENAS E ICONOGRAFIA DIDÁTICA : A IMAGEM DOS ÍNDIOS NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2011)” que objetiva identificar os modos de adequação das imagens de temática indígena dos livros didáticos de História avaliados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do ano de 2011, aos termos da Lei 11.645/08, por parte de seus autores e editoras. E da dissertação de Ralph Franco Mattos Russo (2012) “CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA IMAGEM DOS NEGROS: AVANÇOS E PERMANÊNCIAS DAS IMAGENS UTILIZADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03” ao se propor a analisar de maneira imparcial e coerente o impacto gerado pela lei 10639/03 sobre tal material e seus objetivos quanto à ressignificação do negro dentro da história do Brasil.

Além disso, Marcolino Gomes de Oliveira Neto (2012) em sua dissertação a “ARTE E SILÊNCIO: A ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE DO PARANÁ” aponta que são poucas e superficiais as referências a população negra, africana e brasileira. Em relação as poucas imagens que contemplam negros e negras, observamos que operam para ratificar visões estereotipadas e racistas, estabelecendo espaços específicos para a população negra em nossa sociedade e a população branca como representante natural da espécie humana. A pesquisa confirma também que ainda opera em nosso sistema educacional um pensamento racializado que hierarquiza a arte e a cultura, sendo as de origem europeia, as mais valorizadas.

A síntese de resultados, os estudos revelam que as principais conclusões giram em torno de algumas lacunas em relação à temática negra e indígena. Entre as mais encontradas temos, a ocorrência de imagens de pessoas brancas com maior frequência e ocupando os lugares de prestígio e de padronização do que é ser mulher, família, profissional, cultura, etc., em oposição as pessoas pretas e indígenas, repetindo sempre a imagem do escravizado e do selvagem. Além disso, temos a marca da interseccionalidade, formas de opressões que interferem nos níveis e nas configurações de patriarcalização e racismo que atingem as mulheres negras e indígenas.

Nessa direção, com o debate que foi constituído durante a levantamento, percebemos inúmeras reflexões sobre os lugares e não lugares que os povos negros e indígenas ocupam em imagens e em textos nos livros didáticos. Além da dimensão patriarcal com as mulheres negras e indígenas nessas formas de representações ou apresentação, conceito que depende da perspectiva teórica utilizada pelos autores e autores com as quais acabamos de debater. A relação de hierarquia entre os protagonistas da história enquanto os sujeitos europeus e a inferiorização e subalternização dos/as negros/as, indígenas.

Percebemos também que as pesquisas que tivemos contato tratam sobre as representações acerca dos negros e indígenas a partir de metodologias e perspectivas teóricas diferentes, o livro didático mesmo que não conceitualizado em todos os textos aparece com um texto curricular, ou seja, como um elemento chave para a discursão do currículo escola e para a definição do que é ensinado nas salas de aula. Os estudos de uma maneira geral apontam para alguns avanços em relação a temática negra e indígena, por exemplo, em comparação dos estudos dos anos 2012 até 2015 o número de imagens que contém essa parcela da população é menor que nos anos conseguintes 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, no entanto, ainda que existam rupturas, as marcas racistas aparecem inúmeras vezes já que as imagens e os textos que foram analisados ainda estão muitas vezes localizados a partir ideais de subalternização e colonização do negro e indígena.

É importante destacar que a temática indígena aparece com um número menor de pesquisas, apenas seis trabalhos foram encontrados, ressaltando a necessidade de mais investimento e divulgação em pesquisas nesse campo. Também aponta a importância da inserção dos povos indígenas nas universidades para que eles e elas possam contribuir diretamente com suas pesquisas, olhares e críticas. Vale observar

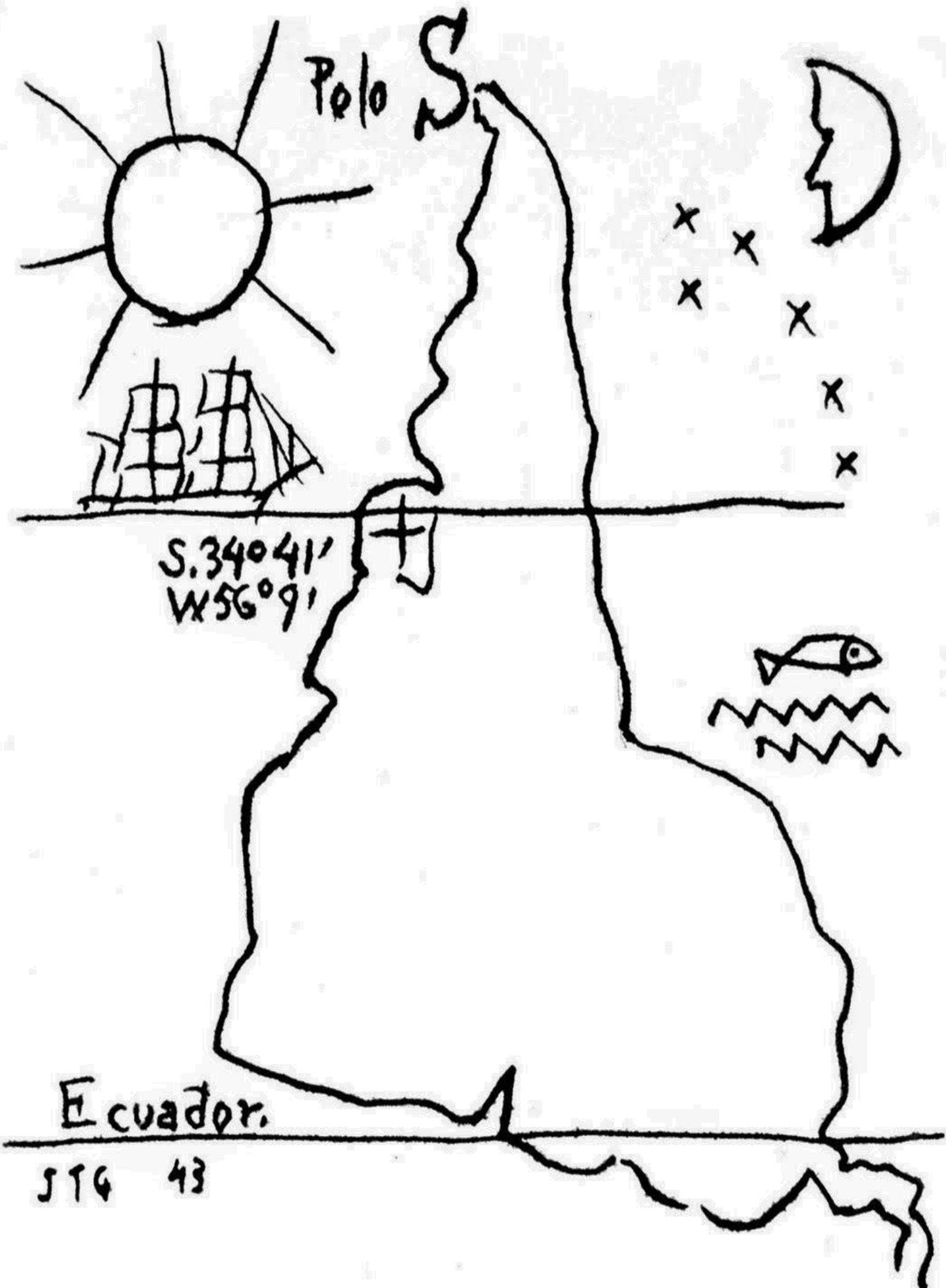
que somente em 2012 foi encontrado o primeiro trabalho que pode ser considerado um produto direto da Lei 11.645/2008. Isso destaca a importância da legislação e das políticas públicas na luta por uma educação antirracista e democrática.

Assim, destacamos a partir de nossas análises, que os estudos apontam que os discursos produzidos caminham em direção a retóricas normativas da colonialidade reforçam e reproduzem a hierarquização imposta aos negros e indígenas e da mulher. Além dos destaques as pesquisas que nos fizeram refletir sobre a interseccionalidade com a mulher negra, indígena, e pensar também em relação as mulheres trans, pobres que são impostas ao lugar de inferioridade e subordinação. Dessa forma, destacamos a emergência das subjetividades coletivas e das demandas de justiça epistêmica, social e política, onde pretendemos “reacender memórias de resistência e inscrever legitimidade das lutas do presente numa linguagem com forte apelo de indignação ética, dada a indelével marca de violência genocida/etnocida da história moderna nas Américas” (Burity, 2014, p.211).

Para dar continuidade e ampliação no debate constituído até aqui, desde um diálogo com as pesquisas que tem um olhar pós-estrutural ou até mesmo apontamentos aos limites das pesquisas mais estruturais. Temos como caminhos a serem seguidos para uma atualização das questões já problematizadas ou uma ruptura com as mesmas. Assim, essa pesquisa se constitui na emergência de análise sobre o lugar dos/as negros/as e dos/as indígenas nos Livros didáticos com uma análise fundamentada no pensamento decolonial¹⁴ “enquanto chave de leitura da realidade complexa da América Latina, isto é, tomando a Abya Yala¹⁵ tanto como território de enunciação epistêmica como de análise” (De Almeida, Da Silva, 2015, p.43). Lutar contra o sistema social racista se trata, portanto, de um projeto antissistêmico que transcende os valores e projetos da modernidade como um projeto civilizatório.

¹⁴ O uso do termo Decolonial e não Descolonial se insere na perspectiva da crítica ao radical “des” que pode passar a impressão de supereção do Colonial.

¹⁵ 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).



S. 34° 41'
W 56° 9'

Ecuador.

516 43

Fotografia: América Invertida.

Fonte: <https://iberoamericasocial.com/internacionalizacao-invertida-reflexoes-criticas-sobre-a-educacao-superior-mundial-contemporanea/>. Acesso em: 22 de Março de 2023.

América Invertida é um desenho de caneta e tinta de 1943 do artista hispano-uruguaio Joaquín Torres García. A América invertida é provocadora e ilustra que não existe uma razão científica para o norte estar no topo de todos os mapas, mas que essa ilustração criada pelos cartógrafos durante as navegações de exploração carrega em si cunho ideológico, político e econômico. Se tornando mais uma estratégia colonialista de poder para construir uma representação naturalizada de uma linha que divide o norte e o sul, entre o moderno e o selvagem.

5 COLONIZAÇÃO, RACIALIZAÇÃO E A INVENÇÃO DA MODERNIDADE

No capítulo em questão, abordamos a temática da colonização e da construção social da ideia de raça, além de discutir sobre o conceito de memória. O texto visa explorar de que maneira a colonialidade e seus elementos influenciaram a formação e manutenção de categorias raciais e hierarquias, promovendo a noção de superioridade e inferioridade dos sujeitos na sociedade. Também são abordados os aspectos do mito da democracia racial, evidenciando como a ciência e a filosofia foram utilizadas para construir uma narrativa que naturaliza a discriminação racial. Falamos também sobre o conceito de memória, ressaltando como as narrativas individuais e coletivas desempenham um papel fundamental na constante construção e compreensão dos lugares e não lugares sociais.

5.1 COLONIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDEIA DE RAÇA

Em 1500 temos a chegada dos portugueses às terras que hoje chamamos de Brasil, esse movimento deu início a imposição de novas configurações políticas e econômicas que provocaram “o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional” (Kayapó, 2019, p. 58). A ideia de “descobrimento do Brasil” vem mantendo o silenciamento de uma versão da história que escancara a tradição da violência racista imposta pela modernidade/colonialidade.

“Antes de 1492, América no figuraba en ningún mapa, ni siquiera en el de los pueblos que vivían en el valle de Anáhuac (territorio azteca) y Tawantinsuyu (territorio inca)” (Mignolo, 2005, p. 28). As pessoas que ocupavam essas terras davam seus próprios nomes aos territórios em que viviam. Os povos originários não conheciam a extensão do que foi nomeado como “América” (Ibid.). Portanto, a “América” não aparecia nos mapas porque ainda não tinha sido inventada.

Segundo Mignolo, “‘América’ nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una invención forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales” (2005, p. 28). O autor aponta que, o descobrimento e a invenção não fazem parte de interpretações distintas sobre um mesmo acontecimento, mas são parte de dois paradigmas diferentes.

La línea que separa esos dos paradigmas es la de la transformación en la geopolítica del conocimiento; no se trata solamente de una diferencia terminológica, sino también del contenido del discurso. El primer término es parte de la perspectiva imperialista de la historia mundial adoptada por una Europa triunfal y victoriosa, algo que se conoce como 'modernidad', mientras que el segundo refleja el punto de vista crítico de quienes han sido dejados de lado, de los que se espera que sigan los pasos del progreso continuo de una historia a la que no creen pertenecer (Mignolo, 2005, p. 29).

A América é, dessa forma, uma construção sociopolítica 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). Assim, as representações simbólicas criadas dentro do processo de colonização foram baseadas em conceitos de soberania de raça e dividem o que é entendido enquanto “dominante” e “dominado”. Considera-se, portanto, indispensável refletir criticamente sobre as marcas que a colonialidade/modernidade desenharam nos arranjos políticos, econômicos, culturais na “construção” da civilização moderna.

A ideia de “descoberta” teve implicações profundas e múltiplas na noção do que significa ser civilizado. Compreendemos, com o apoio de Maldonado-Torres (2018) que, o discurso de descobrimento se institui com base na construção da “modernidade”. O conceito de modernidade, nesse contexto, precisa ser separado do que se leva em consideração a um período histórico, como aposto de pré-moderno ou não moderno, nos fazendo ir além, para pensar a modernidade enquanto mecanismos para instituir uma hegemonia daquilo que é ou não legitimado. “Isso inclui narrativas heroicas das origens e os propósitos das instituições modernas” (Ibid., p. 33). Quando os territórios indígenas foram invadidos a classificação racial surge como meio de garantir que a invasão fosse justificada e naturalizada. Assim, umas das estratégias de poder se localizavam nos discursos de que somente com a colaboração dos europeus esses povos chegariam a ser “civilizados”.

Dessa maneira, para existir um ideal de “civilidade” é necessário instituir aquelas características do não civilizado. “Es cierto que la jerarquía depende de quien está en una posición de poder para decidir el modelo y dónde se ubica uno con respecto a ella (Mignolo, 2005, p. 41). Nesse contexto, junto a invenção da “descoberta” da América surge a ideia de raça, atrelada a um processo de classificação e desqualificação de identidades/nações que é usado para legitimar o padrão de poder que impõe a submissão dos povos originários em um violento processo de dominação, violação e exploração dos seus corpos e pensamentos.

Esses conceitos de hierarquização vão se reconfigurando e readaptando ao longo dos anos, por trás do discurso da colonialidade, sendo a modernidade e a colonialidade partes de uma mesma realidade. Essa relação ancorada no discurso racista que prega que as civilizações não europeias eram inferiores, está baseada em dois pilares: a Racialização e a Racionalização.

A Racialização legitima os processos de desigualdade e subordinação, com foco na construção do imaginário social e na categorização racial. A racionalização, por outro lado, dita uma única epistemologia válida, somente a raça dominante é capaz de produzir conhecimento e cultura, esses modelos são uma forma de silenciar, negar e apagar identidades subjacentes. Assim,

el racismo ha sido una matriz clasificatoria que no solo abarca las características físicas del ser humano, sino que se extiende al plano interpersonal de las actividades humanas, que comprende la religión, las lenguas y las clasificaciones geopolíticas del mundo. [...] es importante recordar que la categorización racial no se aplica únicamente a las personas sino también a las lenguas, las religiones, los conocimientos, los países y los continentes. (Mignolo, 2007, p. 42).

Com base em supostas diferenças raciais impõe lugares sociais aos grupos, com isso a raça e divisão do trabalho foram estruturadas e naturalmente associadas. Ou seja, a estrutura capitalista e sua relação às estratégias de controle, o acúmulo do capital, associadas à apropriação de grandes extensões de terra pelos espanhóis e portugueses, se converteram em ferramentas extremamente relacionadas à exploração da mão de obra dos indígenas e africanos escravizados.

As lógicas de relações de poder e de um projeto de civilização se organizaram a partir de um processo capitalista de hierarquização dos povos, fundamentado na classificação racial que foi usada para justificar inúmeros crimes executados, entre eles os sequestros na diáspora africana, a escravidão e o genocídio dos povos indígenas e africanos. A visão processual e simbólica de cultura, mostra a construção de lugares espaciais e sociais, “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).

O capitalismo colonial institui um modelo e concepção de “modernidade”, baseada em um discurso ilegítimo de desenvolvimento integrado à cultura branca europeia que camufla e naturaliza a lógica opressiva da inserção do colonialismo. Essa lógica, se justifica com discursos que os povos que não se encaixam na lógica

ocidental eram “selvagens” e por isso foram apropriados, corrompidos, violentados, escravizados “envolveu um colapso de edifício de intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado de humanidade” (Maldonado-Torres, 2018, p. 37).

A subjetividade, a cultura e os meios de produção são os alvos de colonialidade para o domínio das mesmas. Para isso, a estratégia foi tornar natural o processo de dominação dos povos “descobertos”, inventados como espécie de animais agressivos ou pacíficos, espera-se que o ex-colonizado agora seja grato por esse processo (Maldonado-Torres, 2018). A geopolítica do conhecimento e da economia são, portanto, essenciais para o domínio colonial,

La distribución desigual del conocimiento es lo que yo denomino geopolítica de la epistemología, así como la distribución desigual de la riqueza la llamo geopolítica de la economía. La “idea” de América y de “América Latina” nació y se ha mantenido en el campo de fuerzas en que el conocimiento y la riqueza se distribuyen de manera desigual, donde la diferencia colonial fue silenciada por la celebración. Con bombos y platillos, de las diferencias culturales (Mignolo, 2005, p. 68).

Além das estratégias políticas, econômicas e epistemológicas, o discurso capitalista inclui uma relação estreita com a retórica religiosa. A articulação da igreja católica com o mercado insere uma cosmovisão onde quem não se insere aos critérios cristãos não era sujeito de direito e por isso passível de ser escravizado, explorado e saqueado. Esse discurso agregou um elemento novo, o direito de os cristãos tomarem posse com base na “defesa” do monoteísmo e na “defesa” dos seres. A argumentação girava em torno de que a escravidão era permitida porque os negros eram considerados menos humanos do que os brancos e que nos textos bíblicos Deus havia ordenado que os negros fossem escravizados para servir aos brancos.

Segundo Grosfoguel (2016), quando Cristóvão Colombo apresentou, pela primeira vez, o documento conhecido como “Companhia das Índias¹⁶”, projetou uma aniquilação da espiritualidade e um epistemicídio, a destruição do conhecimento e da espiritualidade considerando os povos nativos como “povos sem religião¹⁷” ou “povos sem alma”. 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

¹⁶ [...] 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).

¹⁷ 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.

alma; e, por fim, 3. se você não tem uma alma não é humano, mas animal” (Grosfoguel, 2016, p. 37).

Dessa forma, a religião desempenha um papel importante na construção de uma sociedade racista, sendo usada, muitas vezes, para justificar e perpetuar a desigualdade e a opressão. Franz Fanon nos dá pistas ao citar alguns termos das escrituras,

[...] a separação da raça branca negra se estenderá ao céu como na terra, e os nativos que forem acolhidos no Reino dos Céus se verão conduzidos separadamente para algumas moradas do Pai às quais o Novo testamento faz menção. [Outro exemplo é citado em seguida] - Somos o povo escolhido, veja a cor das nossas peles, outros são negros ou amarelos em razão dos seus pecados (2020, p. 44-45).

O sistema de dominação e controle usa a ideia de pecado como uma forma de controlar. A religião apresenta-se como a única instituição com autoridade capaz de salvar e condenar, como a única autoridade capaz de definir o que é certo e o que é errado, quem são os indivíduos imperfeitos e, portanto, inferiores. Esse controle cria um viés significativo e prático incentivando um conjunto de julgamentos e punições com base na justificação divina. Isso resultou na tentativa de anulação das crenças e culturas indígenas e negras e na promoção da superioridade cultural e religiosa dos europeus brancos. Sendo considerado bárbaros, “aquellos que eran racionales y tenían una estructura de derecho, pero eran infieles o paganos por “no tener una religión verdadera ni abrazar la fé cristiana”, incluso se eran “filósofos y políticos sabios y pulidos”. (Mignolo, 2005, p. 43)

Além disso, durante muito tempo as instituições religiosas dominavam as instituições educacionais e a produção de conhecimento com base na sua ideologia racista,

Los hechos tuvieron mucho que ver con la complicidad cada vez más estrecha entre el cristianismo y el saber cristiano y la evolución del capitalismo y sus efectos en la industria cultural: la cartografía, la publicación y la circulación de libros, y la autoridad de los libros publicados, entre otras cosas. Sin esa relación, el capitalismo y el mundo en que vivimos, América incluida, serían muy distintos. La historia es una institución que legitima el relato de los sucesos a la vez que silencia otros relatos, entre ellos los que narran el silenciamiento de otras historias (Mignolo, 2005, p. 54).

A relação entre cristianismo, conhecimento e desenvolvimento do capitalismo surtiram efeitos resultantes na indústria cultural, legitimando culturas em detrimento do silenciamento de outras, que não se encaixam nos narrativos dominantes.

Portanto, existe uma tendência socialmente instituída de marginalizar e ignorar a vida e história dos povos negros e indígenas.

5.2 OS DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE A “VERDADE” E O RACISMO

Até o século XVIII, no mundo europeu e mediterrâneo, herdeiro da tradição greco-romana, a escravização de povos conquistados e/ou considerados bárbaros e incivilizados era entendida como algo aceitável e, muitas vezes, necessário, para garantir o domínio da civilização e da ordem. Para a maioria das autoridades religiosas cristãs dos primeiros séculos, a escravidão aparecia como um fato incontornável. Temos como exemplo os discursos de Santo Agostinho que argumentava que a escravidão era consequência do pecado, Santo Isidoro de Sevilha, que afirmava que era devida a um traço de perversão hereditária, e Santo Tomás de Aquino, que acreditava que a escravidão era muitas vezes útil e necessária, por mais dolorosa que fosse.

Alguns filósofos clássicos e pré-modernos, como Platão, Aristóteles e Jean Bodin, acreditavam que a escravidão se fazia indispensável para a razão e para a ordem social. Ainda no século XVI, Lutero afirmou que os reinos deste mundo não se sustentariam sem o uso de escravos. John Locke via a escravidão como trágica, mas útil para a ordem social, também foi acionista da Royal African Company, principal responsável pelo tráfico de pessoas escravizadas em seu tempo (Silva, 2021).

Com o Iluminismo, temos a afirmação da razão como fundamento para a ordem social. Os pensadores modernos apresentam uma racionalidade que se diz impessoal, objetivo e universal. As leis que estavam instituídas pela vontade divina agora deveriam estar pautadas no conhecimento científico. Nesse contexto, o discurso político iluminista defendia um governo para os homens feito pelos homens, a racionalidade passa então a ser associada à emancipação da servidão provocada pela ignorância e pelo dogmatismo religioso, mas, em que sentido e até que ponto essa servidão foi eliminada?

Esta flagrante discrepancia entre pensamiento y práctica marcó el período de transformación de la forma mercantil del capitalismo global en su forma protoindustrial. Podría pensarse que, seguramente, de manera no racional, los filósofos "iluminados" fueron incapaces de percibirlo. Pero no fue el caso. La explotación de millones de trabajadores esclavos en las colonias fue aceptada como parte de una realidad dada por los mismos pensadores que proclamaban que la libertad era el estado natural del hombre y su derecho inalienable (Buck-Morss, 2006, p. 10).

Assim, a pretensão de racionalidade autorizou o discurso iluminista a defender, a dar continuidade e a subsidiar um discurso de natureza racista que estabelece uma estrutura de hierarquia dos povos. “O século das luzes foi, assim, contraditoriamente, aquele que mais se fez a defesa da escravidão” (Silva, 2021, p.72-73). A convicção aceita sobre a inteligência humana estava baseada nesse contexto pela “associação, por um lado, entre a raça branca e o progresso racional e, por outro lado, entre a raça negra ausência e privação deste” (Lafont, 2021, p.1290). Nosso intuito não é desprezar os avanços ocasionados na época, mas evidenciar que é necessário analisar os aspectos que incorporaram o discurso racista quando a instituição da inferioridade para a população negra e indígena que começa a se revestir de discursos científicos.

No século XIX é lançada a obra “Sobre a origem das espécies por meio da seleção natural”, pelo naturalista Charles Darwin. As ideias de Darwin tratavam da evolução biológica pela seleção natural das espécies, mas, os resultados de suas pesquisas foram rápida e amplamente apropriados por autores como Charles Spencer e outros para justificar a racialização, o colonialismo e a eugenia em nome do chamado “darwinismo social”. O darwinismo social passa a defender que a seleção dos mais aptos ocorre, e deve ocorrer, não somente entre diferentes variantes das espécies naturais, mas, também entre diferentes grupos raciais e sociais humanos. Em várias áreas, discursos cientificistas passaram a ser mobilizados como fatores de justificação e legitimação do racismo.

A genética considerou que a definição e a hierarquização das raças se baseavam em caracteres aparentes (cor da pele, textura do cabelo, forma do crânio). A psicologia e a neurologia buscaram comparar o rendimento intelectual (testes de QI e aptidões) dos indivíduos ou dos grupos e a análise das diferenças logo se transformou em estudo das relações de superioridade e inferioridade. A sociologia tentou aplicar o resultado de pesquisas biológicas e genéticas feitas em animais aos homens e difundiu o conceito de “limiar de tolerância” como recurso natural para justificar a rejeição das minorias. A antropologia e a etnologia definiram as raças como resultado de uma divisão da humanidade em função de características físicas transmissíveis (Jacquard, 1984, apud Bolsanello, 1996, p. 154).

Nesse contexto, destacamos que os discursos “científicos” foram rapidamente ligados às ideologias eugenistas e racistas que marcam o século XIX. O termo eugenia em latim significa “bem-nascido”, foi inserido na discussão por Francis Galton,

que considerou que a evolução humana natural tinha progresso lento e, dessa forma, era necessária a interferência racional para direcionar e acelerar o processo.

Em nome da eugenia, foram esterilizados aproximadamente 36 mil indivíduos, nos Estados Unidos, entre 1900 e 1940: doentes mentais e os chamados desviados (marginais, vadios etc.). Um bom número de intelectuais eminentes associaram-se às ligas eugenistas de muitos outros países (inclusive democráticos), que também adotaram medidas de esterilização, antes da Segunda Guerra Mundial. Por outro lado, as ideias de Hitler foram em boa parte fundamentadas pelo darwinismo social, pela eugenia e pelo racismo dito científico, resultando no genocídio que estremeceu a humanidade (Blanc, 1994, apud Bolsanello, 1996, p. 154).

Os discursos científicistas deram continuidade aos projetos de soberania racial com teorias que, através da justificação racional, projetaram políticas que definem aqueles que deveriam ser considerados sujeitos de direito ou não. O conceito de biopoder nos ajuda a compreender a relação de soberania baseada nas marcações de raça. Como afirma Achille Mbembe (2016), os corpos racializados são projetados como desprovidos de estatuto político, sendo reduzidos a corpos puramente biológicos. O biopoder aparece, assim, mediante a definição de quem pode exercer o direito de matar e aqueles que não tem garantido o direito de viver. “Como instrumento de trabalho, o escravo tem um preço. Como propriedade, tem um valor. Seu trabalho responde a uma necessidade e é utilizado. O escravo, por conseguinte, é mantido vivo, mas em ‘estado de injúria’ (Mbembe, 2016, p. 28).

Nesse sentido, a despersonalização do escravo o torna objeto de comércio e retira seu lugar de humanidade sendo instituído como uma “coisa” do proprietário. Em síntese podemos compreender que,

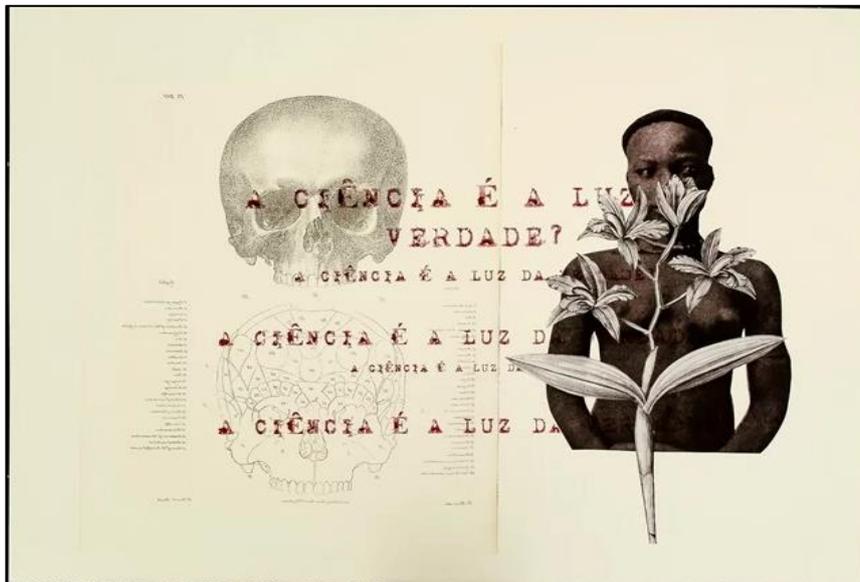
[...] esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um espaço; [...] O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado a uma terceira zona, entre o estatuto de sujeito e objeto” (Mbembe, p. 29, 2016).

O final do século XIX é marcado no Brasil pela institucionalização de leis que proíbem a escravização e o tráfico negreiro, o que provoca alterações na economia e cultura da época. No entanto, a base da sociedade brasileira permanece a mesma, com negros e indígenas vivendo em estado de miséria. A abolição não ofereceu a esses sujeitos o direito de integração na sociedade. Além disso, as bases eugenistas dos intelectuais brasileiros afirmavam que devido a essa “herança” negra e indígena o desenvolvimento do país não era adequado e era necessário resolver o problema

racial iniciando uma série de políticas de branqueamento. Será que “a ciência é a luz da verdade”?

A intervenção de uma das obras de Rosana Paulino, que questiona o discurso de veracidade e neutralidade da ciência. A artista trabalha com diferentes técnicas (gravura, desenho, colagem, bordado), em diversos materiais como mapas, fotografias e azulejos, e em sua obra ela tensiona as narrativas históricas que inferioriza o povo negro. No caso da exposição ¿História natural? (2016) existe uma performance que provoca que a ciência nunca foi neutra, e foi utilizada para o domínio dos povos.

Figura 1 - ¿Historia natural?



Fonte: Rosana Paulino (2016).¹⁸

Dentro desse movimento observamos que,

Lo notable de eso no es que los europeos se imaginaran y pensaran a sí mismos y al resto de la especie de ese modo – eso no es un privilegio de los europeos – sino el hecho de que fueran capaces de difundir y de establecer esa perspectiva histórica como hegemónica dentro del nuevo universo intersubjetivo del patrón mundial de poder (Quijano, 2000, p. 212).

Portanto, a constituição da branquitude europeia como padrão universal da humanidade se constitui em três pilares. A exploração da vida de povos negros e indígenas, a criação da ideia de raça e o apagamento e silenciamento das culturas

¹⁸ Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/wp-content/uploads/2022/11/DSC3665.jpggokok-jpg.webp>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

não europeias, hegemonizando uma formação discursiva que coloca o europeu no centro e na referência da civilização “moderna”.

Assim, o Colonialismo europeu não acabou com a independência das colônias, mas, se reconfigurou no processo de Colonialidade¹⁹ (Quijano, 2000). A Colonialidade é constitutiva da modernidade, ou seja, mantém a continuidade das formas e das estruturas de poder hegemônico, 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), e a base para uma gama de processos discursivos atuais, como o mito da democracia racial, que alude a uma certa harmonia e igualdade de oportunidades para toda a população brasileira.

5.3 A COLONIALIDADE E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Nas problematizações anteriores observamos que, durante a “conquista” das Américas contra os povos indígenas e africanos os métodos de evangelização empregados contra os povos indígenas nas américas consistiam na reconfiguração dos empregados em Al-Andalus²⁰ com aniquilação da espiritualidade e o epistemicídio (Grosfoguel, 2016). No século XV o racismo se manifesta através do discurso de “pureza de sangue”, a conquista de Al-Andalus designou um movimento importante para a compreensão de racialização, entendido como o colonialismo da população muçulmana e judia com um processo de limpeza étnica através do genocídio (físico) e epistemicídio (cultural) daqueles que não se converteram ao cristianismo (Grosfoguel, 2016).

Apesar de diferentes significados, a relação de normatização do racismo se localiza na possibilidade de dividir os diferentes grupos de sujeitos em uma relação hierárquica e de dominação. Com a declaração da abolição em 1888, a questão emergente da sociedade racista da época era, como formar uma identidade nacional permeada pela população negra que representava “uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca”

¹⁹ 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 biense 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 (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

²⁰ Península Ibérica conquistadas pelos muçulmanos.

(Munanga, 2008, p. 48). Nesse sentido, no pós-abolição, surge o mito da democracia racial, que consiste em uma justificativa que mobiliza e neutraliza o padrão de hierarquização nas relações raciais contemporâneas no país, como forma de assegurar a dominação branca e a “acepção” social.

Na verdade, não só essa população de cor livre, assim como os poucos escravos libertos em 1888 nessas regiões vieram a construir a grande massa marginalizada no momento de emergência do capitalismo, posto que foram, ‘fixados’ a formas de produção pré-capitalista (como parceiros, lavradores, moradores/assalariados rurais, trabalhadores de mineração etc. (Gonzales, 2020, p. 36).

Nessa lógica, na modernidade/colonialidade, o imaginário social de preconceito racial se manifesta por trás do discurso 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 negros e indígenas. “Na medida que somos iguais ‘perante lei’ e que o negro é ‘um cidadão igual aos outros’, graças à Lei áurea [...], o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro” (Gonzales, 2020, p. 38).

É importante pensar a questão racial, como uma categoria para além da análise às desigualdades econômicas, pois essas poderiam ser equacionadas pela integração socioeconômica. O racismo aparece também nas religiões, conhecimentos, nos territórios e nos continentes. O racismo estruturante é uma construção social com fins políticos. As marcas racistas se fixam profundamente na memória, acarretando profundas desvantagens à população negra e indígena em todas as esferas sociais. Diante disso, articula-se a esses os princípios neoliberais com viés fascista “que mostra sua face violenta no desprezo ao outro e a determinadas formas de vida” (Lockmann, 2020, p.4). Como aponta Edson Kayapó,

A negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas estão expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas (2019, p.59).

Assim, no contexto atual as estratégias que carregam marcas do racismo estrutural coadunam com as lógicas neofascistas quando “materializam a atmosfera de um tempo histórico, os rastros deixados pelos homens e as relações com certos

acontecimentos e discursos considerados verdadeiros” (Lockmann, 2020. p, 8). Portanto, é necessário retomar o debate sobre democracia para resgatar processos históricos contemporâneos que fazem parte de uma agenda global transnacional, demarcada pelo *ethos* capitalista e por meio de dinâmicas da sociedade que envolvem políticas de ajuste fiscal, privatização, minimização do papel do Estado (Dourado, 2019).

“A República, apesar dos movimentos de setores sociais urbanos visando democratizar o poder estatal, manteve a lógica política da combinação entre os interesses da burguesia emergente e dos grupos dominantes remanescentes” (Dourado, 2019, p.8). Dessa forma, fica visível “o fato de a América Latina ser o lugar de nascimento do neoliberalismo e experimentar as contradições do liberalismo desde sua fundação moderna/colonial” (Ballestrin, 2018, p.158). Os movimentos neoconservadores apresentam-se dentro do Estado democrático como forma dominante de uma apologia conservadora da ordem capitalista colonial, combatendo o Estado e os direitos sociais daqueles e daquelas que não fazem parte do modelo ideário de sociedade.

Para isso, fundamentam-se na construção de um discurso de falência da democracia que insere uma lógica de *fantasia*²¹ que proporciona uma imagem de plenitude, totalidade, de salvação ou harmonia quando a sociedade estiver configurada como “livre”, sem restrições ao mercado e Estado mínimo apenas com a função de controle e coerção da ordem social e preservação dos “costumes tradicionais”. Assim, os níveis de desigualdade continuam crescendo e todos aqueles e aquelas que não faziam parte do modelo de família, de práticas morais e religiosas são considerados os inimigos a serem combatidos.

Nesse sentido, quando observamos o eurocentrismo é óbvia a negação da relação de antagonismo, se colocando no lugar de exterioridade racial, nas palavras de Fanon “vosso humanismo nos supõe universais e vossas práticas racistas nos particularizam” (1968, p. 04). Frente a todo o sistema de relações se constitui o que conhecemos como colonizadores e colonizados, um superior e outro inferior (Castro-Gómez, 2018). Para falar de forma simples, o autor menciona: onde existe essencialismo, não pode haver política. Nessa lógica, o Currículo é desenhado para constituir a cristalização, mesmo que temporal, das relações de poder.

²¹ Ver Glynos e Howarth (2018).

Nessa lógica, “as visões de mundo não podem ser mantidas apenas pelo poder. Todas as formas de acordo e consentimento precisam fazer parte dele” (Maldonado-Torres, 2018, p. 42). O modelo de poder hegemônico é replicado por meio de uma série de eixos de colonialidade conhecidos como colonização do poder, do saber e do ser (Quijano, 2000; Mignolo, 2008) e da natureza (WALSH, 2008), responsáveis pelo controle da subjetividade. A colonialidade do poder produz hierarquias racialmente determinadas, traçando um modelo de hierarquias baseado em classificações raciais. A colonialidade do saber legitima uma única racionalidade universal como produtora de conhecimento porque é hegemônica e eurocêntrica, ignorando o fato de que outras nações são produtoras de conhecimento (Quijano, 2000). Esse eixo define a geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2009).

A colonialidade do ser se manifesta como a naturalização do sujeito da condição de colonizado, ignorando sua própria cultura, direitos e saberes, e finalmente aceitando a condição de inferioridade e internalizando a condição de não-sujeito. Walsh (2008) acredita que a colonialidade da natureza é uma divisão binária entre homem e natureza, que não é mais uma relação contínua, mas um atributo do utilitarismo.

Nesse sentido, o pensamento social tem internalizado a continuação desse padrão racista que nega e inferioriza os povos indígenas e os povos da diáspora africana de forma camuflada pelo mito da democracia racial. Com isso, as pessoas foram fragilizadas epistemicamente e socialmente “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; Tlostanova, 2009, p. 04). É importante destacar que esse processo não se deu de forma amigável, pacífica e romantizada como aparece na história, existiram/existem processos de resistência por parte da população indígena e negra. Muitos guerreiros foram/são mortos durante essas invasões violentas, do território, da cultura e do pensamento, mas infelizmente “derrotados” foram submetidos a matriz colonial.

Dessa forma, a raça se localiza como base para se tratar de soberania, expressada como o direito de definir quem pode ou não existir. Ao pensar nessa configuração no mundo contemporâneo as trajetórias apresentadas acima nos auxiliam a perceber como tem se produzido continuamente uma sociedade que a dominação pode ser exercida através da justificativa racistas e que o conhecimento que “[...] em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade dos

homens, é também em nome delas que se decide pelo extermínio desses mesmos homens” (Fanon, 2020, p. 43).

5.4 A NAVALHA QUE SANGRA A FERIDA COLONIAL

Como vimos, a retórica racial se expande nos mais diversos meios, a violência visual, subjetiva, física, psicológica, cultural, política, empírica e outras inúmeras marcam a nossa história. “A ferida colonial é, antes de tudo, essa assimetria primordial – o encontro e a ferida têm quase a mesma idade –, da qual não nos liberamos, ainda, e que tem valor de navalha na carne -negra” (Jesus, 2022, p.20). Ao tratar sobre a violência que a colonização implicou em alertar sobre a idêntica violência *absoluta* que causou descolonização. Fanon (1968) nos faz perceber que o interesse do colonizador não significa satisfazer-se com a inexistência objetiva da nação e da cultura oprimidas. Mas sim em levar o colonizado a admitir uma inferioridade e a reconhecer a impossibilidade de sua nação.

As manchetes de jornais com crimes de morte de jovens negros é algo comum no nosso dia a dia, o atlas da violência 2020 publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública²² deixa claro a desigualdade racial no Brasil 75,7% das vítimas de homicídio entre 2008 e 2018 eram pessoas negras. Já o genocídio causado pela extração ilegal de garimpo e pelas invasões aos territórios indígenas que marca segundo os dados de 2020 do relatório²³ “violência contra os povos indígenas no brasil” um número de 182 indígenas assassinados em 2020, 61% maior do que a quantidade de vítimas registradas em 2019, quando foram contabilizados 113 assassinatos.

Presenciamos também um grande número de mortes causadas pela falta de assistência médica, como foi a crise humanitária que atingiu o povo indígena yanomami no início de 2023. Em meio à pandemia da Covid-19, o garimpo ilegal, com a conivência do governo federal, acelerou a deterioração do meio-ambiente e impactou diretamente na subsistência da população, causando desnutrição e uma gama de doenças. Esse é um dentre inúmeros casos de violências que têm sido silenciadas. Compreende-se que a ferida colonial aberta pela colonialidade se mostra

²²Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020-infografico.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2022.

²³Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/bru/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

presente na divisão hierarquizada pela separação do “ser” (branco) e “não ser” (indígenas e negros).

Nesse sentido, a decolonialidade aparece com uma possibilidade de perceber as relações de impedimento e desumanização que atingem as populações e a pensar um giro de posicionamento teórico, ético e político nas pesquisas educacionais. A decolonialidade reivindica que as normativas até então naturalizadas como absolutas sejam contextualizadas, explicadas, desnaturalizadas, e que os novos e antigos conhecimentos possam criar, mostrar, ressignificar e participar da construção de conhecimento, abrindo a possibilidade para o devir político.

É necessário destacar que nossa posição teórica decolonial não busca a regressão ou recuperação da identidade cultural dos povos colonizados, ou seja, a volta à “originalidade”. Tal recuperação nega a própria identidade dos povos, já que as mesmas foram constituídas em uma relação com o sistema-mundo moderno/colonial. Essa premissa parte da visão essencialista de identidade que consiste no fundamento da fixação, naturalização e verificação de identidades verdadeiras, que por via da explicação biológica ou cultural tenta hegemonizar que a identidade é concebida como algo unificado.

Assim, contra a noção de identidades essencializadas, compreendemos que as identidades, na verdade, se constituem dentro de redes de relações, ou seja, as identidades indígenas, negras, brancas, pardas, etc. não se constituíram fechadas com sua própria tradição, mas foram marcadas por uma relação com a exterioridade. Essa afirmação pode ser explicada por Foucault quando o autor aponta que nenhum elemento pode existir se não está atravessada pelas relações de força, nenhuma força particular pode estar independente de outra, tanto a força que afeta quanto a que é afetada. Se a própria noção de totalidade social está em questão a de identidades “particulares” é igualmente ameaçada, cada um dos termos equivalentes funciona como um símbolo da negatividade como tal, a impossibilidade universal penetra a identidade em questão. Posto em outros termos: numa relação antagonista, aquilo que funciona como o polo negativo de certa identidade é constitutivamente dividido (Laclau, 2011).

Assim, de um lado temos uma visão essencialista de identidade que tenta fixar hegemonias classificatórias, seria como afirmar que só pode ser indígena se a identidade dele corresponder ao estereótipo de selvagem ou que não acesso à cultura atual como por exemplo, as roupas ou a tecnologia. De outro, temos a identidade

mercado por relações contingentes, pela diferença e pelo simbólico, ou seja, a identidade é caracterizada pelo conflito da diferença, da negociação de um conjunto de significados construídos pelo discurso, ou seja, ela nunca está fechada em si.

Para interpretar essa concepção da influência do discurso para a construção da identidade temos Lacan com a noção de inconsciente estruturado pela linguagem, Fink explica que,

[...] o inconsciente não é algo que se conhece, mas algo que é sabido. O inconsciente é sabido sem o saber da “pessoa” em questão: não é algo que se apreende ‘ativamente’, conscientemente, mas, ao contrário, algo que é registrado ‘passivamente’ (1998, p. 42).

Assim, o pensamento começa sempre a partir de nossa posição dentro da ordem simbólica. O simbólico dentro dessa lógica cria a realidade, como aquilo que é nomeado pela linguagem e que pode, portanto, ser pensado e falado (Ibid).

A “construção social da realidade” implica em um mundo que pode ser designado e falado com as palavras fornecidas pela linguagem de um grupo social (ou subgrupo). O que não puder ser dito na sua linguagem não parte da realidade desse grupo; não *existe*, a priori. Na terminologia de Lacan, a existência é um produto da linguagem: a linguagem cria coisas (tomando-as parte da realidade humana) que não tinham *existência* antes de serem cifradas, simbolizadas ou verbalizadas. O real, então, não *existe*, uma vez que ele precede a linguagem (Fink, 1998, p.44).

Dessa forma, as identidades não podem ser pensadas fora das redes relacionais e, como os sistemas de significação não tem significado em si mesma, seu significado é posto quando ocupa lugar nas redes relacionais da diferença. Nessa mesma linha, Fanon em seus estudos aponta que “qualquer que seja o domínio considerado, uma coisa nos impressionou: o preto, escravo de sua inferioridade, o branco, escravo de sua superioridade, ambos se comportam segundo uma linha de orientação neurótica” (2020, p.74). A política demanda das relações antagonistas para existir.

No entanto, quando pensamos no sistema moderno colonial são negadas as relações de antagonismo e acabamos frente a um sistema essencialista, as relações de colonizador e colonizado, inferior e superior não permitem a constituição da política. Ou seja, os negros e indígenas experimentam o impedimento nesse processo o que inviabiliza a vivência da política. A ferida da colonialidade por mais que interfira

na vida social de todos só atinge dolorosamente no corpo racializado e subalternizado, especialmente negro e indígena.

Nesse contexto, baseado no cruzamento teórico entre psicanálise e política, destacamos o caráter político da identidade. Não basta conhecer os conceitos implícitos anteriormente utilizados, pois na ausência de uma identificação efetiva, há uma multidimensionalidade libidinal decisiva no processo. Do ponto de vista do autor, a expressão da identidade coletiva ocorre quando o sujeito se identifica coletivamente com algo. “Freud já havia entendido esse fato com clareza: o laço social é um laço libidinal” (Laclau, 2011, p. 25). Entretanto, como vimos a identidade negra e indígena se constitui perpassada pelo racismo estrutural e, por tanto, não podemos analisar a constituição da identidade como uma questão marcada apenas por uma diversidade, mas de diferenças perpassadas por relações de poder nas quais a subjetividade é produzida.

5.5 A FOSSILIZAÇÃO: conceitualizando memória

O termo fossilização é uma forma de exemplificar o desenho de uma memória negra e indígena que é narrada como algo estável e imutável. Vimos que, no decorrer do tempo presenciamos uma história apresentada de forma linear e repleta de ambiguidades e contradições fala do Brasil desde a “descoberta/conquista”, a catequese da civilização dos povos indígenas – que desaparecem- a escravização dos povos africanos – que vincula o sujeito da exploração da força de trabalho – a industrialização, modernização. O fato é que a historiografia tradicional, muito presente nas escolas brasileiras, apresenta uma memória que despersonaliza e retira da história a população negra e indígena que compõem uma das matrizes formadoras da sociedade brasileira.

Por tanto, conceitualizar “memória” é essencial nessa pesquisa. Sabemos que, no mundo conectado da internet e dos computadores, a memória está ligada à capacidade de armazenamento. Entretanto, memorizar e recordar as informações de uma determinada estrutura poderia resumir a memória no contexto social? Diferente das máquinas e estruturas que utilizam códigos fechados, a memória humana está profundamente entrelaçada no contexto social e consiste no processo no processo de lembrar e esquecer, ou melhor, entre o que se fez/faz lembrar e/ou esquecer. Ou seja,

a memória é influenciada de maneira consciente ou inconsciente pelas formações discursivas.

[...] nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (Le Goff, 2003, p.368).

É importante dizer que nossa concepção de *memória coletiva* se apresenta como a construção de lembranças e fortalecimento de identidades e a possibilidade, a partir de espaços de referência cultural, de que os fatos históricos sejam contados a partir de experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o conceito de memória diz respeito a uma história particular ou coletiva que se hegemonizou em um determinado contexto.

Os termos juntos “memória coletiva” são popularmente utilizados como ponto de partida para a fala de sujeitos que foram ocultados historicamente dentro dos aspectos sociais, culturais, políticos, epistêmicos e econômicos: “memória coletiva indígena” ou “memória coletiva afro-brasileira”. Dessa forma, consideramos necessário ressaltar os limites das perspectivas que dividem em lugares diferentes e desassociados a memória “hegemônica” como a memória do “dominador” e a “coletiva” como a memória do subalterno. O que queremos dizer com isso? Compreendemos que o caráter dinâmico e articulatório faz parte da formação social, ou seja, que a memória coletiva é coletiva por que é hegemônica em determinado contexto.

É óbvio que quando falamos de memória coletiva queremos que esses sujeitos historicamente subalternizados sejam devidamente ouvidos dentro da historiografia nacional, da cultura, da tradição, da política que estão presentes de forma hegemônica dentro dos contextos escolares e demais instituições públicas. E também temos consciência que a memória dessas pessoas se hegemonizou dentro das tradições e culturas afro-brasileiras e indígenas, principalmente, do contexto de suas comunidades, mas que ao mesmo tempo foram excluídas da memória hegemônica nacional.

Portanto, quando falamos em memória coletiva sabemos que ela se organiza com base nas hierarquias e classificações dentro de um determinado contexto, essas relações têm como resultado o fortalecimento do sentimento de pertencimento ou não pertencimentos, delineando o que chamamos as fronteiras socioculturais da memória hegemônica. Assim, “[...] a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (Le Goff, 2003, p. 410).

A narrativa da história tradicional brasileira cria uma memória coletiva sobre o “ser” “indígena” e “negro”, essa ideia de raça não existia antes da ideia da “América”, ela tem origem na diferença criada pelo colonizador para dizer sobre aquele que é colonizador e aquele que é colonizado. Conseqüentemente temos a formação de identidades sociais historicamente novas: indígenas, negros e mestiços (Quijano, 2000). Com essa nova configuração social os povos indígenas, por exemplo, aparecem em duas posições “os coitados que tiveram sua cultura destruída e desaparecem em determinado momento” ou “os heróis que conservaram sua cultura em uma versão estereotipada de ser indígena”, vemos de forma hegemônica os povos indígenas. No contexto, “o romantismo literário e artístico brasileiro pautou suas representações no indígena idealizado como ingênuo, forte e bom, sendo este um dos elementos fundantes da cultura genuinamente brasileira” (Kayapó, 2019, p. 63). Esta lógica cria o discurso do mitológico sobre aqueles que deixaram de existir ou que foram civilizados: negros e indígenas.

Essas estratégias são encontradas desde a colonização, a educação é utilizada como ferramenta de controle e marca o contato entre os indígenas e colonos no Brasil na tentativa de transformar os indígenas naquilo que os colonizadores acreditavam que eles deveriam ser. No entanto, percebe-se que esse discurso integracionista, que partia de uma lógica racionalista, não teve sucesso desejado, ressaltando que mesmo que uma ordem seja hegemônica ela estará sempre em crise, essa articulação vai, em maior ou menor grau trazer modificações as duas partes, a tentativa de fechamento/sutura no discurso é sempre ameaçada (Laclau; Mouffe, 2015). Sendo assim, as estratégias dos povos indígenas através de adaptações e resistências aos modelos coloniais desestabilizam o projeto de extinção ou essencialização na memória dos povos indígenas e suas culturas.

Outro exemplo é problematizado por Lélia Gonzales, que aponta uma série de instrumentos racistas que são estratégias para a manutenção da estrutura social “todo negro é um marginal até prova em contrário” (2020, p.47). Segundo a autora, não é

por coincidência que a população negra ocupa a maior parte dos lugares de marginalidade. O chamado “milagre brasileiro” beneficiou apenas uma pequena parte da população, enquanto a população negra vive em baixíssimas condições de vida e uma sistemática perseguição, opressão e violência.

Assim, o que chamamos de fossilização da memória é a busca por produzir fechamentos e essencializações que colocam os povos negros e indígenas como os primitivos, os inferiores, os selvagens dentro do discurso moderno colonial. Esses discursos, práticas e dispositivos mantêm o modo de governo dos homens (brancos, heteros/cis, cristãos) sobre o princípio universal da concorrência junto “a razão neoliberal, incorporando a retórica da inclusão, da justiça social e dos direitos humanos” (Macedo, 2019, p.112), busca continuarem no controle da memória coletiva e do esquecimento hegemônico.



Fotografia: Lélia Gonzalez.

Fonte: disponível em:
<https://almapreta.com.br/93essão/cultura/lelia-gonzalez-e-gigante-familia-planeja-instituto-de-memoria-da-intelectual/>.
Acesso em: 11 de maio de 2023

Lélia Gonzalez (1935-1994), nascida em Belo Horizonte, filha de pais pobres, um operário negro e uma empregada doméstica foi uma importante intelectual e ativista brasileira do século XX. Considerada a primeira mulher negra a se dedicar aos estudos de raça e gênero no Brasil. Formada em história, filosofia, geografia a professora acadêmica produziu grande acervo de textos, entrevistas e de militância política sobre o feminismo negro e foi pioneira na denúncia do racismo e do sexismo estrutural, assim, é imprescindível a presença dessa mulher neste estudo.

6 O CURRÍCULO E A HEGEMONIA: as fronteiras no conhecimento

Neste capítulo, vamos discutir como o conceito de currículo vem sendo articulando ao longo do tempo. Tratamos, de forma panorâmica, sobre as principais correntes teóricas que envolvem as disputas em torno do sentido e da vivência dos currículos, de modo a apontar as nossas vinculações teóricas. Caracterizamos a constituição de alguns acordos sobre as noções do currículo, através das teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica, ressaltando que estas não se dão de forma linear, separadas e/ou de forma gradual. Por fim, apontamos nossas escolhas em pensar o currículo através das abordagens pós-estruturalistas e decoloniais.

6.1 CONTEXTUALIZANDO AS TEORIAS CURRICULARES

Iniciaremos essa sessão apontando para a clássica pergunta enunciada novamente por Lopes e Macedo (2011, p.19): “O que é currículo?”. Como as autoras destacam no texto, é impossível definir a priori o que é o currículo, entretanto, podemos apontar que, durante a história, foram estabelecidos diversos acordos de sentidos para definir o termo, refletindo sobre evolução das concepções e perspectivas sobre o que constitui um currículo. Vale ressaltar, como foi dito, que tais mudanças nas abordagens não ocorrem necessariamente de forma linear, isolada ou gradual, podendo ocorrer de maneira complexa, não-linear, separada e/ou interconectada.

A emergência dos estudos sobre o currículo ocorre pela necessidade de constituição de um campo especializado que permitisse responder às demandas do início do século XX, nos Estados Unidos, devido a necessidade da educação das massas, dado os processos de crescimento de industrialização e urbanização e maiores demandas de uma sociedade mais escolarizada. É nesse momento em que John Franklin Bobbitt escreve, em 1918, o livro “The curriculum”, que se torna marco do estabelecimento do campo de estudo.

Dentro desse contexto, a teoria de Bobbitt propõe um currículo com enfoque tecnicista, influenciada pelos princípios da administração pensados no modelo de organização de Frederick Taylor Taylor, organizado em torno de habilidades e resultados eficientes. Vertentes consideradas mais progressistas, segundo Silva (2016), também concorriam a disputa pelos sentidos do currículo na época, um exemplo dessa perspectiva foi como a liderada por John Dewey, que contrário a

Bobbitt que focava na economia, estava mais preocupado com a consolidação da democracia, no entanto, sua teoria não foi tão influente.

Dessa forma, temos a consolidação da abordagem tecnicista no final década de 40, pelo estudioso americano Ralph Tyler do campo da avaliação, que, na mesma linha de Bobbitt, entende os princípios da elaboração curricular em torno do *eficientismo*²⁴, centrada em metas e suas avaliações. Sua teoria se baseia na função de formar alunos para manter sua função na estrutura social.

Na década de 60, o mundo entra em sintonia ao eclodir em diversas áreas uma série de movimentos sociais e culturais, emergentes das crises que foram ocasionadas pelas barbáries globais da época, entre esses podemos citar,

[...] os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; (Silva, 2016, p. 29).

Esse cenário de emergências de novas perspectivas ideológicas abre condições históricas específicas, que geraram demandas e soluções distintas para a questão do controle dos meios de produção. Entre elas, a ideia do filósofo e economista alemão Karl Marx, que mostrou que a chave para entender a produção capitalista é a relação entre o trabalhador e o proprietário dos meios de produção, o que chamou de “teoria da mais-valia”. Assim, o Marxismo emerge durante a Revolução Industrial concomitantemente às mobilizações das classes trabalhadoras. No contexto, várias correntes de pensamento socialista foram desenvolvidas para pensar o modo de produção capitalista e suas estratégias para manutenção de sua estrutura.

Deste modo, é dentro desse contexto que surge a emergência de problematizar as bases tradicionais e técnicas do currículo, as quais não davam conta das demandas desses grupos. A *Perspectiva Crítica* surge no currículo ocupando uma posição de questionamento e mudança social. Fortemente marcadas pela influência do Marxismo, questionando as conexões existentes entre currículo, poder e ideologia e enxergam o currículo como imerso a esses instrumentos de controle social, ou seja, é um mecanismo de reprodução de estrutura de classes. O ensaio de Louis Althusser,

²⁴ 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).

“A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado” de 1970, é uma das bases mais importantes para pensar a conexão entre educação e ideologia.

Ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução da estrutura de classes, cria o arcabouço básico de conceitos com os quais a teoria da reprodução opera. Aponta Althusser para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes (Lopes; Macedo, 2011, p. 27).

Bourdieu e Passeron foram dois importantes sociólogos franceses que escreveram sobre o currículo no campo da educação em “A reprodução” (1970) e falam sobre a “violência simbólica” e como ela atua na reprodução social e cultural das desigualdades. O sociólogo Michael Young lança as bases do movimento chamado Nova Sociologia da Educação -NSE. Nessa perspectiva, iniciam-se estudos sobre currículo e conhecimento, partindo de questionamento sobre a seleção de conteúdos abordados e quem os define, sendo o resultado desses conhecimentos uma reprodução simbólica e/ou material das estruturas de poder (Lopes; Macedo, 2011). Young argumenta que o currículo não pode ser concebido apenas como um conjunto de técnicas e métodos, mas deve ser visto como uma construção social.

Um dos principais pensadores das Teorias críticas é o Michael Apple²⁵, que faz uma relação específica entre teorias da reprodução e currículo em seu livro "Ideologia e Currículo" de 1979, onde ele fala que relação de poder que existe dentro da escola é um mecanismo de regulação e reprodução da cultura e classe dominante (Silva, 2000). Os principais conceitos abordados pelo autor são os de Hegemonia e Ideologia. A hegemonia entendida como uma classe que domina constrói consensos e ideias compartilhadas entre outras classes para o exercício do poder. E a ideologia enquanto uma falsa consciência. “A partir desses conceitos, as preocupações de Apple podem ser reescritas: como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade (Lopes; Macedo, 2011, p. 31).

No contexto brasileiro temos em 1970 o livro de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” uma das principais obras da pedagogia crítica e tem influenciado o pensamento educacional em todo o mundo. Freire “vai além das formas de

²⁵ Michael 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.

funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução” (Lopes; Macedo, 2011, p. 34). Sua proposta de uma educação libertadora é baseada em uma relação horizontal entre educador e educando, em que ambos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem em uma relação dialógica, em que a esfera da experiência cotidiana precisa estar presente.

Tardiamente no Brasil, final da década de 90 com a redemocratização e a abertura para novas demandas de classe, gênero, sexualidade, raça e etnia, explode uma gama de aprofundamentos teóricos em torno da tentativa de compreender a sociedade a partir dessas novas subjetividades. Assim, abre-se um diálogo com as teorias pós-críticas e pós-estruturalistas com as traduções e textos de Tomás Tadeu da Silva, que expandem as preocupações com uma ampliação da teoria crítica e descentraliza a problematização do poder econômico e incorporando temas relacionados a subjetividade, raça, sexualidade, gênero, linguagem (Oliveira, Oliveira, Mesquita, 2013).

Em contraste com as concepções críticas de identidade e classe²⁶, as chamadas teorias pós-críticas problematizam o limite dessas leituras, ampliando os olhares através da compreensão dos processos de significação que acontecem na sociedade, toda relação está marcada por um fluxo discursivo e este marcado pelas questões de gênero, sexualidade, raça, etnias, entre outros. Podemos encontrar dentro das teorias pós-críticas uma gama de vertente que se aproximam e distanciam em vários aspectos, esse conjunto inclui o pós-modernismo, o pós-colonialismo, o pós-fundacionismo, o pós-marxismo e o Pós-Estruturalismo. É importante destacar, assim como aponta Lopes (2013) sobre o prefixo “pós” que o mesmo não se refere a um movimento gradual, um conceito posterior, mas sim ao abandono da base essencialista.

Além disso, é fundamental ressaltar que, embora tenhamos realizado uma escrita linear das teorias emergentes nas últimas décadas, essa suposta linearidade é meramente uma convenção organizacional, não reflete a realidade complexa desses desenvolvimentos. Na verdade, essas teorias estão intrinsecamente ligadas aos

²⁶ É necessário estarmos atentos a interpretação de uma nova configuração social, enquanto um mundo sem relações hegemônicas e lutas por poder, essas tensões serão sempre existentes, dado ao caráter contingente e antagônico da sociedade, no entanto, a proposta aqui é pensar para além da hegemonia estabelecida que tenta invisibilizar seus processos discriminatórios e de violência. “hay que estar consciente de que el conocimiento y las subjetividades han sido y continúan siendo moldeadas por las diferencias coloniales e imperiales que estructuran el mundo moderno/colonial” (Mignolo, Tlstanova, 2009, p. 4).

propósitos e às visões de mundo presentes em uma determinada contexto e momento da sociedade, sendo constantemente articuladas e tensionadas. Nesse contexto, ressaltamos a compreensão que as tentativas de hegemonizar sentidos é constituída por estratégias de fixação de discursos que incorporam significados e estão inseridos dentro de uma perspectiva política, cultural, econômica as quais vão produzir influências e condicionantes contingentes.

Optamos por seguir nesse trabalho com os aportes teóricos pós-estruturalistas para pensar o currículo enquanto sistema de significação. Apesar de ter algumas características em comum com o estruturalismo no que diz respeito à linguagem na constituição social e a postura antirrealistas. No entanto, ao passo que o estruturalismo²⁷ passa a entender o mundo através de uma análise estrutural da linguagem através do signo, que é uma combinação de um significado e o significante criando a estrutura da língua.

O pós-estruturalismo é obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significante. Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significados a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente poder ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (Lopes; Macedo, 2011, p. 40).

Contrário às perspectivas de caráter consensual, são questionadas qualquer noção determinista de currículo para se pensar em quais condições discursivas o currículo está inserido, já que essa está permeada por uma relação intrínseca entre discurso e poder. “A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas devem ser vistas como tal e não como expressão da realidade. (Lopes; Macedo, 2011, p. 40).

A discussão sobre a noção do termo “teoria”, partindo do viés pós-estrutural não se limitaria a descobrir, a descrever, a explicar a realidade, mas está configurada em todo de criar e de certo modo “inventar” o objeto (Silva, 2016). Dentro dessa perspectiva, faria mais sentido se estivéssemos aqui falando sobre discursos em troca

²⁷ Desenvolvido por autores como Saussure, no campo da linguística, Lévi-Strauss, na antropologia ou Piaget na psicologia da educação, o estruturalismo advoga a existência de uma estrutura ou sistema ou conjunto de relações que subjaz aos fenômenos. É por isso que dizemos que a realidade é constituída pela linguagem, entendida, em sentido amplo, como um sistema abstrato de relações diferenciais entre duas várias partes (Lopes; Macedo, 2011, p.38).

de teorias, “um discurso sobre o currículo - aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria [...], mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo” (Silva, 2016, p.11). Logo uma teoria ou perspectivas curriculares se constitui como construção hegemônica de um sentido sobre o que é currículo, “o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso implica que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p.41).

Dessa forma, de acordo com a teoria pós-estruturalista, o currículo é uma estrutura aberta e descentralizada na qual os sentidos são constantemente adiados e descentrados, gerando um movimento contínuo. No entanto, surge a questão: se não são permitidos fechamentos como eles acontecem? (Lopes; Macedo, 2011). Juntamente a teoria do discurso nos dá suporte para pensar que qualquer que seja a política, ela demanda de uma instabilidade para poder existir, o currículo não pode ter uma significação fixada dada a precariedade da sociedade, no entanto, “há hegemonias fortes, há identificações estáveis que parecem essenciais, mas há sempre algum sentido que escapa do controle” (Lopes; Macedo, 2011 p.230).

Desse modo,

A partir do quadro delineado, torna-se possível ressaltar a importância de reconhecer o currículo não somente como uma prática discursiva, mas, também como um campo discursivo. Na medida em que o currículo passa a ser pensado como um jogo dinâmico e aberto, a intervenção analítica nesse contexto, [...] desse modo, pode ser apresentado como uma prática de significação e constituição da realidade permanentemente tensionada e disputada por diferentes agentes e formações discursivas. Ou seja, o currículo constitui-se, ao mesmo tempo, como uma prática discursiva e como um campo discursivo de disputas hegemônicas (Oliveira, Xavier, 2020, p. 1395-1396).

Assim, partindo da abordagem pós-estrutural, entendemos que conhecimento é construído socialmente e historicamente, e que essa produção é perpassada pelas relações de poder existentes na sociedade. Com isso, nosso enfoque nas políticas e des/construção de currículos partem da flutuação de sentidos, da precariedade de subjetivações, de significados, de contexto e de identificações. O currículo dentro dessa perspectiva, é compreendido como texto, já que é passivo de leituras, leituras essas que produzem significados, sujeitos e identidades contextuais (Lopes, 2018).

6.2 DISCURSO, CULTURA E IDENTIDADE

Na seção anterior, vimos que o currículo se insere na ideia de que o social é discursivamente criado, isto é, as relações simbólicas se constituem por meio de processos de significação (Laclau; Mouffe, 2015). Nesse sentido, não se localiza apenas na ideia de um documento, cronograma, gerenciador de atividade, mas se constitui em um campo discursivo e assim se estabelece dentro de relações de poder. Observa-se como um lugar de tensão, onde diferentes grupos sociais buscam impor sua visão de mundo e seus interesses. Isso significa que o currículo não é neutro, mas sim uma construção social que reflete os valores e interesses.

Em paralelo às perspectivas pós-estruturalistas no campo do currículo, a abordagem decolonial questiona a hegemonia do conhecimento ocidental e eurocêntrico que é transmitido pelo currículo escolar. Esse também é visto como uma construção política que deve levar em conta a diversidade cultural e epistêmica das sociedades. Em confluência as duas perspectivas reconhecem e questionam as estruturas sociais e epistemológicas que influenciam a produção e transmissão do conhecimento.

A “teo/ego-política” do conhecimento, faz parte da imposição e do controle de quem produz e não produz conhecimentos, além de inúmeras discriminações raciais aos negros e indígenas. Essa exclusão se conduz pelo discurso instituído de inferioridade e silenciamento de epistemologias e histórias. Movimento esse que se expressa em vários ambientes sociais inclusive dentro da instituição escolar. O currículo com marcas da “teo/ego-política” do conhecimento, aprofunda uma modernidade de natureza monocultural que estrutura as instituições sociais e políticas a partir da modernidade/colonialidade com modelo "civilizador" regidos pelos grupos dominantes. Com a sociedade dividida hierarquicamente no modelo de superioridade do indivíduo branco, são criadas fronteiras²⁸ sociais, culturais e epistemológicas “esas fronteras epistemológicas fueron rearticuladas durante el siglo dieciocho con el traslado de la teología y de la teo-política del conocimiento por medio de una ego-lógica secular y de una ego-política del conocimiento” (Mignolo, Tlostanova, 2009, p. 02).

²⁸ Las fronteras fueron concebidas como la línea indicadora del último punto en la implacable marcha de la civilización. De un lado de las fronteras estaba la civilización, del otro, la barbarie o el vacío (Mignolo, Tlostanova, 2009, p. 1)

Assim, os sujeitos são inseridos na escola e apresentados a uma memória colonizadora, em que as epistemologias dos sujeitos não hegemônicos são consideradas como “selvagens” e são forçados a internalizar o conhecimento considerado “válido” para poderem se libertar da condição de “ignorantes”, mas, ao mesmo tempo, preservando seu lugar social de desvalorização dentro do status quo. Nessa lógica, a “modernidad eurocentrada puede ser vista 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).

É dentro da compreensão de disputa de poder que existe nos currículos que nos aproximamos da perspectiva decolonial, e, portanto, estudar o currículo significa desvelar a lógica da colonialidade, da reprodução da matriz colonial do poder e desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (Mignolo, 2008). Junto a esse olhar, utilizamos também a Teoria do discurso para pensar o currículo, ampliando e dando suporte a nossos questionamentos. Nessa perspectiva, a concepção de currículo enquanto modelo universal e dedicado a diferenças particulares é posto em crise, para pensar um currículo que diz que hegemonizar é preciso (Lopes, 2018).

Logo, nada pode garantir que essas “interpretações” dos textos possam ser denominadas como verdade. É nesse contexto que Lopes (2018) aponta que qualquer significado é contextual, relacional e sempre envolve remete a outro significante. Dado a impossibilidade de fechamento, a partir da teoria do discurso, que é também expressa pela noção de significante vazio. “Significantes vazios expressam a necessidade de nomear um objeto ou fenômeno ao mesmo tempo necessário a luta política e impossível de ser constituído plenamente” (Laclau, 1996, Apud, Lopes, 2018, p. 141). Portanto, pensamos em um currículo que se localiza na compreensão de Iris Verena Oliveira (2019, p. 1526). “para os vazamentos, as frestas e irrupções no que é aparentemente estático. Fujo, portanto, da perspectiva do simulacro como falsa cópia, que busca a essência do debate racial como fundamento para um currículo negro”.

Nesse sentido,

Se o currículo é assumido como fenômeno discursivo, torna-se necessário reconhecer que os processos de produção e negociação de suas lógicas e sentidos atravessam de forma paralela e interdependente mesmo que não necessariamente de modo simétrico ou simultâneo diversas dimensões como, por exemplo, a elaboração de documentos curriculares, os debates públicos sobre sua relevância, o planejamento de políticas de formação

docente, as escolhas de materiais didáticos para uma rede ou escola, a definição de estratégias pedagógicas em sala de aula, etc. (Oliveira, Xavier, 2020, p. 1394).

Portanto, o currículo é uma práxis, não um objeto estático, mas uma construção social que tem seus objetivos determinados pelo projeto de sociedade que cada um dos modelos assume (Silva, 2000). Assim, torna-se indispensável refletir acerca das concepções políticas e pedagógicas que norteiam o processo de elaboração e vivência do currículo, e assim, do livro didático. “Hay que estar consciente de que el conocimiento y las subjetividades han sido y continúan siendo moldeadas por las diferencias coloniales e imperiales que estructuran el mundo moderno/colonial” (Mignolo, Tlostanova, 2009, p. 04).

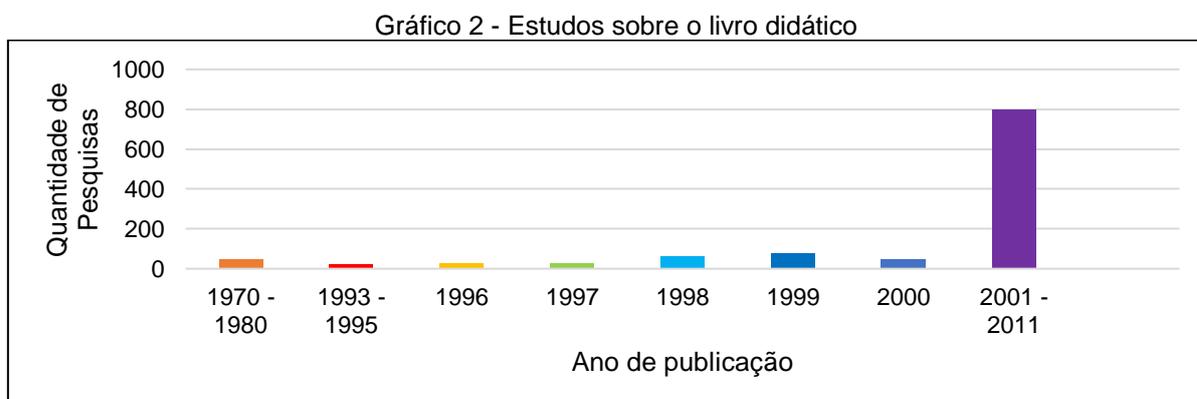
Desse modo, o livro didático é compreendido como texto curricular identitário e suas representações imagéticas participam do processo de construção dos conceitos de lugares e não lugares sociais dos/as alunos/as. Sendo considerado instrumento importante de ensino e aprendizagem formal. Hall (2014) afirma que a identidade do indivíduo não está “resolvida”, unificada, essa identidade está sempre em um processo de construção. Parte de nossa necessidade de análise de imagens de livros didáticos é revisar, ver de novo, nosso conhecimento, reconhecer nossas deficiências e identificar casos de discriminação contra negros e indígenas e utilizando de fontes decoloniais e pós-estruturais, sob a ótica das contradições, tensões sociais, tendências políticas e culturais.

6.3 LIVRO DIDÁTICO COMO TEXTO CURRICULAR

O livro didático, apesar de não ser o único, é um elemento importante na prática na sala de aula, interfere em maior ou menor grau no arranjo curricular. Assim, é crucial um olhar crítico para esse material, do ponto de vista prático, é necessário um debate nas instituições de ensino básico e superior, realizando reformulações em suas estruturas curriculares e formação continuada de professores para atuar nas análises dos livros didáticos durante a escolha dos mesmos e pesquisas sobre esse material. Além disso, consideramos necessário que a legislação que regulamenta a produção e distribuição do material seja construída juntamente com os professores e comunidade escolar e acadêmica, com o intuito de poder trazer esses sujeitos,

oportunizando uma aproximação maior, desde a elaboração do material, com o contexto escolar e as demandas sociais.

Orientados por Munakata (2012), observamos no gráfico abaixo, que o livro didático nem sempre foi alvo de estudos, apenas a partir do ano 2001 que o número de pesquisas sobre o tema teve uma expansão, acreditamos que essa expansão está relacionada com as políticas curriculares e as mudanças educacionais da época.



Fonte: Munakata (2012).

Segundo Munakata (2012), uma das pesquisas que impulsionou os estudos sobre o livro didático é feita por Circe Bittencourt (1993) que sistematiza um conjunto de técnicas e abordagens para pensar o tema. Assim, o autor aponta que, o campo de estudos começa a pensar no livro didático como uma política pública educacional, como dispositivo de saber e cultura escolar e sobre questões relacionadas à produção editorial.

Nesse sentido, é importante considerar que o livro didático não é um mero instrumento neutro de ensino, mas sim um texto curricular que carrega consigo significados, valores e visões de mundo. Partimos, portanto, do ponto de partida que leva em consideração questionar a ideia de que o livro didático como um simples transmissor de conhecimentos objetivos e neutros. Ao contrário, compreendemos que todo texto é construído por meio de escolhas discursivas, sendo influenciado por interesses políticos, ideológicos e culturais.

[...]é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do "autor"; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo

em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige (Chartier, 1990, p. 126-127).

Até mesmo a instituição escolar, enquanto um espaço atravessado pelas demandas sociais, não pode ser reduzida apenas a reflexos ou cópias do contexto que as contém, já que nelas são inauguradas práticas e culturas que lhe são específicas e por isso o livro didático carrega em si essas marcas (Munakata, 2012). Diversas são as funções que o livro didático na escola, como analisa Choppin (2004, apud Munakata, 2012): *Referencial; Instrumental; Ideológica e cultural; Documental*. Tornando-se um texto que por mais que seja organizado baseado em objetivos pré-estabelecidos possa ser utilizado para práticas as quais não estava planejado.

Ao pensarmos sobre as imagens e narrativas presentes sabemos que elas têm um impacto significativo na construção da identidade dos estudantes, influenciando a forma como eles se veem e veem o mundo ao seu redor. Assim, a escolha do que é incluído ou excluído do texto, bem como a forma como os conteúdos são apresentados, reflete as posições de poder presentes na sociedade. Ao reconhecer que todo livro é um texto discursivo podemos problematizar como ele pode reforçar hierarquias de gênero, raça, classe social e outras formas de desigualdade, reproduzindo assim as estruturas de dominação colonial racista que permeiam nossa cultura.

6.4 EDUCAÇÃO COM E PARA O MOVIMENTO ÉTNICO RACIAL

“É simples! Basta compreendermos que a nação brasileira não é uma unidade homogênea e sim uma unidade atravessada pela diversidade de identidades, línguas e diferentes formas de organização sociocultural” (Kayapó, 2019, p.73). Começamos esta seção com uma frase de Edson Kayapó que nos parece evidente, pois tem sido a pauta da luta dos movimentos sociais negros e indígenas contra as desigualdades desde muito tempo. Que lutam contra as discriminações que atingem a população negra e indígena pautados no viés da *re-existência*. Ou seja, o ato do direito a existir e resistir as tentativas de silenciamento e as violências que acometem esses sujeitos, re-existir e se fazer existir dentro da sociedade.

Nesse sentido, ao pensar a educação das relações étnico-raciais visamos à problematização dos discursos que subalterniza e a valorização e 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 recobrar por novos antagonismos e identidades coletivas. Pretendemos, portanto, tratar da história e da cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros como compromisso político e ético pela defesa da pluralidade étnico-cultural.

A partir da luta dos movimentos sociais e ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra e indígena dentro e fora da escola o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 depois alterada para Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira e Indígena que denota a necessidade de repensar os currículos escolares na perspectiva de respeito e valorização às diferenças culturais. Como ressalta Edson Kayapó (2019, p.59),

A escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei n. 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias.

Deste modo, a educação das relações étnico-raciais se faz na opção decolonial, quando se desvincula e se contrapõe ao movimento de universalidade das epistemologias eurocentradas e evoca o conceito das universalidades dentro das particularidades. A decolonialidade localiza as estruturas de poder e reafirma a corpo-política do conhecimento apresentando “una que rechaza el universalismo eurocéntrico en nombre de la universalidad política” (Castro-Gómez, 2018, p. 266).

Logo, 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 modelo normativo colonial/capitalista/neoliberal. Propondo a revisão das epistemologias modernas e a necessidade de reparação de aspectos que foram abordados na sociedade como estratégias de opressão e silenciamento. Há muito tempo é reivindicado que os conhecimentos científicos sejam democráticos assim como a

política. No entanto, os valores instituídos a democracia se construíram dentro de uma perspectiva de cunho antipolítico.

As perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais observam as tensões que historicamente a modernidade ocidental vem se constituindo com base em uma sociedade racista. Mesmo que de modo diferentes os conhecimentos produzidos por essas óticas apontam para a diversidade de abordagens existentes e uma crítica a todo projeto fundamentalista de essencialização, universalização ou totalidade. Nesse sentido, junto ao movimento teórico, ético e político a questionamos a objetividade do conhecimento dito como verdadeiro e universal, abrindo espaço para o aprendizado contínuo a partir do outro, como base em uma responsabilidade científica e ética.



Pintura: A criação de Deus.

Fonte: disponível em:
https://www.instagram.com/p/BTuPgk3g_RC/?utm_source=ig_embed&ig_rid=21cbf6b6-a4fa-40ce-9982-274d42cd8928.
Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

A pintora cubana Harmiona Rosales recria obras de artes trazendo o protagonismo da mulher negra. Tem como objetivo mostrar como essas figuras foram negligenciadas da história da arte e provocar como seriam essas obras clássicas se a estrutura dominante fosse outra: feminina e negra. A Criação de Adão”, de 1508, obra originalmente pintada por Michelangelo é questionada por só apresentar homens brancos. Onde estavam os negros e as negras? Por que não tem mulheres se a obra se refere a criação? São questionamentos provocados pela pintura.

7 OUTRAS MANEIRAS DE VER E PESQUISAR IMAGENS

Neste capítulo, exploramos a relação entre imagens e colonialidade, reconhecendo que as imagens têm o poder de transmitir, criar e estabelecer ideias sem depender de palavras escritas ou efeitos sonoros. Consideramos as imagens como mediadoras de significado e produtoras de posições discursivas. Ou seja, as imagens desempenham um papel fundamental na construção e naturalização da hegemonia colonial, produzindo sentidos e padrões para justificar as estruturas de poder existentes. Destacamos que, essas imagens não são meras representações passivas da realidade, mas ativas na criação de significados e na reprodução de ideologias. Portanto, a análise crítica das imagens é fundamental para desvendar as dinâmicas de poder subjacentes e desafiar as estruturas opressivas. Ao questionar as narrativas e discursos veiculados pelas imagens, podemos abrir espaço para a des/construção das hegemônias com o objetivo de pensar perspectivas mais inclusivas e igualitárias.

7.1 O QUE SÃO AS IMAGENS? representação, reprodução ou imitação da forma de uma pessoa ou de um objeto²⁹

Quando questionados e questionadas sobre o que são as imagens, à primeira vista, é comum que elas sejam percebidas em dois aspectos, o primeiro como uma representação do real, com as fotografias e filmes, e o segundo como a abstração do real, o caso das pinturas surrealistas. Nessa pesquisa, consideramos as imagens como um artifício social discursivo no qual podemos pensar nos sentidos alcançados pelo uso das mesmas, no sentido que as imagens podem carregar, no que elas podem mostrar ou esconder, no que elas podem nos fazer sentir e nos discursos que podem produzir. Em suma, podemos nos perguntar qual o papel político das imagens?

As imagens estão na sociedade desde os tempos paleolíticos, segundo Joly (2007), os desenhos conhecidos hoje como pinturas rupestres, já se destinavam a comunicar mensagens. Presente na origem da escrita, das religiões, da arte e do culto dos mortos, o mundo está repleto de imagens. Além disso, foi tema muito discutido na filosofia desde a Antiguidade. Platão e Aristóteles, apontavam para a possibilidade de

²⁹ Definição de Oxford Languages google.

oferecer um conhecimento que para um ela engana, para o outro ela educa (Joly, 2007).

Os sentidos das imagens são amplos, estamos hoje em uma era onde as imagens são cada vez mais generalizadas e presentes no nosso cotidiano. A compreensão sobre o que são as imagens carrega um paradoxo muito incisivo, por um lado é automático pensarmos que ver/ler as imagens é algo perfeitamente natural em nossas vidas. Por outro, podemos pensar que as imagens têm um caráter manipulador e exigem de nós um esforço cognitivo para analisarmos o poder de comunicação e a carga de sentidos que as imagens podem carregar. Por isso é necessário escapar da compreensão de passividade da leitura das imagens e inserir em nossas análises a vista uma série de convenções sociais que estão presentes (Joly, 2007).

Um dos problemas principais quando se trata em conceitualizar a imagem é o sentido de representação, de cópia do real e um aglutinado de símbolos. Assim, começaremos com uma crítica à neutralidade da imagem entendida como representação do real é algo apenas localizado no visual, composto a partir da noção que estas não representam nada além delas mesmas. No entanto, “Embora em certo sentido a câmera de fato capture a realidade, e não apenas a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos” (Sontag, 2004, p.14). Rancière aponta que a “imagem é a semelhança originária, a semelhança que não fornece a réplica de uma realidade, mas o testemunho imediato de um outro lugar, de onde ela provém” (2012, p.17). Isto significa que, as interpretações de quem produz a imagem se encontram com a subjetividade daquele que olha e daquele que se deixa retratar.

As imagens não se localizam apenas naquilo que é “visível naquela figura”, mas carregam consigo um discurso “invisível” que pode marcar as diversas interpretações para aquela situação retratada. De tal modo, “toda imagem é polissêmica e pressupõem, subjacente a seus significantes, uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros” (Barthes, 1990, p.32). Dessa forma, as imagens comunicam e a visualidade se deixa atravessar pelo significativo.

Essa relação do papel comunicativo das imagens é também atribuída a possibilidade de falar sobre seu papel no psiquismo. A teoria lacaniana do Estádio do Espelho aponta que o esquema corporal dos sujeitos é inserido no mundo da linguagem por intermédio da imagem. A linguagem que já vem carregada de sentidos

nos quais somos inseridos e passamos por um processo de alienação com as imagens. Quando a criança se olha no espelho, ela não vê o real, mas sim a realidade, ou seja, o que foi constituído por *outros* que a tornam ela. O reflexo, nunca será igual ao real. Há um regime de elementos e funções nessas relações.

Portanto, é necessário levar em consideração o contexto da produção das imagens, o local de sua exposição, a sua forma de distribuição e os locais de consumo. Para essa exploração levamos em conta a noção de “um campo de estudo transdisciplinar ou adisciplinar que indaga sobre práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê” (Hernández, 2013, p.32), a fim de enfatizar o sentido cultural e configurações do olhar para as imagens. Dessa forma, quando analisamos imagens no contexto escolar observamos não só o que a imagem representa visualmente, mas também como a cultura visual nos é apresentada.

As imagens habitam um espaço cruzado por agenciamentos que trazem disputas e *démarches* que marcam nossas subjetividades. Para a nossa pesquisa consideramos que a imagem atravessa a linguagem como tomada de poder, podendo sem palavras escritas ou efeitos sonoros dizer, criar e hegemonizar ideais. Logo, para analisar as imagens propomos que as elas são ao mesmo tempo mediadoras de significados e produtoras posições discursivas, ou seja, “A imagem é, [...], uma forma de exercer o pensamento” (Alves, Mesquita, Antunes, 2020, p.471). Nossa análise não se refere apenas àquilo que se vê, referente aquilo que se enxerga, mas focaliza no discurso em que o sujeito é submetido.

Assim, optamos por pensar que olhar para as imagens estão nos livros didáticos como canais em que os alunos/as têm possibilidade de se ver, de compreender um espaço de experiência, de performar politicamente e poder disciplinar a forma que os/as estudantes podem ver o mundo. Portanto, na educação, as imagens aparecem como um espaço de indagar as propostas curriculares, de problematizar a forma de olhar, de analisar as representações da sociedade, debater e gerar propostas de intervenção, pensar em técnicas de observar, etc.

7.2 A IMAGEM E A COLONIALIDADE:

Como vimos, o conceito de imagem é amplo e complexo, podemos falar de uma série de definições, mas destacamos que a imagem colonial foi pensada a partir de representatividade, ou seja, o que era visível representava o real. A construção

desse conceito tem como intencionalidade instituir um caráter essencialista e evolutivo das sociedades, como uma tentativa de congelar as relações de poder existentes e justificá-las. Nesse sentido, nós só vemos, além do sentido de enxergar, uma única narrativa.

Dessa forma, partimos do pressuposto que as imagens participam da construção das memórias e são marcadas também pelo agenciamento colonial, já que esse discurso está presente dentro da sociedade e ocupa lugar de hegemonia na história moderna colonial. A Colonialidade utiliza como estratégia de poder as imagens que fixam e enquadram os sujeitos e a sua cultura no lugar subalterno, sua proposta é incluir a participação de outros no discurso classificador e hierárquico.

As imagens são dessa forma, uma das maneiras de construir e naturalizar a hegemonia colonial nas subjetividades, produzindo sentidos e os padronizando para justificar a estrutura de poder. Temos como exemplo, o patriarcado e o racismo que são bases para a construção do sistema colonialidade/modernidade e por isso circulam na criação visual/imagética do mundo. No entanto, as imagens têm sentidos que são provisórios e instáveis, resultado da formação contingente do social, dependem do contexto que estão inseridas e são artefatos discursivos, impossibilitando um fechamento nessas construções simbólicas. Dessa forma, as imagens são objetos de significação tanto do jeito que produz quanto do sujeito que a vê.

Georges Didi-Huberman em seu livro “Imagens apesar de tudo” (2012) a partir de quatro fotografias de Auschwitz, nos faz imaginar o inimaginável ao tratar da importância da leitura feita das imagens. O autor percorre por uma complexa e dolorosa discursão que nos emociona com suas considerações sobre um dos maiores crimes da história, o genocídio perpetrado nos campos de concentração, como o de Auschwitz, criado pelo regime nazista na Alemanha. É exatamente pela dimensão de desumanidade que Didi-Huberman (2012, p.85) aponta que Auschwitz³⁰ desafia a imaginação, nas palavras do autor “Auschwitz nos obriga, não a eliminar, mas antes *repensar a imagem*, de cada vez que uma imagem de Auschwitz, ainda que lacunar, surge, de repente, concretamente, sob nossos olhos”. Com a leitura de sua obra

³⁰ Auschwitz, foi uma rede de campos de concentração Nazista localizados no sul da Polônia, o maior símbolo do Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial.

destacamos aspectos relevantes a serem pensados sobre as imagens e seu papel nos vestígios visuais na história.

Ao analisar as imagens que não foram destruídas pelos Nazistas, imagens que o autor chama de *sobreviventes*, Didi-Huberman (2012, p.91) aponta que elas muitas vezes são “geralmente imagens *mal vistas*, e mal vistas porque *mal ditas*: mal descritas, mal legendadas, mal classificadas, mal reproduzidas, mal utilizadas [...]. Assim, nos sugere que devemos “*duvidar das imagens*, isto é, apelar a um olhar mais exigente, a um olhar mais crítico, que procure, sobretudo, não deixar invadir pela ilusão referencial” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 95-96). Sobre a ilusão que as imagens podem nos provocar é imprescindível destacar um processo de deslocamento, necessário ao confronto com os limites para a análise das imagens. Sendo assim, nem pura ilusão, nem toda a verdade, a imagem não é o todo, então a imagem não é a mesma em todos os lugares (Didi-Huberman, 2012).

Nessa mesma lógica, Giroux (2010) ao analisar as fotografias de Abu Ghraib³¹ problematiza o papel pedagógico das imagens, segundo o autor, “Questões de poder e de significado são sempre centrais em qualquer discussão de imagens fotográficas como forma de pedagogia pública” (GIROUX, 2010, p. 190). Dessa forma, as imagens são enquadradas e submetidas a produzirem e legitimarem formas de significação, atuando pedagogicamente forjando práticas ideológicas, discursivas e formativas dos sujeitos. De tal modo, que a leitura das imagens exige um olhar crítico às relações sociais e estruturas de poder, assim, problematizamos sobre o que dizem as imagens se não representam o real? Por que buscar nas imagens marcas da colonialidade, do racismo, do sexismo, da homofobia? “que tipo de prática educacional pode favorecer as condições para uma cultura de questionamento e de ação cívica comprometida?” (Giroux, 2010, p. 193).

Rancière (2012) aponta que existe alteridade na própria composição das imagens, também que essa alteridade depende de outra coisa, essas são operações que vinculam e desvinculam o visível e sua significação. Assim, analisar as imagens requer muito mais que uma resposta que se refere ao conteúdo apresentado “visualmente”, mas acompanhar três dimensões as quais consideramos base para uma interpretação das imagens. Primeiro, o contexto no qual essa imagem foi

³¹ A prisão de Abu Ghraib é conhecida internacionalmente pelas atrocidades cometidas lá. Esteve sob o controle do Reino Unido, da ditadura de Saddam Hussein e dos americanos, em todos os houve a presença de tortura.

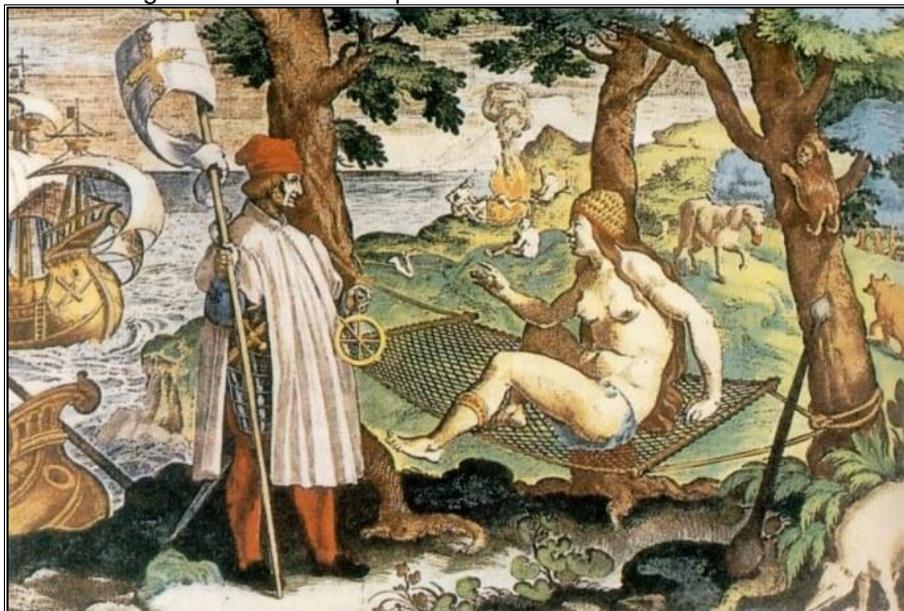
produzida. Segundo a intenção da imagem. E terceiro, a leitura do intérprete sobre a imagem, já que, “sua forma não está delimitada pelo que representa, e sim um conjunto de convenções e códigos, insere-se nos processos sociais [...], toda representação oferece um espaço para a autoria (agency) tanto do produtor como visualizador” (Hernández, 2013, p.80).

Ao colocarmos em questão como poder colonial transpassa as imagens temos o objetivo de revelar o uso político-ideológico-pedagógico-social das imagens. Assim, a lógica da colonialidade direciona e naturaliza os modos de interpretação das imagens. Tomamos como exemplo os discursos estéticos e empíricos desde o século XVIII, marcados pela divisão hierárquica dos seres humanos, a cor da pele se torna a melhor forma de demarcação e mapeamento do mundo. Nesse contexto, “a arte, a história natural, a nascente antropologia, a estética e o direito colonial convergiam, em torno de 1700 (Lafont, 2021, p. 1685-1745), para estabelecer e, em seguida, “estabilizar a cor enquanto o principal marcador racial no inventário da diversidade humana” (Lafont, 2021, p. 1292).

A produção artística por meio de desenhos, mapas e pinturas era responsável pela representação do visual e se tornam ferramentas para justificar a violência colonial, a escravização e manter a classificação racial. A visualidade incorpora o discurso racial e se torna base para a diferenciação e criação de hierarquias no mundo, ou seja, “a cor de pele – pode ser manipulada sinteticamente a ponto de providenciar uma evidência ou prova para as hierarquias humanas” (Lafont, 2021, p. 1292). A visualidade entendida aqui não apenas como a qualidade de ser algo visível, mas como parte integrante da realidade discursiva.

Observe a imagem abaixo:

Figura 2 - Américo Vespúcio desembarcando na América



Fonte: Jan Van Der Straet. “Americo Vespúcio (1454-1512) desembarcando na América, gravado por Theodor Galle (1571-1633)”. Óleo sobre tela. Bibliothèque Nationale, Paris, França.

O quadro de Jan Van Straet está dentro da maior forma de comunicação da época, os cartazes com imagens se tornaram amplamente divulgados, pois devido ao baixo grau de alfabetização as imagens se tornam a linguagem de mais fácil compreensão. O ato “Pornotrópico” nomeado por Anne McClintock (2010) aponta que no decorrer das viagens coloniais as histórias que circulavam na época traçaram marcas na forma de representar os territórios que eram encontrados pelos navios exploradores, “Durante séculos, os continentes incertos África, Ásia, as Américas - foram concebidos pelo saber europeu como libidinosamente eróticos” (Mcclintock, 2010, p.43-44).

Na análise de McClintock (2010), a imagem acima representa os contos populares dos viajantes em que as mulheres são retratadas como exemplos de aberrações e símbolos sexuais. América, mulher eroticamente nua representavam um convite da natureza a ser conquistada por Vespúcio, posto ereto, com sua armadura como um símbolo da civilização. As mulheres nativas se tornam então as margens do novo mundo, em um contraste ao homem europeu. Em suas palavras, “as mulheres são a terra que está para ser descoberta, penetrada, nomeada, inseminada e, acima de tudo, possuída, simbolicamente reduzidas, aos olhos dos homens, ao espaço em que travam se disputas as masculinas” (Mcclintock, 2010, p.58). No contexto contemporâneo, essa construção se reconfigura e os estereótipos ainda estão presentes, é muito comum em entrevistas, em conversas ou em vídeos na internet os

estrangeiros relacionarem a imagem da mulher brasileira como símbolo sexual ainda é muito presente. Portanto,

Olhar para a imagem deveria ser o trabalho de, ao passo que se percebe qual imagem foi projetada – no sentido do que se exhibe, mas também do que se constrói –, se infere que posições de sujeito estão em relação com essa imagem, pois justo essas posições ajudam a remontar o diagrama de poder que se delinea por ocasião (Alves, Mesquita, Antunes, 2020, p. 473).

As tentativas de silenciar ou negar a imagem do outro enquanto portadora de dignidade ou poder é uma estratégia da colonialidade, “quando as imagens desaparecem, desaparecem também as palavras e os sentimentos. E, por conseguinte, a própria transmissão” (Didi-Huberman, 2012, p.113). Nessa lógica, existe um papel disciplinador do olhar, destacamos a importância de observar o contexto de produção das imagens, de localizar como o sujeito é colocado e apresentado nas imagens para identificar quais as tentativas de fixar esses discursos.



Fotografia: Nicinha.

Fonte: Disponível em: <https://projetoimago.com/wp-content/uploads/2020/10/Noemi-Fragoso-09-min.jpg>. Acesso em: 11 de janeiro de 2023.

Cleonice Otília, conhecida como Nicinha é uma artesã caruaruense nascida e criada no Alto do Moura em Caruaru- PE. Iniciou a mexer com o barro das margens do Ipojuca ainda na sua infância, fazendo bonecas para brincar. Inspirada no mestre Galdino inicia a trabalhar com o barro, Nicinha diz que além de sua fonte de renda a arte é o meio que ela utiliza para narrar as histórias de sua vida de forma poética.

8 O PNLD EM PAUTA: encontros com as obras analisadas

Neste capítulo, abordamos sobre a escolha dos livros didáticos analisados, começando com uma breve contextualização sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a influência da legislação na produção e aprovação desses materiais. Destacamos como essa influência afeta diretamente as imagens presentes nos livros didáticos. Além disso, discutimos os critérios utilizados na seleção das coleções analisadas e apresentamos uma breve descrição de cada uma delas.

8.1 ASPECTOS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Quando pensamos na instituição escolar, não podemos dissociar esse ambiente da realidade social, pois o contexto social permeia a escola em todas as suas dimensões: políticas, culturais, de saúde e até mesmo questões pessoais dos/as estudantes e professores. Um dos fatores intrinsecamente ligados ao ambiente escolar é o mercado econômico³², onde a escola se manifesta de diversas formas, servindo como um espaço de produção de mão de obra e como consumidora de mercadorias.

Dentro deste contexto que livro didático é um texto curricular perpassado por relações de poder, composto de elementos de interesse como o financiamento, a distribuição, as legislações, as editoras, os autores, etc. Sobre isso é importante destacar que,

na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa (Munakata, 2012, p.183-184).

Dessa forma, o livro didático é uma mercadoria destinada a um mercado específico, a escola. Portanto, ele está sujeito a uma série de normas específicas que

32 A comissão dos dados estáticos apontam que movimentaram cerca de 1.390.201.035,55 de reais no PNLD 2020/32, assim, o mercado do livro didático se torna muito concorrido e atravessado por diferentes concepções de formação e de sociedade que se configuram em conteúdos e objetivos definindo o que está presente ou ausente nos livros didáticos.

se aplicam a cada etapa do ciclo de produção, circulação, distribuição e consumo do livro didático, levando sempre em consideração as particularidades que caracterizam esse produto (Ibid.).

Nesse contexto, quando o Estado brasileiro adquire coleções didáticas a serem distribuídas na rede pública de ensino, “o livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro, também mediados pela sua materialidade” (Munakata, 2012, p. 185). Ou seja, diante das políticas públicas contra o racismo, da legislação e da fiscalização feita pelos movimentos sociais e por toda a população, as editoras que se interessam pela produção de livros didático, já que é uma grande oportunidade de negócio, fazem um esforço para a adequação aos critérios para as avaliações realizadas pelo PNLD.

Para a compreensão desse contexto, iniciaremos com um breve estudo sobre a criação e manutenção da forma de produção e avaliação dos Livros didáticos no Brasil. Encontramos primeiramente o Decreto-Lei 1.006/1938 que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático, no texto normativo é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático- CNLD que foi responsável por escolher o livro didático.

A CNLD estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país, mas só em 1945, por meio de outro Decreto-Lei (nº. 8.460, de 26 de dezembro), o Estado consolidava a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor como responsável pela escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto (Brasil, 2011, p.8).

Apenas em 1966 temos alterações no sistema, é criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), durante regime militar, em resposta à necessidade de promover o crescimento da indústria do livro e controlar os currículos escolares, a COLTED regulamentava as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Contando com verbas públicas e empréstimos ou doações da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID foi responsável pela seleção e distribuição de 51 milhões de livros. No entanto, sua avaliação era pautada pela censura de qualquer obra com ideias contrárias às do governo da época, visando o controle ideológico da população. Nesse momento, muitos acordos foram feitos entre os Estados Unidos e o Brasil, que tiveram grande

impacto no mercado editorial de livros didáticos. Percebemos que durante esses anos os programas não trazem grandes novidades e o livro didático continua como uma mercadoria a ser enviada para a realização da mediação didático pedagógica dos professores.

Dessa forma, é necessário estarmos atentos ao que aparentemente parece ser apenas uma questão técnica editorial de produção de uma mercadoria, destacando que o processo não se resume a isso, 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). Nessa lógica, essa escolha se constitui em uma disputa de poder e desempenham um papel central nas rotinas escolares e na vida dos alunos, e por isso consideramos importante estudar esses materiais.

O PNLD, o atual programa de avaliação e distribuição dos livros didáticos, é criado durante a redemocratização do Brasil em 1985 pelo Decreto nº. 91.542, substituindo o antigo PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental). No contexto, com a emergência política da época, percebemos um viés mais democrático do PNLD onde os livros didáticos passam a ser escolhidos pelos/as professores/as (questão que discutiremos na sessão seguinte) e a ser reaproveitados por um ciclo de três anos, o financiamento do programa passa a ser exclusivamente federal. Atualmente, segundo a Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017 em seu Art. 1º:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017, Art. 1º).

Dessa forma, o PNLD define os critérios a serem seguidos pelas editoras para participação no programa e para a escolha dos livros didáticos, portanto, fizemos uma análise do documento que constitui o edital de convocação 01/2018 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático-PNLD 2020, responsável pela avaliação dos livros que serão analisados.

Este edital tem por objeto a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas e literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos (Brasil, 2018, p. 01).

Neste estudo, a fim de identificar as propostas que oportunizam avanços ou retrocessos em relação a presença negra e indígena nos Livros didáticos focalizamos nossa análise anexo III “Critérios para Avaliação das Obras Didáticas”. Identificamos inicialmente que o anexo III especifica a necessidade de:

desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2018, p. 36).

O que expressa que o documento identifica a obrigação de pautas de acordo com a diversidade que existe nas sociedades de maneira democrática. Com base no Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação, entre as leis citadas destacamos,

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004);
- Resolução relativa à pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos (Parecer CNE/CEB nº 15/2000).

A não adequação a essas leis configuram a eliminação do livro didático. Dessa forma, as bases legais que exigem a presença da diversidade cultural, social, histórica e econômica do país estão presentes no documento.

Outro destaque se dirige à avaliação de acordo com o “desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018, p. 37). Dessa forma, observamos que a BNCC é o principal critério de inclusão ou exclusão. É importante destacar que compreendemos que na

BNCC as pautas das lutas sociais podem aparecer com uma roupagem acrílica as demandas políticas dos grupos negros e indígenas.

Ou seja, quando a BNCC centraliza e normatiza os conteúdos, os direitos de aprendizagem e os padrões de avaliação nacional o que é base para um processo de homogeneização cultural e que retoma as iniciativas privadas e a mercantilização do livro didático a partir de uma padronização. Portanto, compreendemos que a BNCC abre espaço para a crescimento do sentido neoliberal, que além de influenciar o poder econômico do neoliberalismo pode manipular a produção de subjetividades, como por exemplo, o padrão da imagem do homem branco nos livros didáticos.

Nesse sentido, no que se refere às imagens, temos a Resolução relativa à pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos (Parecer CNE/CEB nº 15/2000), que apesar de se referir às “imagens comerciais” não está direcionado a propaganda no seu sentido estrito, mas trata de uma apropriação crítica da análise das imagens, entre um dos aspetos mencionados no texto do documento é observado que,

[...] é obrigação do Estado, ao mesmo tempo, precatar-se contra o dispêndio de dinheiro público com livros didáticos portadores de erros científicos e/ou de preconceitos e discriminações ou mesmo de textos que reforcem práticas reiterativas quando impeditivas ou destituídas de criatividade. Nesse sentido, o reconhecimento do outro como igual, independentemente de preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF. art. 3o. IV), adquire importância significativa também para a produção de material didático. Isto é consequente com o repúdio ao racismo como princípio fundamental da República Federativa do Brasil (art. 4o., VIII) e com a condenação a esta forma de discriminação (art. 5o., XLI e XLII). Ao contrário, além do disposto nos art. 215 e 216 da Constituição Federal, o art. 242 § 1º da mesma estimula que no ensino de História se levem em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 2000, p.13).

O edital de convocação 01/2018 do PNLD 2020 constitui uma ferramenta inicial de fiscalização do material didático que chegou nas escolas nos últimos 2 anos. Nesse sentido, o processo avaliativo tem como base, entre outros, os critérios acima destacados, o que nos sugere que durante nossa análise das imagens estejamos assegurados a partir desses documentos de uma garantia prevista da ausência de estruturas racistas e preconceituosas no livro didático.

8.2 A ESCOLHA DAS COLEÇÕES: o livro didático de história

A escolha do material de história se constitui pela necessidade de ressaltar a importância dessa disciplina na formação dos estudantes e, também, pela compreensão do objeto de pesquisa da área se debruçar sobre o estudo das organizações sociais, principalmente para responder a questões relacionadas à construção de identidade pessoal e social. Além disso, para essa seleção nos baseamos na Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 alterada pela Lei nº 11.645, de 2008 que no seu Art. 26-A § 2º define que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004) que asseguram a necessidade de valorização dos povos indígenas e negros nos contextos escolares.

Escolhemos o do ciclo de ensino do fundamental II com base no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologado, em 20 de dezembro de 2017, que define que o processo de ensino e aprendizagem da história nos anos finais está pautado por três procedimentos básicos. Entre eles, o procedimento número 1, que responde ao nosso objetivo de pesquisa e tem como foco a “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (Brasil, 2017, p. 416).

Com o objetivo de compreender o processo de seleção de livros didáticos de história, dedicamos nosso estudo ao “Guia Digital” específico de história do PNLD 2020 disponível no site próprio site do PNLD e o documento “Orientações gerais para a escolha” disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Com relação ao “Guia Digital”, as orientações e critérios de eliminação dos livros de história são comuns ao PNLD 2020 geral e estão disponibilizados no documento, tratam de: a) Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação; b) Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; c) Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; c) Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; d) Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; e) Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua

na qual a obra tenha sido escrita; f) Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; g) Qualidade do texto e a adequação temática.

Focalizamos inicialmente nossas análises na sessão que da observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

- a. **Estar livre de estereótipos ou preconceitos** de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.
- b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.
- c. **Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;**
- d. **Promover positivamente a imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
- e. **Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes;**
- f. **Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país;**
- g. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países;
- h. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças
(Brasil, 2018, p.11-12. grifos nossos).

O texto do “Guia Digital” descreve uma série de diretrizes e leis que devem ser seguidas para garantir um ensino inclusivo e respeitoso, no entanto apesar de estar de acordo com a legislação brasileira o próprio guia afirma que alguns problemas ainda são reais, no que se refere as questões étnicos raciais nos livros de história. Observamos no capítulo “Coleções Aprovadas” as seguintes afirmações,

Apesar de organizar a integração da História do Brasil e da História Geral a partir de processos históricos eurocêntricos, as obras contemplam, ao longo dos seus quatro volumes, a história e a cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, em diferentes contextos e temporalidades históricos. No entanto, na maioria das coleções, a escravidão, a resistência a ela e as lutas do presente são as mais enfatizadas para destacar o protagonismo dos afrodescendentes e dos povos indígenas, em sua diversidade, na História do Brasil e da América. Consta-se, assim, que as obras aprovadas no PNLD 2020 não conseguiram avançar no tratamento destas temáticas para além do que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram, impulsionadas pelas exigências das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, que

tornaram obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2018, p.23).

O documento apresenta uma contradição ao mencionar leis educacionais enquanto admite o descumprimento ou cumprimento superficial das mesmas. Embora seja importante permitir que os professores observem e façam críticas sobre as coleções, parece que a falta de conformidade com as diretrizes educacionais não é considerada como um fator decisivo na hora de aprova/reprovar uma coleção ou uma editora. Ou seja, dá a impressão de que tanto os professores quanto os alunos são obrigados a escolher a opção “menos pior”, uma vez que as ações concretas para cumprir as diretrizes educacionais parecem ser ignoradas ou minimizadas em um discurso vazio de qualidade na educação.

Em relação ao documento “Orientações gerais para a escolha” é um texto direcionado aos professores e profissionais da educação e tem um caráter didático. O documento inicia relatando um pouco sobre o PNLD e as novas atualizações. A “inovação” feita com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017 que trata sobre “unificação ou não dos materiais que serão distribuídos pelo FNDE”. Esse sistema possibilita que as redes de ensino, juntamente com suas escolas, decidam se desejam ou não unificar os materiais didáticos a serem distribuídos pelo FNDE, que quando optam pela unificação o material foi mais escolhido por elas será adotado por todas as escolas da rede. Entendemos essa unificação como mais um projeto do modelo neoliberal que pretende se esconde por trás de um discursivo de unificação para maior qualidade enquanto conduz o processo educacional cada vez mais para uma espécie de generalização de conteúdo mínimos, baseados principalmente em formação para o mercado de trabalho, ou seja, para atender as condições do mercado neoliberal, como ocorre na BNCC e na reforma “Novo ensino médio”.

Nesse contexto, algumas outras questões nos parecem ser pertinentes nesse ponto, quem decide se a distribuição do material será unificada ou não? Embora os professores estejam envolvidos na escolha dos livros didáticos, eles também têm voz na decisão sobre como será feita a distribuição? Eles participam ativamente na elaboração do PNLD? Até que ponto essa participação é considerada satisfatória pelos professores? Uma coisa nos parece certa, as políticas públicas para educação são, muitas vezes, impostas sem considerar as necessidades e demandas dos principais atores envolvidos na educação, a comunidade escolar. Indicamos a

necessidade de pesquisas sobre o tema para uma compreensão mais aprofundada dessas questões.

Em minha experiência como professora da educação básica, participei do processo de seleção do PNLD 2019. É importante ressaltar que eu lecionava em uma escola do campo e que nesse mesmo ano temos o encerramento do PNLD campo, uma política pública essencial para valorizar a identidade do povo camponês e proporcionar uma educação de qualidade. Com o encerramento da política e a unificação da distribuição o livro que chega até as escolas do campo é o escolhido pela “maioria”, assim, como a maior quantidade de professores está na educação urbana as escolas do campo não tem uma participação efetiva. Como resultado o livro didático escolhido, muitas vezes, não apresenta conteúdos satisfatórios e coerentes com a realidade do campo.

O problema citado acima é apenas um entre muitos outros que envolvem a participação dos professores no processo de escolha dos livros didáticos. Outra observação, ainda mais preocupante, consiste em que em regiões como sul e sudeste a maioria dos professores são brancos³³.

Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007 desenvolvido pelo Inep foi observado que:

Nas 2.550 escolas que oferecem educação indígena, onde atuam 10.296 professores, 3.357 são indígenas, ou seja, um terço do total. Já nas 1.253 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, onde lecionam 6.302 docentes, 5,8% declararam-se pretos e 66,5% não declararam a raça/cor (Brasil, 2009, p. 22).

Tornando a exclusão ainda mais evidente, quando pensamos em escolas camponesas, quilombolas e indígenas e as questões mais subjetivas, como raça, identidade e território, como resultado, são muitas vezes ignoradas na escolha dos materiais didáticos. Por fim, é importante ressaltar que não estamos afirmando que apenas pessoas negras, indígenas e camponesas devem se preocupar com essas questões, pelo contrário, é fundamental que todos participem. Mas é extremamente

33 Enquanto na Região Sudeste há 50,5% de professores brancos, nas Regiões Norte e Nordeste há apenas 7,6% e 12%, respectivamente, de profissionais com essa característica. Nessas duas regiões, em comparação às demais, aumentam sensivelmente os percentuais de professores pardos: 22,1% no Norte e 21,4% no Nordeste (Brasil, 2009, p. 22).

necessário garantir o direito de fala dessas pessoas que, por muito tempo, foram e ainda são silenciadas.

Devido as condições para realizar a análise, consideramos a amplitude de coleções aprovadas, fizemos a opção de selecionar uma editora e analisar suas coleções. No Edital, para a disciplina de história do PNLD 2020, 6 editoras foram aprovadas, somando 11 coleções e 44 livros, mostradas no quadro abaixo.

Quadro 2 - código das coleções e livros de história - PNLD 2020

CÓDIGO	TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
0034P20042	GERAÇÃO ALPHA HISTÓRIA	SM
0320P20042	CONVERGÊNCIAS HISTÓRIA	SM
0360P20042	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	QUINTETO
0032P20042	HISTORIAR	SARAIVA EDUCAÇÃO
0035P20042	HISTÓRIA.DOC	SARAIVA EDUCAÇÃO
0371P20042	INSPIRE HISTÓRIA	FTD
0382P20042	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	FTD
0309P20042	TELÁRIS HISTÓRIA	ÁTICA
0030P20042	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM R ERA DIGITAL	MODERNA
0324P20042	ARARIBÁ MAIS – HISTÓRIA	MODERNA
0350P20042	HISTÓRIA - ESCOLA E DEMOCRACIA	MODERNA

Fonte: Guia Digital do PNLD 2020.³⁴

Buscamos o relatório “Valores de Aquisição por Título - Anos Finais - PNLD 2020³⁵” onde a Moderna é maioria, somando um total de 23.095.911 de exemplares didáticos para alunos e professores distribuídos, sendo 2.982.921 livros de história. Assim, por critério de maior incidência, temos como documentos de análise as coleções da editora Moderna: História - Escola e Democracia (Campos, 2018); Araribá Mais – História (Fernandes, 2018); e ESTUDAR HISTÓRIA: das Origens do Homem à Era Digital (Braick, 2018). Foram, assim, analisados os manuais dos professores de cada coleção, estes manuais estão disponíveis online na internet permitindo o acesso aos documentos.

Os livros didáticos analisados do componente curricular história organizados pela Editora Moderna são da 1^o edição (2018) aprovados pelo PNLD 2020. As coleções

³⁴ Fonte: Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/codigo_colecoes. Acesso em: 11 de dezembro de 2022.

³⁵Fonte: Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 11 de dezembro de 2022.

contemplam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. A pesquisa foi realizada no manual dos professores. Que estão disponíveis no site do PNLD³⁶, a análise do manual do professor se torna relevante para nossa pesquisa pois nos livros podemos encontrar as orientações direcionadas aos professores e as respostas sugeridas para os alunos durante as atividades.

8.3 CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDITORA MODERNA

Nessa seção descreveremos como as coleções estão organizadas. Seguindo a seguinte forma: a) orientações gerais, orientações que são comuns a todos os livros independente do ano de formação; b) orientações específicas, direcionadas aos livros de cada ano de formação; c) apresentação do livro; d) capítulos e unidades; e, e) referências. É importante ressaltar que, a coleções carregam diferenças na ordem e nomenclatura dessas seções, por isso nosso texto está organizado a partir de duas perguntas que consideramos relevantes para nossa pesquisa: quais os aspectos teórico-metodológicos que as coleções utilizam? E, qual a organização da estrutura das obras? Nossas respostas foram baseadas nas “orientações gerais” de cada coleção para obter um panorama dos livros de todos os anos de ensino.

8.3.1 Caracterização da coleção: ARARIBÁ MAIS - HISTÓRIA

A coleção destinada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II é composta de quatro livros do estudante e respectivos manuais do professor. O manual do professor de cada ano reúne o livro impresso e materiais digitais com conteúdo complementar: Planos de Desenvolvimento, Sequências Didáticas e Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem bimestrais, além de Material Digital Audiovisual (áudios, vídeos e videoaulas a serem propostos aos estudantes a critério do professor).

Os Livros do Estudante são divididos nas seções seguintes: “Integrar conhecimentos”, “Lugar e cultura”, “Em debate”, “Documento”, “Atividades”, “Ser no mundo” e “Para refletir”. Os boxes “Boxe simples”, “Glossário” e “Sugestões de livros/vídeos/sites” e o box “Ler o mapa/a fotografia/a obra de arte/o texto/o infográfico/o gráfico” este não tem lugar fixo nos livros e seu objetivo é incentivar o

³⁶ Fonte: Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/>. Acesso em 03 de março de 2023.

estudante a analisar uma obra de arte, uma fotografia, um mapa, um gráfico, uma charge ou outro documento que se relaciona com o momento histórico em estudo e os temas discutidos no capítulo.

Cada livro da coleção está organizado em 8 Unidades temáticas. Na abertura de cada Unidade (em página dupla), existe uma imagem de impacto, associada à leitura de um breve texto e dos itens principais que serão estudados. Esses elementos introduzem os conteúdos a serem desenvolvidos nos capítulos dispostos na unidade.

Cada unidade compreende dois ou três capítulos. Os capítulos iniciam com um texto e uma imagem que sintetizam os conteúdos principais que serão trabalhados. Cada capítulo é finalizado por uma seção de “Atividades” que auxilia o(a) professor(a) a verificar se os estudantes atingiram o objetivo de desenvolver as habilidades apresentadas na BNCC.

Em relação aos aspectos teórico-metodológicos, o objetivo da coleção para a formação dos alunos parte de três desafios principais: a) a construção de diálogo e conexões com os estudantes; b) o uso mais eficaz e informado dos meios de comunicação e avanços tecnológicos; c) inserir as habilidades e competências necessárias para moldar o mundo do trabalho. É necessário destacar que apesar de uma nova roupagem essa organização, muito comum após a BNCC, pode configurar uma escola com base em anseios do mercado de trabalho, os direitos de aprendizagem se resumem às propostas curriculares existentes de acordo com aquilo que é mais eficaz para o Estado neoliberal.

O currículo contextualizado para diferentes realidades e estratégias de leitura é um ponto abordado no livro didático e tem como objetivo proporcionar um processo de aprendizagem mais sólido que estimule a capacidade autônoma do/a estudante. Sobre a diversidade das fontes históricas, o texto aponta, ao menos teoricamente, que existe a necessidade de análise das imagens compreendidas como fontes históricas, ou seja, produtoras de discurso, estando assim em consonância com o objetivo do nosso trabalho.

O ensino de História é caracterizado como um compromisso com a formação cidadã e com a democracia, e está relacionado a três eixos atitudinais: a) o desenvolvimento da prática solidária; b) a valorização da pluralidade cultural e; c) a defesa da paz.

No que se refere a multiplicidade cultural, o conceito abordado no livro aponta que, a história contribui para nossa formação identitária, para a compreensão do “eu”

e do “outro”, para a compreensão dos processos históricos e principalmente para que identidades sejam respeitadas e valorizadas, promovendo uma cultura de tolerância e paz. Ao tratar sobre a História e meio ambiente, as orientações gerais têm uma referência às sociedades amazônicas pré-coloniais, se tratando da relação harmoniosa dos povos indígenas com a natureza. Essa proposta pode ser uma abertura para a crítica ao estereótipo de que os povos originários eram selvagens, contrária, por exemplo, a narrativa sobre o domínio colonial, e oferecendo a oportunidade de enxergar o cuidado com o meio ambiente e com as espécies vegetais nativas que existe no cotidiano dos povos indígenas.

Os fundamentos teóricos-metodológicos dos quatro volumes da Coleção Araribá Mais História e apresentam dentro no texto como uma perspectiva integrada e cronológica, com o objetivo de tratar de diferentes tempos e espaços da História, desde as origens do ser humano até a época contemporânea. Sobre as imagens podemos identificar no texto a seguinte afirmação:

A iconografia incorporada à obra, com legendas que direcionam sua contextualização e leitura, ao descreverem brevemente a imagem e indicarem o acervo que a conserva. [...] As imagens selecionadas – especialmente obras de grandes pintores e, a partir do século XIX, fotografias que marcaram a própria história da fotografia – constituem férteis documentos primários que se prestam ao exercício de interpretação e análise (Fernandes, 2018, p. XVII).

8.3.2 Caracterização da coleção: ESTUDAR HISTÓRIA: das Origens do Homem à Era Digital

Os livros desta coleção foram organizados em unidades que agrupam capítulos pela inter-relação de seus assuntos e nos seguintes boxes e seções: Recapitulando; História em construção; Explore; Refletindo sobre; Saiba mais; Leitura complementar e Enquanto isso; Conexão; Atividades; Fazendo e aprendendo. A Abertura de cada capítulo se dá por meio de uma página dupla com uma grande imagem, textos e questões, para introduzir os temas a serem estudados, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos, de trazer sentido para o estudo e propiciar o levantamento dos conhecimentos prévios.

As diretrizes específicas da coleção revelam a estrutura dos materiais de apoio ao professor e trazem reflexões sobre a história como campo de estudo, componente curricular e prática docente, incluindo as escolhas de abordagem teórica da série e como elas se refletem nos livros dos alunos, bem como os processos de avaliação.

Nessa seção o professor tem uma síntese da trajetória da história como ciência, são apresentadas algumas correntes teóricas importantes durante esse processo, entre elas estão: o materialismo histórico; a história social inglesa; a escola dos Annales; a história cultural; a historiografia nacional. Após esse percurso a coleção destaca que se utiliza dessas teorias para propor um conhecimento histórico significativo para os alunos, visando tratar de questões políticas, sociais e econômicas que permeiam a história das sociedades, citando no texto exemplo de discussões de gênero, raça e cultura, etc.

Sobre o historiador e o uso das fontes, os autores apontam que o historiador deve interpretar as fontes e questionar a neutralidade. Algumas das fontes descritas são as fontes digitais, as fontes orais e documentais. Alguns outros conceitos que são chaves para nossa pesquisa, são problematizados nessa seção do livro, como o de memória que é descrita no livro como um conjunto de funções psíquicas resultado de uma construção social, ou seja, fruto de uma operação da cultura. A representação enquanto criações inseridas dentro de um contexto e um momento histórico.

Em seguida os autores tratam sobre objetivo do ensino de história. É realizada a diferenciação de consciência histórica e a história como componente curricular escolar, a consciência histórica se forma não só por meio do contato com os conhecimentos escolares, mas também por meio das experiências da realidade cotidiana, dos saberes acumulados na memória coletiva e individual, dessa forma um dos objetivos do ensino de história é participar dessa formação, oferecendo aos estudantes a possibilidade de um olhar crítico sobre os fatos. Relacionando a história e seu papel para a formação da cidadania, considerando a diversidade e tolerância.

8.3.3 Caracterização da coleção: HISTÓRIA: Escola e Democracia

A coleção estrutura-se em quatro livros, cujo número de capítulos é variável e que procura dar conta da programação curricular do Ensino Fundamental II, desde a Pré-História até os dias atuais. As seções de cada capítulo são divididas em: Passo a passo (trata-se de roteiros para a leitura de textos, imagens, mapas e pesquisa pela internet); Jogo aberto (atividades introdutórias estimuladas por imagens que visam estabelecer uma sondagem prévia sobre o conteúdo a ser trabalhado com os estudantes); Texto básico; Tá ligado; Bate-bola)trata-se de um quadro do capítulo que apresenta uma imagem e/ou um pequeno texto seguido de questões que visam

aprofundar os conteúdos apresentados); Quadros complementares: acrescentam informações e imagens ao conteúdo que está sendo desenvolvido pelo Texto básico. Alguns desses quadros possuem um ícone temático que os identificam: África; Relações África-América anglo-saxã; Relações África-América Latina; Jogos; Povos indígenas; Relação de gênero; Relação de gênero; e diversidades; Cidadania; Oralidade; Olhares diversos; Direitos humanos; Patrimônio

Quebra-cabeça: atividades variadas que visam aprofundar a leitura sobre algum quadro do capítulo. Leitura complementar cujo objetivo é ampliar um pouco mais os conhecimentos sobre os assuntos desenvolvidos no capítulo. Olho no lance, na qual há um exercício de leitura ou produção de imagem; Permanências e rupturas, em que se propõe algum tipo de relação com outras temporalidades, destacando os ritmos do desenvolvimento histórico; Salto triplo, com sugestões de filmes, livros e sites para aprofundar ainda mais os conteúdos desenvolvidos ao longo de cada capítulo. Tá na rede que por meio de um QR Code, o estudante pode acessar tais conteúdos utilizando um smartphone, conferindo maior dinamismo ao material impresso.

Na primeira seção da coleção, nomeado “papo aberto” o conceito de olhar é identificado como fundamental, os autores apontam que o comprometimento com a educação pressupõe ampliar o olhar dos estudantes para que eles possam aprender a olhar o mundo através das relações sociopolíticas e econômicas existentes. Consideramos que o texto traz uma fundamentação que conversa com nossa perspectiva teórica ao questionar o lugar da passividade do olhar e destacar que é necessário olhares mais críticos. Além disso, são mencionadas críticas a perspectiva tradicional onde os alunos são entendidos enquanto receptores de informações, ressaltando que na coleção são consideradas as experiências dos estudantes.

Ao longo do texto os autores fazem um panorama das linhas tendenciais dominantes na historiografia do século XX ao XXI, desde o materialismo histórico ao pós-modernismo, para conceitualizar o papel do historiador a fim de definir o sentido político e social da sua ação. O texto traz alguns destaques em relação a questão da cidadania hoje, o papel do ensino de História e uma reflexão acerca da História da África e sua historiografia.

Crítico das concepções simplificadoras dos historiadores, cuja função é meramente técnica, os autores sugerem que nas aulas de história, na leitura, na pesquisa e no contexto educacional em geral, o papel da história é também construir "saber" politicamente significativo e forma de conscientização. Bem como o objetivo

de vislumbrar um programa de história política e social. O livro também levanta questões sobre o funcionamento da sociedade, apontando para a necessidade de falar sobre afirmação de direitos e identidades, lutas com raça, religião, sexualidade, corpo, região, preconceito estético, etc. seu objetivo dessa forma é uma educação para uma cidadania participativa, crítica e plural.

Uma das suas seções está intitulada “África: reflexões sobre história e historiografia” que tem o foco em responder a obrigatoriedade da inclusão da temática africana nas escolas e o intuito de oferecer um panorama geral sobre a historiografia africana. É importante destacar que a discussão sobre o tema faz uma crítica a hegemonia europeia no discurso sobre a história, a negação da historicidade dos africanos e a necessidade de mostrar suas lutas, resistências e cultura dos povos da África e dos africanos escravizados na América. Os autores trazem um panorama dos grupos de estudos e universidades que pesquisam na área, oferecendo ao professor algumas fontes de pesquisa, mas infelizmente sabemos que na formação continuada esse tema ainda é precário.

8.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS COLEÇÕES SELECIONADAS

Nas coleções um ponto relevante é o componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular. Os textos apontam que diferentes concepções pedagógicas e epistemológicas apareceram na discussão para a construção da BNCC. São destacados em comum nas coleções três procedimentos básicos da BNCC: 1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico; 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

As competências norteadoras das coleções estão baseadas na BNCC pelas Competências gerais da Educação Básica, Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental e Competências específicas de História para o Ensino Fundamental.



Fotografia: Rosana Paulino.

Fonte: ArtRef. Disponível em: <https://arteref.com/arte-contemporanea/rosana-paulino-biografia-e-trajetoria/>. Acesso em 05 de abril de 2023.

Rosana Paulino é uma renomada artista visual brasileira. Nascida em 1967, ela é conhecida por seu trabalho que aborda questões de gênero, raça e identidade na sociedade brasileira. Paulino é especializada em gravura e suas obras frequentemente exploram temas como a história e a representação das mulheres negras no Brasil, assim como questões sociais e políticas.

9 ANÁLISE DAS IMAGENS

Nos primeiros contatos com a construção do corpus uma série de questões e problematizações surgiram, as quais estão abaixo registradas. É importante ressaltar que esses tópicos não são fixos ou estão finalizados, na verdade, a intenção desse momento faz parte do processo de reprodução na construção da pesquisa, que já nas primeiras análises provocaram novas questões ou reformulações. Neste capítulo, serão apresentados e discutidos dados interpretados a partir da análise de três coleções do ensino fundamental II aprovados pelo PNLD 2020: "ARARIBÁ MAIS - HISTÓRIA", "ESTUDAR HISTÓRIA: Das Origens Do Homem à Era Digital" e "História: Escola e Democracia".

9.1 CATEGORIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS IMAGENS

Para a seleção das imagens nos livros e a categorização, fizemos um levantamento inicial partimos de dois movimentos principais. O primeiro, na identificação focamos na interpretação através do ícone, naquilo que as imagens mantêm relação com o real, ou seja, a semelhança entre imagem e discurso. Durante primeira análise dos livros foram identificadas um total de 871 imagens. É importante ressaltar que esse número não engloba todas as imagens presentes nas obras, uma vez que foram selecionadas aquelas que possuíam maior relação com o objeto de estudo, imagens de natureza geométrica, espaciais e objetos não relacionados à pesquisa, por exemplo, não foram incluídas na análise. O segundo momento foi marcado pelo foco no significante, aquilo que o objeto significa, interpretação ou significado.

Como resultado dessa seleção interpretativa iniciamos o agrupamento dessas imagens. Organizadas em quatro Categorias Gerais (CG), que são: a) Cultura; b) Colonialismo; c) Escravização; d) Política. As CG são subdivididas em Categorias Específicas - CES. As imagens aparecem, em algumas situações, presentes simultaneamente em duas ou mais categorias, devido ao fato de que quando pensamos na constituição de lógicas sociais a separação dessas categorias é impossível, esse foi o primeiro movimento organizador para nossa análise.

Quadro 3- Categorização das imagens selecionadas negros/as e indígenas

CG	Descrição	CES	Palavras-chaves	Quantidade	
				Indígenas	Negros
Colonialismo	Nessa categoria selecionamos imagens que reportam a interpretação de invasão e domínio do território e do povo.	Invasão dos territórios	Invasão, destruição, violência, colonização, exploração, domínio	53	0
		Catequização	Cristianismo, catequização, negação do outro	7	2
		Antropofagia	Canibalismo, selvageria	8	
Escravidão	Nessa categoria selecionamos as imagens que tratam do processo de escravidão, dominação de um sobre a vida do outro.	Antes da lei áurea (1888)	Recorte temporal	2	94
		Depois de lei áurea (1888)	Recorte temporal	0	15
Política	Nessa categoria estão localizadas as imagens que tratam do direito de fazer escolhas e participar ativamente do processo de disputa de direitos e poder, transformação ou manutenção do status social.	Atos políticos	Manifestações e ações sociais que visam a mudança ou conservação do poder	18	39
		Autoridades e lideranças	Pessoas ou grupos que representam a luta em defesa dos povos tradicionais	11	48
		Valorização	Beleza, empoderamento	2	6
		Violência	Fome, racismo, pobreza, desigualdade subalternização	0	19
Cultura	Nesse ponto localizamos aspectos que tratam sobre aspectos da cultura de um modo geral, compreendendo a cultura enquanto atividades relacionadas aos padrões de cada sociedade/povo.	Esporte	Competições e prática de esportes	3	16
		Religião	Rituais, culto, devoção, símbolos	5	19
		Educação	Salas de aulas, alunos/as, professores/as	9	5
		Povos antigos	Recorte temporal da história antiga	15	30
		Povos contemporâneos	Recorte temporal da história contemporânea	24	18
		Trabalho	Atividades, produção	1	9
		Tradições	Dança, música, arte, tradições,	22	38

			vestimentas, rituais		
--	--	--	-------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A questão quantitativa, embora não seja o foco principal deste estudo, chamou a atenção. Durante a construção da tabela, observamos uma diferença significativa na quantidade de imagens que inferiorizam em detrimento as que valorizam a participação dos sujeitos negros e indígenas. Primeiramente, ao contabilizar as imagens das CGs sobre colonialismo e escravização, bem como as CES de violência, observamos cerca de 36% das imagens retratam pessoas negras nesses locais, esse número piora em relação à população indígena, chegando a 38%. Essas imagens representam uma série de experiências marcadas por acontecimentos como a invasão dos territórios, a destruição, a violência, a colonização, a escravização, a exploração, o domínio religioso cristão, a catequização, a negação da identidade do outro, o canibalismo e a selvageria. Outras imagens inseridas nas CGs e CEs também trazem marcas dessa violência colonial. No entanto, é relevante ressaltar o quão frequente as pessoas negras e indígenas são associadas a violência colonial.

Sobre esse aspecto, compreendemos o espaço que a escravização e o processo colonial ocuparam em nossa história, sendo necessário que a memória sobre esses acontecimentos seja reflexão durante o processo educacional. O problema é que, as imagens utilizadas dentro desse contexto, muitas vezes, refletem apenas a visão do colonizador e do dominante, enquanto a parte da história da população negra e indígena não é devidamente inserida nos currículos escolares.

Outro ponto interessante que surge durante nosso levantamento, refere-se as imagens selecionadas que não tinham a presença ou referência direta a cultura ou a pessoa negra ou indígena, mas, são relevantes por representarem, como exterior constitutivo, a presença do sujeito branco. Partindo do pressuposto que essas interferem diretamente na nossa leitura sobre o mundo e as relações étnico-raciais, fizemos um quadro com algumas dessas imagens, categorizamos como “espaço da branquitude” em três CGs: a) religião; b) política; c) cultura. analisamos algumas dessas imagens ao longo do texto.

Quadro 4- Categorização das imagens selecionadas como espaço da branquitude

CG	CONCEITO	PALAVRAS CHAVES	QUANTIDADE
RELIGIÃO	Nesta categoria selecionamos as imagens que tratam da presença do cristianismo no livro didático,	Cristianismo; Jesus; fé; salvação; criação	48
POLÍTICA	Nesse ponto, temos imagens que abordam a política, a qual é predominantemente marcada pelo domínio branco.	Lideranças; atos políticos; autoridades; presidentes; processo de independência econômica; reis e rainhas	67
CULTURA	Nessa categoria selecionamos principalmente imagens que tratam de obras de artistas “clássicas”	Pinturas; quadros; arte	21

Fonte: Elaborado pela (2023).

É fundamental destacar que, essa seleção não abrange todas as imagens presentes nos livros, nem exclui a existência de outras que possam estar relacionadas aos conceitos de cada categoria. Isso posto, essa seleção parte da nossa capacidade de delimitar de acordo com o objetivo de estudo, de problematizar as categorias e de escolhas que para nós fizeram sentido naquele momento.

9.1.1 Correspondências visuais entre coleções do PNLD-2011, 2013, 2020

Ao finalizar o levantamento chegamos à conclusão de que muitas imagens selecionadas das coleções do PNLD 2020 já foram analisadas pelas pesquisas que tivemos acesso durante o levantamento na BDTD, debatido no capítulo 4. Para ilustrar consideramos necessário fazer um pequeno comparativo das imagens analisadas nas pesquisas do levantamento e as encontradas nas coleções do PNLD 2020. Dessa forma, selecionamos as pesquisas de Silva Neta (2015) que trata da história e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo PNLD-2013 e a pesquisa de Monteiro (2012) que fala sobre a imagem dos indígenas nos manuais de história do PNLD-2011³⁷.

As pesquisas foram escolhidas pelos seguintes critérios: a) disponibilidade das referências das coleções utilizadas; b) disponibilidade e referência ao PNLD que eles estavam trabalhando; c) trabalharem com o livro de história do ensino fundamental II;

³⁷ A pesquisa de Monteiro (2012) utiliza o termo “índio” para se referir aos povos indígenas, por ser uma pesquisa de 11 anos atrás compreendemos necessário ressignificação para o termo “indígena” entendendo como o mais adequado para se remeter aos povos nativos do território brasileiro.

e por fim; d) recorte temporal, para que possamos fazer um comparativo com uma diferença considerável de anos entre as publicações dos PNLDs. Não fizemos o comparativo com todas as pesquisas devido ao tempo e extensão do trabalho, mas consideramos que é uma necessidade a ser considerada para aprofundar em próximas pesquisas.

Quadro 5 - Comparativo das imagens PNLD 2013 e 2020

REFERÊNCIA DAS IMAGENS	PNLD (2013)	PNLD (2020)
	Pela dissertação DE SILVA NETA, SEGISMUNDA SAMPAIO DA / PUC-GO / 2015	Pela pesquisa atual
	Referência da coleção	Referência da coleção
Gravura que representa condução de africanos capturados para serem vendidos como escravos, 1865, Whympfer, Josiah Wood.	De Olho no Futuro História (5º ano, p. 47)	ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (7º ano, p. 146); ESTUDAR HISTÓRIA: da origem do homem a era digital (7º ano, p. 72).
Debret, Jean-Baptiste. Mercado de escravos na rua do Valongo, 1828	História de Goiás (volume único, p. 63).	ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (7º ano, p. 145).
Comércio de escravos no Recife – Zacharias Wagener (1637)	Projeto Pitangua História (4º ano, p. 46).	ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (7º ano, p. 200).
Engenho manual – Jean Baptiste Debret (Século XIX)	Eu Gosto História (4º ano, p. 78); Mundo Aberto (4º ano, p. 135).	ESTUDAR HISTÓRIA: da origem do homem a era digital (7º ano, p. 129).
lavagem de diamantes em Curralinhos – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)	De Olho no Futuro História (5º ano, p. 54); Plural História (4º ano, p. 72); Livro Regional História de Goiás (volume único, p. 64).	ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (7º ano, p. 213).
Aplicação de castigo de açoite – Jean Baptiste Debret (Século XIX)	Pelos Caminhos da História (5º ano, p. 119); Livro Regional História de Goiás (volume único, p. 70).	História de Democracia (7º ano, p. 200).
Habitação de negros – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)	Aprender Juntos (4º ano, p. 53); Mundo Aberto (4º ano, p. 132); Porta Aberta (4º ano, p. 114); Projeto Pitangua História (5º ano, p. 25); Eu conto História (5º ano, p. 37).	História de Democracia (7º ano, p. 205); ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (7º ano, p. 160).
Casamento de Negros – Jean Baptiste Debret (Século XIX)	Mundo Aberto História (4º ano, p. 131); História de Goiás (volume único, p. 69).	ESTUDAR HISTÓRIA: da origem do homem a era digital (7º ano, p. 144).
Capoeira ou a Dança da Guerra – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)	De Olho no Futuro História (4º ano, p. 51); Eu Gosto História (4º ano, p. 79); Mundo Aberto História (4º ano, p. 130); Eu conto História (5º ano, p. 60).	História de Democracia (7º ano, p. 200); ESTUDAR HISTÓRIA: da origem do homem a era digital (7º ano, p. 150).
Combatente negro voltando da Guerra do Paraguai – Angelo Agostini (1870)	Aprender Juntos História (5º ano, p. 61); Plural História (5º ano, p. 23).	ESTUDAR HISTÓRIA: da origem do homem a era digital (8º ano, p. 176); ARARIBÁ MAIS

		HISTÓRIA (8º ano, p. 209).
Fuga de escravos – François Biard (1859)	Aprender Juntos História (4º ano, p. 122); De Olho no Futuro História (5º ano, p. 41); Plural História (4º ano, p. 47); Novo Interagindo com a História (4º ano, p. 108); Projeto Pitangua História (4º ano, p. 52).	ESTUDAR HISTÓRIA: da origem do homem a era digital (7º ano, p. 145); ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (8º ano, p. 216).

Fonte: Silva Neta (2015) e PNLD (2020).

Como a pesquisa de Silva Neta (2015) não tratava sobre os povos indígenas, fizemos o mesmo levantamento na pesquisa de Monteiro (2012).

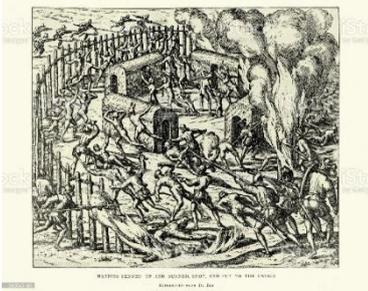
Quadro 6 - Comparativo das imagens PNLD 2011 e 2020

REFERÊNCIA DAS IMAGENS	PNLD (2011)	PNLD (2020)
	Pela dissertação DE SILVA NETA, SEGISMUNDA SAMPAIO DA / PUC-GO / 2015	Pela pesquisa atual
Legrand, C. Padre Antônio Vieira pregando aos índios, c.1841. ilustração, 30 cm de altura.	Projeto Radix- História (7º ano, p.172).	ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (7º ano, p. 185).
Anchieta e Nobrega na cabana de Pindobuçu, Bendito Calixto. Óleo sobre tela, 1927	Projeto Radix- História (7º ano, p.220).	História de Democracia (7º ano, p.173);

Fonte: Monteiro (2012) e PNLD (2020).

As imagens repetidas são apenas duas, listadas na tabela. No entanto, apesar do pequeno número de imagens iguais, as semelhanças entre as imagens das coleções analisadas pelo autor e encontradas nos atuais livros são muitas e extremamente pertinentes. Ainda que esse não seja o foco da nossa pesquisa, essas imagens precisam ser observadas.

QUADRO 7 - Correspondências Visuais PNLD 2011 e 2020

SÍMBOLO DA AMÉRICA	
PNLD, 2011	PNLD, 2020
<p>Imagem 1- América, de José Teófilo de Jesus</p>  <p>Coleção: Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, (7º ano, p.93).</p>	<p>Imagem 2- Vespúcio descobre a América. Gravura de Theodor Galle e Jan van der Straet, 1598</p>  <p>Coleção: História - Escola e Democracia, (7º ano, p. 51).</p>
SÍMBOLO DO “ÍNDIO”	
<p>Imagem 3- Matthäus Merian, o ataque de colonizadores espanhóis a uma aldeia indígena da região de Cartagena</p>  <p>Coleção: Projeto Radix- História (7º ano, p.196).</p>	<p>Imagem 4- Theodore de Bry. Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá. 1592.</p>  <p>Coleção: ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (7º ano, p. 114).</p>
SÍMBOLO DO “ÍNDIO”	
<p>Imagem 5- Theodore De Bry retrata Hans Staden no meio da dança das mulheres em Ubatuba</p>  <p>Coleção: História e vida integrada (7º ano, p. 207)</p>	<p>Imagem 6- Dança com o manto Tupinambá, Theodore de Bry. Gravura, 1592.</p>  <p>Coleção: História - Escola e Democracia (7º ano, p. 138).</p>

Fonte: Monteiro (2012) e PNLD (2020).

Após duas décadas desde a promulgação da Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, e 15 anos da Lei 11.648, que ampliou esse regulamento para o ensino de História e Cultura Indígena, ainda nos deparamos com a persistência da repetição das mesmas imagens, como as obras de Debret. Acreditamos, na verdade, que assim como as imagens de Debret e outros artistas da época refletem as demandas do seu público-alvo, o colonizador, isso revela claramente a maneira como suas pinturas foram organizadas e o tipo de discurso que procuram provocar. O maior problema é que, frequentemente, essas imagens são erroneamente aceitas como representações objetivas e verdadeiras da realidade, principalmente no contexto educacional.

O estudo comparativo realizado acima focalizou principalmente em imagens que remetem ao processo de colonização e exploração dos povos negros e indígenas, critério que surge devido ao número expressivo de imagens semelhantes. Como resultado desse movimento, adiantamos que identificamos que essa organização cria uma narrativa estratégica e uma tentativa de essencialização da memória negra e indígena nesses momentos e lugares da história. São essas imagens que contam a história e foram pensadas e feitas pelo homem branco colonizador.

Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada (Quijano, 2000, p.226).

Ainda sobre esse contexto, observamos que, apesar de estarem localizadas em diferentes momentos cronológicos, as imagens analisadas demonstram um caráter de repetição, circulação e recontextualização de discursos que têm sua origem numa mesma raiz: a matriz colonial. Portanto, essa repetição de ideias e discursos provenientes do passado colonial se manifesta nas diferentes épocas, revelando uma continuidade e influência da colonialidade que persistente ao longo do tempo.

É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global e local. Torna-se, assim, importante pensar porque o mundo é tão parecido, mas ao mesmo tempo é tão diferente (Lopes, 2006, p.39).

Deste modo, essa estrutura discursiva que naturaliza o discurso colonial se manifesta de maneira diversa em diferentes momentos, lugares, formas e objetivos. No entanto, ela compartilha inúmeras características comuns, fundamentais para a manutenção hegemônica do poder: a classificação racial, o patriarcado e o capitalismo. Nesse contexto, é de extrema importância compreender os mecanismos empregados na busca pela homogeneidade que sustenta a hegemonia, assim como entender as finalidades associadas a essa pretendida uniformidade. Em outras palavras, é necessário examinar como essas semelhanças e diferenças são simultaneamente produzidas e a quais propósitos elas estão relacionadas (Lopes, 2006).

O questionamento que surge é o seguinte: Será que não existem outras imagens capazes de questionar/performar a forma como a história é contada? Será que o olhar europeu sobre a história da sociedade brasileira é suficiente para dar a população a oportunidade de construir uma leitura crítica sobre suas próprias histórias e a memória do povo brasileiro? Consideramos que as imagens produzidas trazem marcas de uma manipulação para estabelecer relações hierárquicas e racistas entre povos indígenas e afro-brasileiros na época e, portanto, não são insubstituíveis.

Nesse sentido, consideramos importante indicar que, na seleção das imagens para a análise percebemos a ausência da autoria explícita de pessoas negras e indígenas na produção imagética. Portanto, um novo objetivo surgiu durante a análise: incluir uma participação mais significativa de negros e indígenas em nossa pesquisa, mesmo que de forma documental, a fim de pensar e utilizar essas imagens enquanto referências teóricas para nossas análises. Além disso, também para promover algo que é desejável por nós, o registro de memórias imagéticas produzidas por esses sujeitos dentro do livro didático.

Diversos artistas contemporâneos apresentam obras extremamente críticas e impactantes ao retratar nossa história. Entre eles, destacam-se nomes como Rosana Paulino, Tiago Sant'ana, Denilson Baniwa e Arissana Pataxó. Propomos, portanto, a implementação de políticas de incentivo para que esses artistas, assim como outros membros das comunidades negra e indígena, possam contribuir significativamente para a produção visual dos livros didáticos. Proposta que tem como objetivo (re)descobrir a memória brasileira de forma mais justa e plural, dando espaço para as críticas/performances das imagens pensadas e criadas por grupos negros e indígenas dentro dessa pesquisa.

Nosso movimento visa re/descobrir, re/ler, olhar o novo e de novo. Portanto, ao longo das nossas análises trouxemos algumas imagens que estão fora do contexto do livro didático, mas que problematizam a forma de “imaginar” a história.

O termo "imaginar" é frequentemente utilizado pelas pessoas que fazem parte da minha vida. Meus pais e minha família, de um modo geral, trazem algumas variações nas palavras³⁸, variações essas que por muito tempo foram consideradas menos válidas e causa de preconceito. Por isso decidi utilizá-las, como uma nova forma de problematizar a imagem. “Imaginar” é interpretado como a combinação das palavras imagem + narrar + imaginar = “imaginar”. Assim, buscamos pensar as imagens produzidas por pessoas negras e indígenas ao longo das análises como um espaço onde é possível narrar, imaginar e teorizar a partir de imagens que são discursos integrantes daquilo que constitui nossa realidade.

Dessa forma, a valorização da própria voz negra e indígena se torna uma ferramenta essencial para tensionar as estruturas de poder que têm perpetuado a subordinação da população marginalizada ao longo do tempo.

9.2 (RE)DESCOBRINDO AS IMAGENS DOS POVOS NEGROS E INDÍGENAS

Partimos do pressuposto que, mesmo que uma pesquisa tenha um objetivo idêntico com outra pesquisa elas não serão iguais e tampouco terão o mesmo resultado, essa é a magia das pesquisas, em especial nas ciências sociais e humanas. O contexto, a subjetividade e as escolhas teóricas e metodológicas influenciarão no que se configurou como resultado da pesquisa. Nesse mesmo sentido, a imagem também é suscetível a diferentes interpretações, pois cada indivíduo enxerga de acordo com suas próprias concepções e contexto histórico. O fato é que, as formas de expressão dos artistas que produzem as imagens revelam suas percepções e experiências e aquele que as vê faz o mesmo movimento de atribuir sentidos ao que vê. Além disso, é importante recordar que os olhares não são definitivos e podem ser reconstruídos ao longo do tempo.

9.2.1 Construção da memória colonial

³⁸ Essas variações linguísticas são fruto do sotaque da região ou podem surgir devido à falta de acesso à escola e à língua "oficial". No entanto, é fundamental compreender que a forma de falar dessas pessoas é igualmente válida, merece respeito e produz conhecimento.

O objetivo dessa seção é, realizar uma revisão crítica do processo de colonização a partir de narrativas que nos (im)possibilita pensar o passado conscientes das estratégias de dominação e controle das terras e dos povos nativos. Esta seção é composta pelas seguintes CES: a) invasão dos territórios; b) catequização; c) antropofagia. Essas categorias nos permitem enxergar algumas características do processo de construção discursiva sobre a América e os povos indígenas.

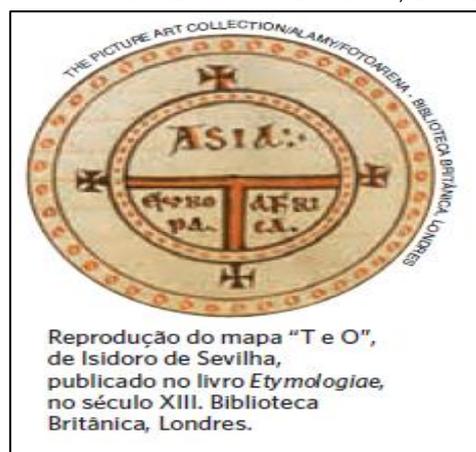
É observado que a estrutura da narrativa sobre o processo de colonização se caracteriza pela noção de ciclos históricos econômicos e a ideia de regionalização e reorganizações sociais que são inseridas após a chegada dos colonizadores na América. Segundo Quijano, o eurocentrismo se organiza em três elementos principais,

a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder (2000, p.221).

Observamos características desses elementos da organização da história dos livros didáticos, apontando um currículo fortemente marcado pela hegemonia epistemológica eurocentrista. Iniciaremos assinalando sobre a ideia de “descobrimento” que aparece como tema presente hegemonicamente em todas as coleções.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 1 - Ícone: Círculo dividido em três partes, representando os continentes; quadro cruces ao redor do símbolo.</p> <p>Símbolo: Mapa mundial da época.</p> <p>Índice: A cruz é um dos principais símbolos do cristianismo relacionada a crucificação de Jesus Cristo, morte e ressurreição. Revela também a possibilidade de salvação por meios de sacrifícios. A Cruz remete a divisão do mundo com base em uma ideologia cristã.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 1 – Reprodução do mapa “T e O”, de Isidoro de Sevilha, publicado no livro *Etymologiae*, no século XIII. Biblioteca Britânica, Londres



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.47).

A divisão geográfica do mundo não é uma ideia natural, por muito tempo a maior parte do mundo não fazia parte da regionalização do mundo como conhecemos hoje. Antes de 1500 apenas os cristãos partilhavam da cosmologia da representação do mundo tripartido, imagem 1, o mapa cristão do T em O e referência os três filhos de Noé: Ásia representando Sem; África, Cam e; Europa, Jafé (Mignolo, 2009). O mapa construído sob a perspectiva cristã traz além de símbolos religiosos como a presença da cruz, a hierarquia do discurso bíblico entre Sem e Cam como obedientes a Jafé relacionadas aos continentes.

O registro do imaginário cristão é base para a construção do conceito de América e da ideia de uma não existência anterior do território que depois da colonização foi chamado de “Novo mundo”. Isto significa que é construída uma divisão entre dois momentos cronológicos centrais na história, o momento anterior e posterior ao “descobrimento”, o ser (não ser) indígena antes e depois da construção da ideia de “Novo Mundo” ou “América”. Os mapas das representações durante as grandes navegações com o objetivo de identificar a posição de certas regiões do planeta, promoviam também a imaginação dos europeus sobre o que poderiam encontrar.

No capítulo nomeado “Expansão Marítima Europeia” do livro da coleção “Estudar História” traz o mapa “T e O”, imagem supracitada, em que aparece nomeado enquanto mapa medieval de origem religiosa. A não existência da “América”, nesse sentido, confirma o discurso de descobrimento de algo não conhecido, construindo também uma ideia de descobrimento não intencional, da não existência das terras nomeadas como América e um ato de coragem nas viagens marítimas. Nesse contexto, a colonização é retratada como algo heroico, contrário ao imaginário de

exploração, foi naturalizado que as terras “americanas” foram encontradas organizadas, colonizadas e civilizadas. Assim como o mapa T e O, outras imagens que retratam o imaginário da divisão geográfica do mundo são comuns nos livros didáticos. Essas imagens elaboram uma visão de que os territórios eram perigosos, selvagens, irracionais e confirmam a “descoberta” de um lugar a ser controlado.

Em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía. Isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois depois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania (Quijano, 2000).

Na produção dessas novas identidades, a colonialidade, novo padrão de poder, foi uma das mais ativas ferramentas de construção de determinações ideológicas. Contudo, as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano nessas movimentações. Sem esses fatores, a categoria Oriente não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de Ocidente, sem que alguma equivalente fosse criada para indígenas ou negros. Mas esta mesma omissão põe a nu que esses outros fatores atuaram também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2000).

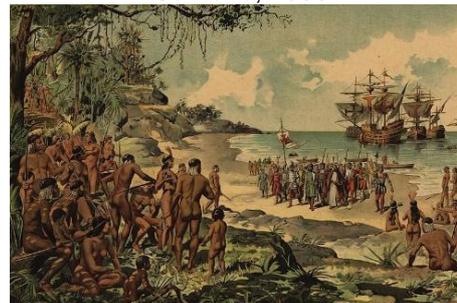
Identificação dos signos	<p>IMAGEM 2 – Ícone: paisagem de um litoral ocupado por um grande grupo de pessoas observando a chegada de muitos navios à costa. Símbolo: indígenas observando a chegada dos colonizadores às terras do litoral brasileiro em navios. Índice: as velas dos navios estão estampadas com desenhos da cruz, um dos principais símbolos do cristianismo, relacionada a crucificação de Jesus Cristo, morte e ressurreição. Revela também a possibilidade de salvação por meios de sacrifícios. A população nativa parece curiosa com a ação que está acontecendo.</p>	<p>IMAGEM 3 - Ícone: paisagem de um litoral ocupado por um grande grupo de pessoas observando a chegada de outro grupo às terras e muitos navios na costa. Símbolo: encontro entre os povos indígenas e os colonizadores nas terras brasileiras. Índice: os colonizadores carregam uma bandeira na frente do grupo novamente com uma cruz. Os povos indígenas parecem tranquilos e curiosos em relação a esse encontro.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 2 - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500; Oscar Pereira da Silva, 1900



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p. 125); Braick, (2018, 6º ano, p. 24).

IMAGEM 3 – O desembarque dos portugueses no Brasil em 1500. Roque Gameiro, 1900



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p. 115).

As duas imagens têm uma composição visual muito semelhante, parecem dividir a cena do “encontro” em dois lados: de um lado dos povos indígenas que são retratados como curiosos e selvagens; de outro lado dos colonizadores que carregam a marca de “modernidade e civilização”. A ideia de “descobrimento” que essas imagens perpetuam é de uma cena apaziguada e romantizada do momento de invasão dos territórios dos povos originários. A bandeira em nome da religião é hasteada para justificar o momento de “salvação” desses povos selvagens que está preste a acontecer

A pintura de Oscar Pereira da Silva que representa “O Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500”, imagem 2. É quase “figurinha repetida” nas memórias dos alunos da educação básica, através das imagens dos Livros didáticos, é base para a construção da narrativa de descobrimento do Brasil. Essa pintura apresenta uma cena de pacificação, recepção, curiosidade e alvoroço de um povo que espera a chegada do moderno, civilizado, racional validando o discurso de descobrimento e chegada do moderno ao Brasil. A construção simbólica dos eventos da expansão europeia no continente americano busca hegemonizar uma narrativa única, que anula os povos indígenas enquanto partes integrantes dos agentes históricos.

Podemos observar que as imagens 2 e 3 lançam mão de uma espécie de acordo e conformação entre os dois mundos. A naturalização desse processo cria a certeza sobre uma necessidade de colonização para que não seja necessário justificá-los ou questioná-los, mas que sejam retratados como eventos concretos. Além disso, notamos que um dos principais símbolos utilizados nessas imagens é a cruz que

carrega a intencionalidade, o significando ou justificação por meio da “religião” que salvaria os povos selvagens dessas terras.

Em relação ao enquadramento é possível identificar a divisão entre dois “mundos” nas imagens.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 4 - Ícone: desembarque de homens no litoral ocupado por algumas pessoas.</p> <p>Símbolo: desembarque do navio de Pedro Álvares Cabral às terras brasileiras ocupadas pelos povos indígenas.</p> <p>Índice: Cabral aparece com trajes mais sofisticados em relação aos outros colonizadores, o sujeito à sua frente aparece fazendo-lhe uma recepção estendendo o braço.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 4 - Pedro Álvares Cabral descobre o Brasil, gravura de Maurício José do Carmo Sendim, 1839. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.106).

A imagem 4 também carrega uma composição binária dos mundos. De um lado os povos originários de outro os colonizadores, as vestimentas também enfatizam uma diferença entre os colonizadores e entre os povos indígenas. É interessante observar que as linhas que compõem a ilustração do colonizador aparecem com maior e melhor definição.

Novamente um enquadramento que divide dois mundos, o europeu e o outro, o civilizado e o selvagem, reafirma mais uma vez a ideia de descobrimento, descaracterização dos povos originários e mitificação de um processo apaziguado. Ou seja, podemos dizer que, assim como o indígena é construído a partir de símbolos de selvageria e o negro símbolo da escravização, temos o europeu enquanto símbolo do conquistador, do colonizador e do poder.

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano, 2000, p. 202).

Portanto, a relação colonial é uma relação antagônica quando: “[A] presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (Laclau e Mouffe, 1985, p. 125). Assim, a imagem do colonizador só pode existir em uma relação antagônica em relação à imagem dos povos colonizados. É importante observar que,

Lo notable de eso no es que los europeos se imaginaran y pensaran a sí mismos y al resto de la especie de ese modo -eso no es un privilegio de los europeos- sino el hecho de que fueran capaces de difundir y de establecer esa perspectiva histórica como hegemónica dentro del nuevo universo intersubjetivo del patrón mundial de poder (Quijano, 2000, p. 211).

Nesse sentido, a colonialidade não inaugura a relação antagônica, mas a partir dela naturaliza e subjetiva a sua hegemonia de poder.

Observamos também imagens que tratam da história da colonização por meio das sátiras em quadrinhos. Sobre esse gênero acreditamos ser um bom recurso textual já que são utilizados corriqueiramente como críticas às relações sociais, como é o caso das imagens 5, 6, 7 e 8. As charges selecionadas explicam uma análise sobre o processo de colonização problematizando a ideia de invasão e ocupação dos territórios dos povos originários e também da exploração dos povos africanos.

No entanto, consideramos que um dos problemas da utilização apenas desse gênero inclui características estéticas em suas imagens. Apesar de entendermos que o texto utiliza de tais recursos visuais para atender a demandas do próprio estilo, ressaltamos que elas naturalizam estereótipos em relação a memória imagética dos povos indígenas e negros.

Identificação dos signos	IMAGEM 5 – Ícone: duas pessoas no litoral observando a chegada de navios. Símbolo: sátira sobre o “descobrimento” do Brasil.	IMAGEM 6 – Ícone: duas pessoas no litoral observando a chegada de navios.
--------------------------	---	--

	<p>Índice: Estereótipo do cocá com duas peninhas. Ingenuidade dos povos indígenas.</p>	<p>Símbolo: sátira sobre o “descobrimento” do Brasil. Índice: Estereótipo do indígena com cocá, cabelo preto e liso e sem uso de vestimentas.</p>
	<p>IMAGEM 7 – Ícone: seis figuras masculinas, quatro brancas e duas negras. Símbolo: a figura do soldado, dois negros escravizados e um grupo de missionários chegando. Índice: as pessoas negras são representadas caricaturizadas. A África como lugar deserto.</p>	<p>IMAGEM 8 – Ícone: duas pessoas conversando. Símbolo: contato entre o indígena e o colonizador. Índice: Estereótipo do indígena</p>

IMAGEM 5 – Eu digo: deixe-os entrar! (2015), charge de Robert Ariail



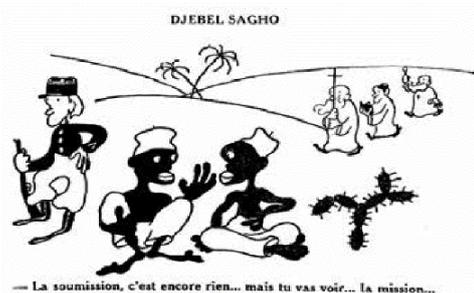
Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.85).

IMAGEM 6 – Charge de Laerte ironizando o momento da chegada dos portugueses à América sob a perspectiva dos indígenas, 2013



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.117).

IMAGEM 7 - Submissão não é nada... espere até ver a missão..., revista francesa Monde, 1933



Fonte: Braick (2018, 8º ano, p. 227).

IMAGEM 8 - “Trazemos cultura, educação e progresso!”; “E para que a espada, Senhor?”. CATALÁN, Victor Hugo. 2010. Charge



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p.111).

As imagens incorporam estereótipos em relação à forma de ilustrar a população negra e indígena. Faz uma composição binária entre o lugar ocupado pelo não branco e pelo branco. A noção de ingenuidade, que caracteriza os povos indígenas como menos incapazes intelectualmente, imagem 5 e 8. A noção de desapropriação dos seus territórios, além do estereótipo de características físicas e vestimentas, imagem 6. O mesmo acontece com os povos Africanos, imagem 7, apesar de fazer uma crítica ao trabalho missionário da igreja francesa na África, a figura retrata as os homens

negros de forma caricaturizada. A paisagem também revela um ambiente seco e hostil clássico da narrativa de que a África é um continente miserável.

Nesse sentido, as figuras dos povos indígenas foram usadas como estratégias para naturalizar a narrativa da selvageria “encontrada” nos territórios americanos. Carregando uma falta credibilidade e de autoridade aos discursos conferidos aos indígenas, além disso

Outro ponto destacado sobre as gravuras ou pinturas da época colonial se trata do ato de nomear. As imagens das pessoas brancas recebem nome, por exemplo, “Pedro Álvares Cabral descobre o Brasil”. Assim, temos a nomeação e a visão do colonizador sobre o colonizado e sua validação enquanto sujeito racional, cultural, moderno e detentor do poder. Já quando se trata do olhar sobre os povos indígenas temos o olhar do colonizador sobre o colonizado. Com isso, “el concepto de Hombre y de Humanidad fue el punto de referencia para medir, clasificar, juzgar y evaluar tanto a los habitantes como a las regiones del planeta” (Mignolo, 2008, p.7).

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 9 - Ícone: homem, mulher, natureza, animais, fogueira, navio, grupo de pessoas.</p> <p>Símbolo: o homem aparece vestido e em pé, segurando em sua mão uma espécie de cajado com uma cruz na bandeira e na ponta da haste. A mulher aparece deitada sobre uma rede, despida e fazendo um sinal de permissão para contato, a fogueira apresenta o centro de um culto canibalista.</p> <p>Índice: Vespúcio entra em contato com a América representada por uma mulher despida, a mulher “América” parece ser uma continuidade da natureza que se deixa acessar. No plano de fundo a cena de canibalismo representa a noção de selvageria vivida nessas terras tão exuberantes e ricas de recursos naturais.</p>
--------------------------	---

IMAGEM 9 - Vespúcio descobre a América. Gravura de Theodor Galle e Jan van der Straet, 1598



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 51).

Novamente, a imagem carrega uma composição binária dos mundos. O europeu moderno e civilizado aparece com vestimentas exuberantes segurando uma

espécie de bússola e uma bandeira com sinal da cruz, símbolo do cristianismo, ao seu lado no plano de fundo temos grandes navios. No lado direito da imagem, temos uma figura feminina nomeada como a “América”, a mulher despida que aparece deitada sobre uma rede e tudo à sua volta é selvagem, representado desde os animais até os indígenas em um ritual de antropofagia.

A gravura de Theodor Galle e Jan van der Straet ilustra a “América” concebida em corpo feminino, imagem 9. O corpo utilizado é feminino, já que esse é alocado como inferior ao masculino, dada as desigualdades de gênero acentuadas da época, ou seja, é uma invenção ocidental utilizada com forma de deslegitimação do povo originário. Quase como um convite a ser colonizada, perfeitamente enquadrada, a mulher nua símbolo da “América”, aparece deitada e estática ao lado do conquistador. Homem em posição ereta tem poder sobre a cena, aquele que percorre o território com base no conhecimento e tecnologias apresentados em navios e pela bússola, coberto por roupas e legitimado por um “Deus”, ou pela religião, apresentado pelo crucifixo hasteado pela sua mão.

Ainda na mesma gravura, vemos no plano de fundo mais uma característica dos dois mundos, separados pelo civilizado e o não civilizado – selvagem e irracional, de um lado temos os navios ancorados no litoral e de outro uma cena de canibalismo, um índice de modernidade da época o outro de um povo selvagem. No contexto atual, essa imagem pode provocar e acentuar o discurso que justifica a invasão das terras habitadas por pessoas que não dispõem de religião, cultura ou mesmo racionalidade. O domínio daquele povo seria tão necessário quanto o domínio da natureza e a riqueza dispostas naquela terra desabitada de civilização, além das desigualdades de gênero, do homem superior a mulher.

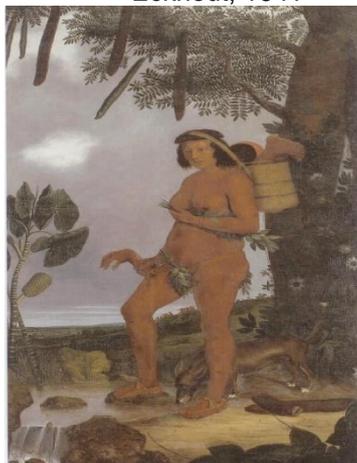
Observamos que esse padrão de construção visual é repetido e aprofundado nas pinturas dos anos seguintes e definem, pelas próximas gerações, o preconceito e o lugar de inferioridade ao povo indígena. As imagens traduzem essa organização e incorporam o discurso colonizador da selvageria, da antropofagia, da sexualização e da inferiorização como características principais dos povos originários, ou seja, toda as estratégias do colonizador para desumanizar o colonizado e, assim, justificar a barbárie criminosa europeia. O retrato de dois mundos, primitivo - civilizado, essa estratégia de construir a realidade sugere a interpretação do europeu enquanto o espelho a quem a humanidade deve se associar, Quijano aponta,

[...] la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada (2000, p. 224-225).

Por exemplo, a imagem abaixo, intitulada como “Mulher Tupuia”, sem registro do nome da mulher indígena apresentada, ela é mais uma criação/invenção do colonizador sobre os povos indígenas.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 10 - Ícone: mulher, natureza.</p> <p>Símbolo: A mulher indígena carrega no seu sexto e mãos partes do corpo humano, símbolo da antropofagia.</p> <p>Índice: mulher indígena selvagem.</p>	<p>IMAGEM 11 - Ícone: grupo de pessoas consumindo carne humana.</p> <p>Símbolo: o grupo em prática de canibalismo/antropofagia.</p> <p>Índice: a imagem constrói uma narrativa de selvageria dos povos indígenas.</p>
--------------------------	--	--

IMAGEM 10 - *Tapuya Woman*, Albert Eckhout, 1641



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p. 172); Braick (2018, 7º ano, p. 131); Campos (2018, 7º ano, p. 153).

IMAGEM 11 - *Canibalismo*, Theodore de Bry. Gravura, 1592



Fonte: Campos (2018, 7º p. 138).

Na imagem 4, a indígena aparece com sua genitália oculta por folhas, calçando sandálias e segurando uma cesta cheia de objetos, onde encontramos um pé humano. Em sua mão direita, ela segura uma mão humana. Esses elementos remetem diretamente à prática antropofágica, mas aparece extremamente estereotipada. A cultura vivenciada pelas comunidades na época se manifesta nas imagens de maneira isolada e descontextualizada, especialmente quando o movimento antropofágico é

abordado de forma individualista, negligenciando o ritual como um culto religioso específico de uma determinada época e prática.

A gravura “Canibalismo” de Theodore de Bry, imagem 11, faz também uma associação do indígena a antropofagia, mas além disso, observamos na imagem que ela retrata a dualidade entre o “ser indígena” e o ser civilizado. Observamos que os sujeitos trazem em sua maioria rostos aflitos, perversos, com olhos esbugalhados, uma imagem que poderíamos associar ao desespero. No plano de fundo da imagem aparece um único sujeito que não está participando do ritual, esse, diferente dos outros, se aproxima das imagens da estética dos europeus, a figura sinaliza com o dedo para cima, índice da apropriação da razão e da proximidade com Deus. Dessa forma, essa imagem não apenas “representa” um ritual de forma estereotipada, mas sinaliza que a aproximação com o homem branco trouxe o racionalismo para os que agiam como animais, naturalizando e justificando o processo de tentativa de subjetivação desses povos.

Ao observar as obras de Eckhout e do Theodore de Bry, temos a sensação de que os povos indígenas da época estavam prontos para preparar uma refeição com carne humana a qualquer momento, como se fosse era um hábito do cotidiano. No entanto, estudos apontam que, tais rituais eram frequentemente associados a crenças espirituais e significados simbólicos dentro dessas comunidades, e não eram comparáveis aos atos de canibalismo observados em alguns contextos históricos ou fictícios de terror. Na verdade, o consumo de carne humana ocorria em rituais específicos, especialmente em contextos de prisioneiros de guerra ou em honra a entes queridos falecidos. Além disso, é importante notar que essa prática não era generalizada e não era comum a todas as culturas indígenas.

As pinturas configuram um simbolismo de uma vida primitiva e a ligação dos povos ao canibalismo indiscriminado, não um culto ou ritual da época, mas a tentativa de construir uma horrorização e selvageria aos sujeitos. Apresentados de sob um discurso que vivem de uma forma exótica, como seres irracionais, sem religião e pecadores, os indígenas estão em condição de pagãos e precisam ser educados e racionalizados aos padrões cristãos. De forma sutil, a cultura indígena é associada às práticas incivilizadas, fazendo quase que uma relação única entre ao povo indígena ao estado de natureza, ou seja, a irracionalidade.

Outro aspecto a ser ressaltado, é a generalização e folclorização do que é “ser indígena” que vai se constituindo ao longo dessas imagens. O “índio” genérico não

existe de fato, ele é construído a partir dos discursos coloniais e se impõe ao imaginário da sociedade. A narrativa colonial cria o estereótipo generalizado de um “índio” que não possui religião, cultura e seus costumes próprios são a selvageria plena. Nas imagens sobre a colonização os povos indígenas não têm nome, não tem tradição, não tem história, é apenas um reflexo do que a narrativa colonial criou sobre o sujeito indígena.

Denilson Baniwa mostra que o resultado desse Voyeurismo tem consequências atuais e a influência da tecnologia da disseminação de uma imagem do indígena enquanto ser selvagem.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 12 - Ícone: mulher, praia.</p> <p>Símbolo: estereótipo, mitificação da mulher indígena.</p> <p>Índice: relação da mulher indígena a natureza tropical, sexualização, erotização e generalização da mulher indígena.</p>	<p>IMAGEM 13 - Ícone: aparelhos celulares fotografando um grupo de pessoas.</p> <p>Símbolo: no plano de fundo o grupo parece constituir uma família indígena.</p> <p>Índice: a imagem constrói uma narrativa de selvageria dos povos indígenas.</p>
--------------------------	--	--

IMAGEM 12- Iracema, José Maria de Medeiros, 1884



Fonte: Fernandes (2018, 8º ano, p. 173); Braick (2018, 8º ano, p. 228).

IMAGEM 13- “Voyeurs”, Desenho e colagem sobre impressão,



Fonte: Denilson Baniwa (2019)³⁹.

Observamos que a imagem 12 romantiza e sexualiza a mulher indígena, com um gesto de timidez, delicadeza, do lugar do intocável e do mito da “virgem indígena”.

Esse exotismo construído sobre a imagem dos povos indígenas tem relação com o que Denilson Baniwa quis demonstrar na imagem 13, o autor aponta que a naturalização do indígena como selvagem é também consequência do fetiche do colonizador em observar algo que lhe é estranho (2019). A imagem traz dois planos principais, temos em primeiro plano um grupo de mãos que fotografa a cena de fundo

³⁹ Disponível em: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

como uma espécie de espetáculo. Em segundo plano uma família indígena que parece tranquilamente. É interessante observar que as fotografias registradas nas imagens trazem um apelo a sexualização da mulher indígena. Na imagem 12, por exemplo, temos os a mulher indígena representada como aquele “outro” exótico de forma sexualizada.

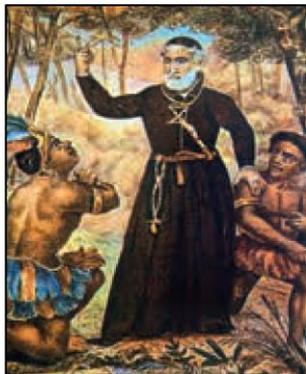
No mesmo sentido, percebe-se na imagem 12, uma exotização e sexualização da mulher indígena. As imagens são parte de uma construção visual produzida pelo olhar do Outro (europeu) para próprio povo europeu, ou seja, o objetivo era criar uma narrativa atraente para os consumidores dessas imagens. Assim, o negro e o indígena eram “representados” de acordo com a “realidade” desejada, sendo fruto desses movimentos uma imagem “mítica” do que é idealizado do “ser” negro ou “ser” indígena e que se configuram hoje como parte das imagens da memória nacional.

La codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía (Quijano, 2000, p. 202).

Essas narrativas foram incansavelmente repetidas e re-produzidas. Como observamos, a religião aparece como uma das instituições com maior contribuição e/ou justificação para a naturalização da categorização entre o superior e o inferior em da salvação e condenação do outro.

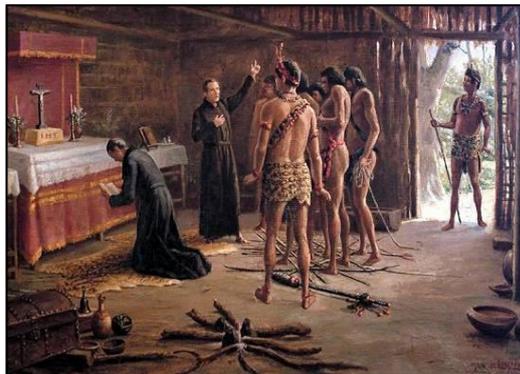
Identificação dos signos	<p>IMAGEM 14 - Ícone: três pessoas do sexo masculino próximo a natureza. Símbolo: padre orando por dois indígenas. Índice: A mão estendida para cima do padre o coloca em lugar de poder e proprietário da fala. Os indígenas ajoelhados remetem a submissão e aceitação de suas palavras.</p>	<p>IMAGEM 15 - Ícone: um grupo de pessoas do sexo masculino dentro de um recinto. Símbolo: padres recebendo um grupo de indígenas na igreja. Índice: A mão estendida para cima do padre o coloca em lugar de poder e proprietário da fala.</p>
--------------------------	---	---

IMAGEM 14- *Antônio Vieira pregando aos índios, Padre C. Legrand. 1841*



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p.185).

IMAGEM 15 – *Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu, Bendito de Calixto, 1927*



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p.173).

Na imagem 14, temos no centro a figura do Antônio Vieira (1608-1697) com sua mão e dedo indicador levantado, índice de detenção da razão, verdade, poder e proximidade com Deus⁴⁰. Enquanto os indígenas aparecem ajoelhados em um símbolo de devoção, a mão do padre sob o ombro do indígena do lado direito também pode significar a prisão desse sujeito a religião cristã, como se não houvesse alternativas.

Já a imagem 15 idealiza e romantiza a interação entre os indígenas e os missionários, minimizando a violência e coerção usadas pelos europeus para converter as populações nativas à sua religião. O poder associado a ideologia da hierarquia de raça e ao cristianismo demarca claramente uma relação de hierarquia durante a história, como dito anteriormente. O discurso cristão aparece como narrativa da origem do mundo, validando apenas o lugar de hegemonia da religião cristã.

A crítica a essas imagens não é nova, na verdade, as indicações dos próprios livros didáticos, em que essas imagens estão localizadas, trazem uma proposta para as provocações e questionamentos sobre as imagens e o que elas dizem, o que consideramos um avanço a ser destacado. No entanto, o discurso está tão naturalizado que as diferentes coleções carregam imagens muito semelhantes e configuradas com a mesma narrativa para representar momentos importantes da história. A persistência dessas imagens nas coleções durante anos não se dá por falta

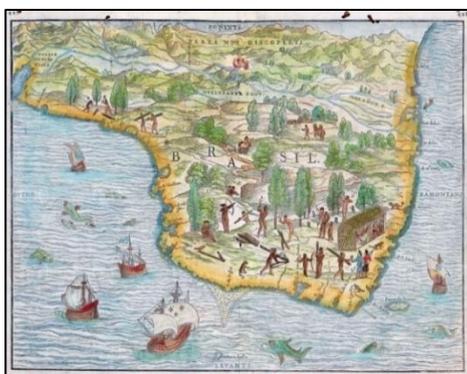
⁴⁰ Essa interpretação considera uma referência “A Criação de Adão” afresco pintado por Michelangelo no teto da Capela Sistina entre os anos de 1508 e 1510, a pedido do papa Júlio II, no centro da obra os aparece os dedos indicadores da figura de Deus e Adão com um pequeno espaço entre si, a tentativa de encontro entre os dois pode ser interpretada pelo gesto de poder da figura divina e a proximidade do homem branco de Deus.

de outras imagens que podem trazer novas problematizações, então qual seria a necessidade de trazer sempre as mesmas imagens?

A estratégia colonial utilizada serve para criar a experiência de contraste necessária entre os povos indígenas e o europeu construindo assim uma distinção entre a civilidade universalizada e o selvagem a ser civilizado.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 16 - Ícone: mapa, pessoas, navio, mar. Símbolo: mapa do Brasil durante o processo de colonização. Índice: os indígenas parecem trabalhando e produzindo para os colonizadores em troca de bens.</p>	<p>IMAGEM 17 - Ícone: mapa, pessoas, navios, mar, caveiras, cruzes. Símbolo: mapa do Brasil durante o processo de colonização. Índice: intervenção na obra original que faz uma crítica ao processo de colonização, trazendo elementos como a bandeira com uma caveira, e um fotografia com cemitério como elementos que fazem referência a morte e uma frase “enfim civilização”.</p>
--------------------------	--	---

IMAGEM 16- Mapa do Brasil, Giovanni Battista Ramusio, 1556



Fonte: Fernandes (2018, 7º, p.143).

IMAGEM 17 - “Enfim, civilização”



Fonte: Denilson Baniwa, (2019)⁴¹.

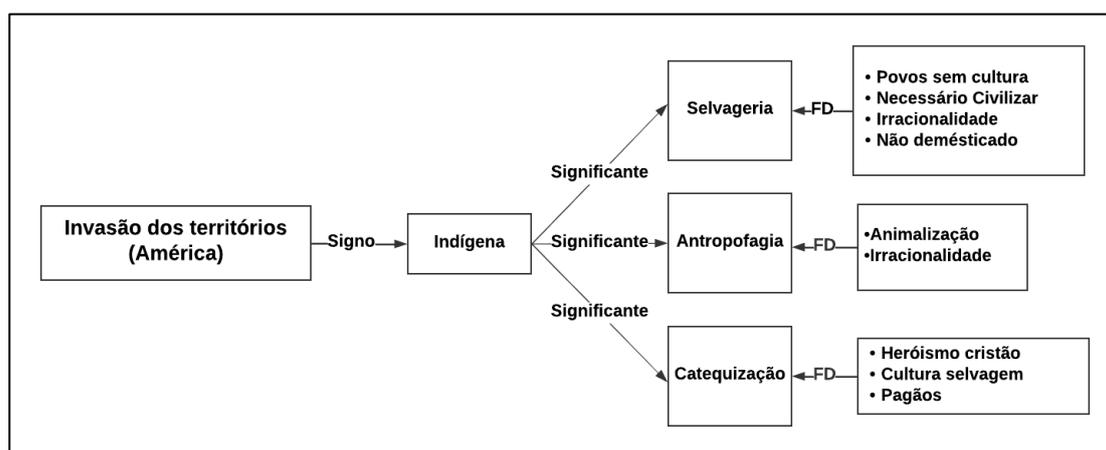
O “mapa”, imagem 16, mostra o Brasil romantiza a superação dos monstros marinhos para a chegada do colonizador as terras nativas, que está repleta de pessoas distribuídas de uma forma trabalhando com a exploração da desorganizada, o espelho na mão do colonizador faz parte da folclórica história de trocas. Esse modelo é um instrumento balizador da produção e naturalização do discurso dominante, em que é a partir do segundo momento, do “descobrimento” e inserção desse “mundo” na história, que temos uma cronologia contada por meio de uma sucessão de fases e ciclos de “modernização”, os ciclos agrícolas, a exploração do pau-brasil, a exploração dos minérios e mais tarde a industrialização.

⁴¹ Disponível em: <https://www.premiopia.com/denilson-baniwa>. Acesso em 01 de Julho de 2023.

Na imagem 17, temos a colagem de Denilson Baniwa “Enfim, civilização”, retrata a partir de um olhar crítico que a chegada dos colonizadores ao Brasil. Na figura, contrário da ideia de modernidade os colonizadores trouxeram consigo doenças, exploração e morte. As bandeiras dos barcos são substituídas por caveiras quebrando essa naturalização do heroísmo do europeu, dando ênfase ao processo violento que aconteceu, o artista faz a relação com os navios piratas da época, mostrando que não seriam um encontro amigável e de troca, mas um encontro de morte e destruição.

Portanto, podemos apontar como a construção do colonialismo utiliza as figuras para representar muito do contexto brasileiro enquanto o exótico, o selvagem, o sexualizado e instigante, visando propiciar a fantasia do colonizador, que é seu público alvo, do lugar estranho e curioso por essa ideia de “novo mundo”. Ao mesmo tempo essas imagens carregam a inferiorização e subalternização na memória sobre o povo indígena.

Fluxograma 4 - formação discursiva (fd) da memória colonial



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao longo das análises das imagens do recorte da memória colonial temos os povos indígenas frequentemente associados com narrativas carregadas de estigmas. Estas narrativas, moldadas por visões coloniais, frequentemente retratam essas comunidades como selvagens ou canibais, que obscureceram as tradições, culturas e contribuições desses grupos.

9.2.2 Construção da memória da escravização

Esta seção tem como objetivo abordar as evidências encontradas que demonstram como a narrativa moderna colonial constrói uma relação entre pessoas negras no papel de escravizadas como algo naturalizado, uma estratégia indispensável para a perpetuação do racismo na sociedade atual.

Durante a análise do *corpus*, observou-se que nesta fase da história cronológica há uma diminuição ou quase inexistência do número de imagens representando os povos indígenas, enquanto há um foco intenso na ideia de escravização dos povos africanos. É crucial ressaltar que o processo de colonização resultou na dizimação de grande parte da população dos povos indígenas. Em virtude da necessidade de manutenção da exploração, houve um aumento da construção visual do negro ocupando o lugar do trabalhador escravizado.

Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência [inexistência] dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (Quijano, 2010 p.86).

Nesse contexto, o silenciamento das imagens que abordam o processo de exploração dos povos indígenas serviu para apagar da história esse trágico momento, permitindo uma redenção e retirando a culpa do poder colonial. Portanto, é importante refletir sobre como essa manipulação das representações visuais contribuiu para moldar uma narrativa que perpetuou a marginalização dos povos indígenas, enquanto naturaliza a escravização dos povos africanos, impactando profundamente as dinâmicas raciais presentes na sociedade atual.

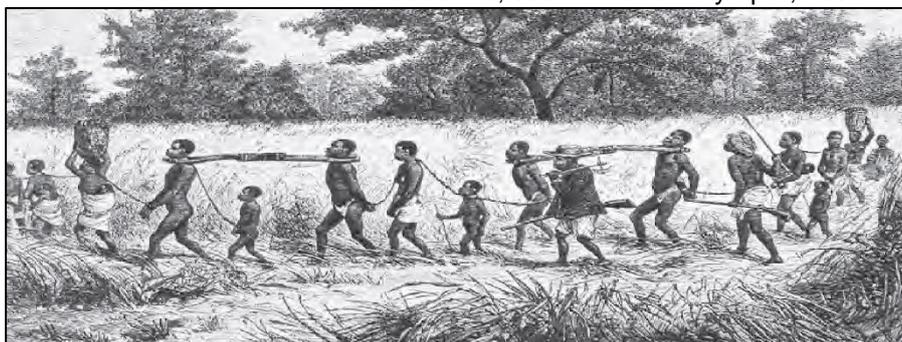
Essa narrativa também contribuiu para que a ideia de inexistência dos povos indígenas fosse naturalizada. Esse apagamento inicia a colonialidade que impõe uma imagem irracional, selvagem e mitificada dos povos indígenas e quando esse sujeito desaparece da história é criado o discurso que eles desaparecem da sociedade, como projetos de “civilização” ou “extinção”.

Além de naturalizar a relação do sujeito negro ao lugar do escravo, outro discurso comum é a associação da escravização como algo cultural e natural do próprio sujeito. Na África, assim como em outros continentes, a escravização já existia, mas diferente do que ocorreu depois da colonização, as pessoas eram punidas por

crimes sociais da época e da sociedade que estavam inseridas. Os europeus tornaram a escravização um comércio lucrativo e inúmeras pessoas são exploradas sem nenhum motivo. Durante séculos milhões de pessoas inocentes morreram com o “mercado da morte” criado pelos europeus.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 18 – Ícone: homens, mulheres e crianças em fila e algemados caminhando em meio a uma paisagem natural.</p> <p>Símbolo: captura dos povos negros para serem escravizados pelos colonizadores na África. São dirigidos por outros negros, armados com mosquetes.</p> <p>Índice: A generalização dos povos africanos como povos escravizados. Observamos pessoas e crianças negras capturadas para serem escravizados comandados pelo próprio homem negro. O uso de roupas e armas para diferenciar o status de poder entre os sujeitos.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 18 - Pessoas capturadas no interior do continente africano são conduzidas ao litoral para serem vendidas como escravas, Josiah Wood Whympers, 1865



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p.146).

Para manter o projeto de execução e exploração em massa algumas estratégias podem ser identificadas nas imagens. Era necessário primeiro uma justificativa, assim, a raça surge, sem nenhuma comprovação científica, para criar a hierarquia racial e da inferioridade das pessoas negras. A estigmatização da população africana tem início com grande rapidez e com um objetivo central, naturalizar e legitimar a escravização. Na imagem 18, podemos ver o início desse discurso, negaram sua humanidade, excluíram suas histórias, silenciaram suas culturas. É possível associar as pessoas a animais de “trabalho”, colocando-as em fileiras, amarradas e despidas. Esse lugar inserido para os povos africanos começa pela ideia da “captura”, retratando-os como animais selvagens destinados a serem utilizados como mão de obra, na melhor das hipóteses.

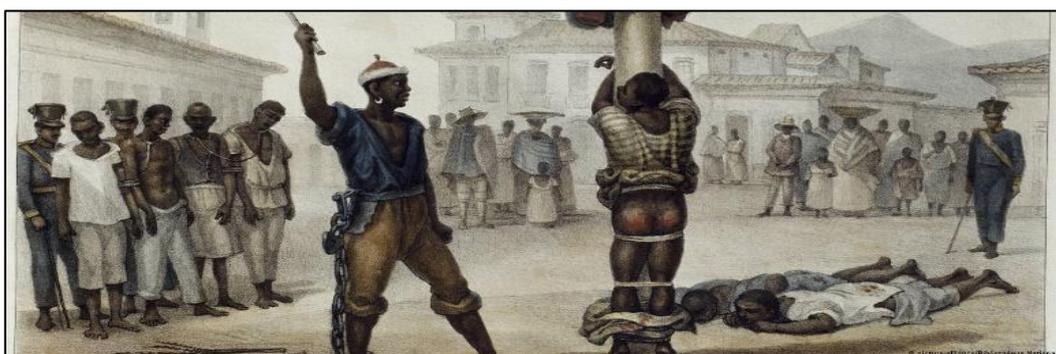
Além da desumanização imposta aos povos africanos, temos na imagem 18 outro ponto a ser destacado. No lado direito, vemos duas figuras que representam o dominador, entre elas uma que usa as vestimentas diferenciadas e outra que usa vestimentas parecidas com a do povo capturado. No entanto, seguram armas e estão

no “lugar” de responsáveis por aquela ação, aquele que promove o próprio sofrimento do seu povo, “o próprio povo africano vende-se, o próprio povo válida esse processo” é a narrativa construída nesse caso. O objetivo é camuflar e inocentar o branco e as suas estratégias de incentivo às guerras, os conflitos e a hostilidade entre os povos, para ocultar que o europeu criou um mercado da morte e da violência e para inserir ideologias que justificam os crimes cometidos.

O negro se vende, se tortura, se mata, o negro é corrompido e reconhece que tem valor inferior, é responsável pela situação em que vive.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 19 – Ícone: grande grupo de pessoas observando um homem amarrado a um tronco, nu da cintura para baixo. Ao lado esquerdo, um homem é pé com um chita na mão, ao lado direito mais dois homens deitados no chão e um homem em pé.</p> <p>Símbolo: sessões de tortura assistidas aplicadas aos negros durante a escravização no Brasil. O torturador e a chibata ao lado direito mais dois homens negros no chão e outros capatazes cercando todos.</p> <p>Índice: o lugar do negro como o próprio torturador, o tronco como uma prática de violência. A plateia para tornar essa sessão de violência enquanto pedagógica.</p>
--------------------------	---

IMAGEM 19 - *Aplicação de castigo*, Jean-Baptiste Debret. Litografia colorida, c. 1839



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 200).

Na imagem 19, observamos no centro da composição uma pessoa negra acorrentada, escravizado, sendo punido por outro homem negro, provavelmente também escravizado, mas que porta o “poder” para aplicar os castigos. O servo segura uma espécie de chicote ou instrumento de punição, enquanto o escravizado está curvado e amarrado a uma estrutura. Ao redor do cenário central, outras pessoas escravizadas também estão presentes, possivelmente como espectadores da punição ou até mesmo aguardando seu momento para receber punições.

Esta obra de Debret é uma representação perturbadora das condições de escravidão vividas no Brasil durante o século XIX. Ela ilustra a brutalidade e a desumanização a que as pessoas escravizadas eram submetidas, ao mesmo tempo

que retira a participação efetiva da pessoa branca como responsável por tamanho crime. Essa é a narrativa coloca a figura do negro como responsável pela violência cometidas pelo branco. O registro da escravidão é inserido no consciente da sociedade em um viés que inocenta o homem branco e criminaliza o homem negro.

A presença negra [indígena] atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado é amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração, o que não produz uma história de progresso civil, mas sim cria um espaço para o "Socius"; seu presente é desmembrado e deslocado, não contendo a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroem o corpo do homem negro, e nesse ato de violência epistemológica, seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado (Bhabha, 2018 p.73).

Bhabha (2018) traz características que estão presentes nas imagens e na efetivação da colonialidade do ser, que inculca no sujeito sua condição de subalterno e culpado pelo seu próprio sofrimento. Nesse sentido, a institucionalização da escravização é mais uma das estratégias do capitalismo colonial para torná-la algo aceitável.

A ideia “mercado de escravo” institucionalizou a escravização, criando a associação da pessoa negra a um objeto a ser vendido. A realidade brutal e desumana desse “comércio” nas imagens aponta para dois caminhos, denunciar a crueldade da escravização ou a naturalização desse crime, que para nós é o mais perceptível devido à repetição, e a insistência da configuração dessas imagens.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 20– Ícone: homens na frente de um estabelecimento. Mulheres na varanda de uma janela. Adultos e crianças.</p> <p>Símbolo: local de comércio de escravizados.</p> <p>Índice: além da cor da pele as roupas são marcadores de poder. Os rostos das pessoas negras são ilustrados com um aspecto de brutalidade, as características entre as crianças e adultos não mudam, a não ser o tamanho dando ênfase na falta de consideração a respeito da idade do escravizado e consideração com sua infância.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 20 - Mercado de escravos no Rio de Janeiro, Augustus Earle, 1820.



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.142).

Na imagem 20, podemos observar que aparecem crianças com rostos de adultos, olhos esbugalhados, simbolizando o embrutecimento infantil negro. Esse arquétipo de um pequeno adulto retira a noção da compaixão pelo sofrimento das crianças escravizadas. À esquerda, o homem branco mostra uma expressão horrorizada ao olhar o corpo negro ao seu lado, essa encenação nos indica uma estratégia para convencer os leitores da necessidade de explorar aquilo que se vê tão “horrível”⁴².

A objetificação do homem negro nas ilustrações dos mercados de escravos é naturalizada, com o objetivo de retratar o homem branco no lugar de poder. No processo visto, existe uma dualidade marcada também na estética que é construída para cada lugar desses sujeitos. O branco coloca suas mãos sobre as cabeças das crianças negras e usa roupas e grandes chapéus que indicam um alto nível de poder e poder econômico. Por outro lado, o negro escravizado é retratado como indefeso e infantilizado, como sujeitos adultos parecem não revidar ou reivindicar mudanças na situação, em todo o caso, aparecem como sendo submissos ao crime por não demonstrarem nenhuma reação de resistência.

⁴² -Meu pai é agricultor e quando vai comprar um novo animal avalia os dentes, a pele, a massa corporal e os pelos do animal, ele observa se os seus olhos estão limpos, se suas patas estão saudáveis, se o animal tem força e juventude. As feiras de animais acontecem periodicamente em cidades pequenas, os negociantes levam seus bichos e os expõem ao ar livre, amarrados, soltos ou em gaiolas. Você vê algo diferente na imagem 17? Talvez sim, os negociantes prezam pelas vidas dos animais que vão vender, eles sabem que os maus tratos são crimes. No caso das cenas que vemos com escravizados suas vidas não parecem importar tanto assim, como se estivesse morrendo sem forças a criança no canto direito inferior parece não conseguir mais ficar de pé. Próximo ao amontoado, no plano inferior, vemos duas pessoas caídas no chão, acredito que já mortas. Suas vidas parecem não valer nada, são inferiores aos animais, a desumanização vai além de uma animalização, é dada a essas pessoas uma condição de coisas.

Outro ponto interessante que observamos é a identificação do nome da pessoa apresentada nas imagens, essa é uma prática muito comum nas obras que retratam os brancos, elas carregam como título o nome do sujeito representado, reafirmando sua existência, por exemplo, “Padre Antônio Vieira” ou “Pedro Álvares Cabral”. Já as imagens dos povos indígena e negros não trazem nomes, não tratam sobre subjetividades, o que descaracteriza as diversas identidades individuais e cria o imaginário de uma única subjetividade “o selvagem”, “o escravo” a generalização do que é “ser” negro ou indígena resultada em uma série de estereótipos e preconceitos.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 21 – Ícone: busto de mulheres.</p> <p>Símbolo: busto de mulheres negras africanas escravizadas.</p> <p>Índice: ao retratar a mulher negra nesta imagem, observa-se a necessidade de generalização das diferentes nações através de uma espécie de padronização das vestimentas, cores e acessórios. Além disso, ao nomear escravas de diferentes nações, também se generaliza que as mulheres da África são, em geral, vistas como escravas e não como mulheres ou povos, mas sim como escravas. Há também a necessidade de exotização da mulher negra com o uso de acessórios de ouro, turbantes e vestidos.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 21 - Escravas negras de diferentes nações, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1835.



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.143).

É importante destacar que os povos africanos não se reconheciam como negros ou os povos originários como “índios” suas identidades eram baseadas em relação as suas regiões de origem, cultura, religião. A categoria “negro” e “índio” foi uma construção europeia para validar a categoria “branco”, para facilitar a barbárie aos diferentes povos. É o que observamos na imagem 21, em que percebemos um engendramento a partir da tentativa de generalização do ser uma “escrava negra”. As estratégias da naturalização da relação do negro com o lugar da escravizado são muitas, a imagem 21 intitulada como “Escravas negras de diferentes nações”, que tem como foco mostrar povos de diferentes culturas, mas na verdade, nomeia uma única

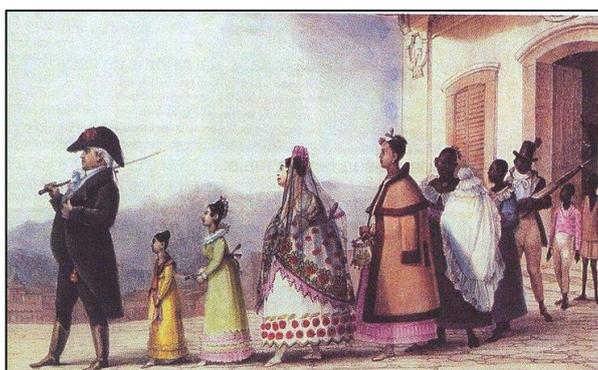
coisa “negras escravas”. Essas imagens são uma espécie do catálogo feito para o europeu que percebe a mulher e o homem negro enquanto objeto. Sendo assim, pensando no seu público-alvo essas imagens carregam características que potencialmente atrairia a atenção desses espectadores, ou seja, aquilo que é exótico.

A mulher negra é imaginada como o exótico a ser consumido e inserido no lugar da trabalhadora, da ama, da escravizada. Imagens que trazem a mesma composição visual são encontradas referentes aos homens negros, também produzidas por Debret. O artista classifica essas mulheres diretamente em características físicas, vestimentas, peteados e acessórios. Além disso, observamos que as figuras foram produzidas de forma com que seus perfis e dimensões sejam claramente visíveis, inclinadas para a esquerda, para a direita ou vistas de costas fazendo referências ideias da craniologia e frenologia, conceitos de superioridade racial da época que categorizavam as pessoas com base em características cranianas e esqueléticas.

É importante destacar que quando essas imagens são utilizadas para falar da cultura e da memória dos povos negros acabam se tornando, portanto, uma memória associada a pessoas em lugar inferioridade. Igualar para dominar. O trabalho escravizado, a homogeneização e padronização dos povos repetem o discurso racista.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 21 – Ícone: pessoas em uma fila. Símbolo: família colonial e seus escravos. Índice: hierarquia da família colonial.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 22- Um funcionário a passeio com sua família, Jean Baptiste Debret, 1839



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p.236).

Diferente da imagem anterior, Debret também produz esta imagem presente no livro didático, neste caso, não tem como único foco delimitar diferenças ou semelhanças entre os indivíduos negros, mas sim identificar elemento da hierarquia

social entre os "atores" da cena. O primeiro ponto é o posicionamento espacial das mulheres na estrutura da imagem, com base nas tonalidades da pele, observamos uma classificação do mais claro para o mais escuro. Os calçados e roupas desempenham um papel crucial na demarcação das diferenças sociais, especialmente na obra em questão. Nota-se que quanto mais escuro o tom de pele, menos cores são utilizadas nas vestimentas, e os indivíduos negros estão descalços, ressaltando ainda mais a disparidade social retratada na imagem. Além disso, é importante destacar que existe também uma relação de aproximação com os costumes europeus para validação do sujeito, quando mais claro mais próximo da civilidade. O patriarcalismo também é evidente na imagem, onde o homem branco lidera a família, refletindo a ordem de status de cada personagem, com as mulheres sendo retratadas como meros apêndices do homem.

Essa generalização e homogeneização dos povos africanos e originários enquanto um único povo constitui a justificativa ideológica que sustenta o início e a continuidade dos sistemas de dominação racistas e visam manter essas pessoas em situação de inferioridade. Nas imagens, essa objetificação e redução dos povos negros e indígenas são construídos de forma extremamente poderosa, relegando-os ao status de "Outros" naturalmente inferiores na sociedade. Esse "Outro" está sempre articulado ao não ser o "europeu", "branco", "homem".

El hecho de que los europeos occidentales imaginaran ser la culminación de una trayectoria civilizatoria desde un estado de naturaleza, les llevó también a pensarse como los modernos de la humanidad y de su historia, esto es, como lo nuevo y al mismo tiempo lo más avanzado de la especie. Pero puesto que al mismo tiempo atribuían al resto de la especie la pertenencia a una categoría, por naturaleza, inferior y por eso anterior, esto es, el pasado en el proceso de la especie, los europeos imaginaron también ser no solamente los portadores exclusivos de tal modernidad, sino igualmente sus exclusivos creadores y protagonistas. Lo notable de eso no es que los europeos se imaginaran y pensaran a sí mismos y al resto de la especie de ese modo - eso no es un privilegio de los europeos- sino el hecho de que fueran capaces de difundir y de establecer esa perspectiva histórica como hegemónica dentro del nuevo universo intersubjetivo del patrón mundial de poder (Quijano, 2000, p.212).

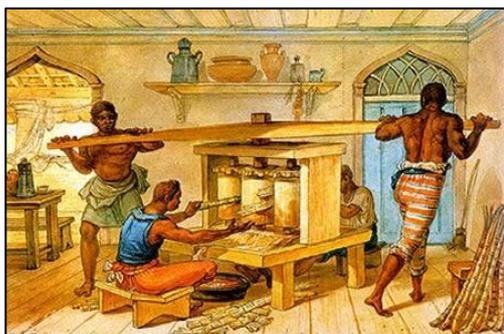
As perguntas como: Por que a narrativa escravista é naturalizada? Até que ponto uma imagem criada por brancos pode ser usada para justificar e validar a violência perpetuada por eles? Como os negros e negras construiriam visualmente essa cena da história? Podem ser respondidas com base na complexa estrutura do poder colonial, considerando suas raízes históricas profundas e como elas moldaram

as dinâmicas raciais até os tempos atuais. A animalização do homem negro em contraste com a civilidade do homem branco coloca esses sujeitos em posições opostas, onde o lugar inferior é sistematicamente silenciado.

A ideia de superioridade racial branca foi forjada para manter os negros em uma posição de subordinação e, ao mesmo tempo, tem continuamente sido difundida por símbolos continuam reforçando a ideia de que os negros são sub-humanos. É importante destacar que a história seja contada de forma mais plural, que inclua as narrativas negras e, assim, possa ser compreendida de forma mais completa e crítica.

Identificação dos signos	<p>Imagem 23 – ícone: engenho manual movimentado por homens.</p> <p>Símbolo: engenho manual de açúcar movimentado por escravizados.</p> <p>Índice: condições de trabalho boas, com um ambiente limpo e organizado.</p>	<p>Imagem 24 – ícone: livro coberto de açúcar.</p> <p>Símbolo: livro de história com imagem do engenho manual de açúcar movimentado por escravizados.</p> <p>Índice: intervenção crítica do artista feito com açúcar que foi por muito tempo fruto do trabalho escravizado.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 23 - Engenho manual que faz caldo de cana, gravura de Jean- Baptiste Debret, 1822



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.129).

IMAGEM 24 - "Refino #3"



Fonte: Tiago Sant'Ana (2017)⁴³.

É sabido que o “ciclo do açúcar” foi uma das principais bases econômicas, sociais e culturais no Brasil Colonial, fruto da exploração do povo negro, aparece recorrentemente nas imagens dos livros didáticos e nas propostas curriculares. Todavia, é importante ressaltar que esse processo se dava em condições desumanas, diferentemente do que vemos na imagem 23, que cria a ilusão de condições de trabalho muito mais favoráveis que a realidade vivenciada na época. Sobre isso, o trabalho de Tiago Santana, “Refino #3”, imagem 24, traz referências à escravidão negra nos sistemas coloniais, o artista resalta a necessidade de revisitar, estranhar

⁴³ Fonte: Disponível em: <https://tiagosantanaarte.com/2017/10/19/refino-3-e-4/#jp-carousel-419>. Acesso 15 de julho de 2023.

e interferir nas imagens da historiografia clássica. Entre as obras do artista, temos uma intervenção na ilustração de Jean-Baptiste Debret, imagem 23, Santana toma-a como mote para essa investigação, além de uma série de trabalhos que retratavam pessoas negras escravizadas no século XIX.

Em uma entrevista concedida à revista *C& América Latina*⁴⁴, conduzida por Nathalia Lavigne, em 18 março de 2019, Tiago Sant’Ana explica:

-Os materiais que utilizo nos trabalhos nunca são ingênuos. Eles têm uma significação histórica. Quando retomo seu uso é para tratar, em maior ou menor grau, da continuidade das relações coloniais na contemporaneidade. A escolha parte quase sempre da minha proposta em realizar uma disputa de narrativa sobre o que a história oficial falou a respeito deles e o que uma mirada mais afrocentrada pode propor. Quando utilizo o açúcar, é para destrinchar como esse material orgânico, durante séculos, deu sustentação aos sistemas de escravização e exploração da população negra. Essas relações se atualizam na contemporaneidade – seja porque as pessoas negras continuam sendo associadas exclusivamente a serviços domésticos ou de força física; seja porque a população afrodescendente continua sendo encarcerada em massa e exterminada pela máquina do Estado. Para mim, esses materiais possuem a capacidade de retomar debates que muitas vezes não são discutidos como deveriam. Naturalizamos o uso do açúcar no cotidiano, mas quando fazemos uma digressão para examinar o que esse alimento significou historicamente para o Brasil, vamos perceber que denota violências, extermínios, genocídios e, de maneira oposta, uma naturalização da branquitude como parâmetro aceitável de vida e de organização social.

Dessa forma, observa-se que retratar as imagens da escravização, das torturas pode parecer um exercício de rememorar a história, no entanto, os registros encontrados na historiografia clássica muito presentes nas imagens utilizadas nos livros didáticos precisam ser questionados já que aparecem em um tom rudimentar e apelativo a um certo “realismo”.

Atentos às questões ideológicas que giram em torno das imagens sobre escravização, outro tópico a ser analisado é o das fotografias. O mundo “concreto” das imagens gira em torno daquilo que pode ser “visto”, desenhos, pinturas, esculturas, filmes, fotografia etc. “Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar” (Sontag, 2004, p.13). A dimensão da fotografia, diferente de desenhos ou pinturas, trata de uma “captura do real”, de algo concretizado e registrado enquanto “realidade” fixa.

⁴⁴ Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/a-naturalizacao-da-branquitude-como-parametro-de-vida-tiago-santana/>

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 25 – Ícone: trabalhadores em uma fazenda de café.</p> <p>Símbolo: escravizados em uma fazenda de café.</p> <p>Índice: a expressão facial na fotografia nos deixa enxergar uma certa dureza no olhar desses sujeitos. A mulher grávida e as crianças mostram a desumanização desses processos em todas as épocas da vida. O registro fotográfico de escravizados na época tinha a dimensão de registrar a posse daqueles sujeitos que se deixavam fotografar imóveis e obedientes.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 25- Escravos na colheita de café, no Vale do Paraíba, fotografia de Marc Ferrez, 1882.



Fonte: Braick (2018, 8º ano, p.163).

“Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento - e, portanto, ao poder” (Sontag, 2004, p.14). Por volta de década de 1850 as fotografias se popularizam entre a elite brasileira e que registrar os escravizados negros se torna uma prática comum, símbolo de poder. Nesse contexto, as imagens carregam o aspecto daquele que tem poder sobre o seu submisso. No entanto, muitas vezes essas imagens são tratadas com tom de uma relação harmoniosa e gentil com aqueles que foram por muito tempo forçados a viver em uma situação de miséria, violência e intimidação.

Na imagem 25, as pessoas que aparecem vestidas, em uma fila organizada, em seu trabalho. Foram enquadradas e capturadas o possuía, não apenas na dimensão fotográfica, mas no que se refere a suas vidas. Compreendemos que, o enquadramento ali realizado serve como artifício ideológico para amenizar o caráter brutal da escravização.

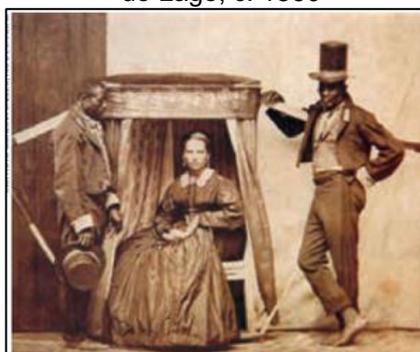
Não se sabe a nacionalidade, a idade, o nome, nada sobre suas subjetividades. Estão ali os rostos de pessoas que são obrigadas servir quem os capturou. Quase todos olham para câmera e seus olhares dizem muito, a expressão das pessoas fotografadas são marcas daqueles que resistem a um processo de violência tão cruel. Dois homens não olham para a câmera, o que simboliza, para mim, a necessidade de

negar ao branco que os “captura” em mais uma perspectiva. É interessante deixar explícito que essas imagens não são feitas para registro histórico ou como forma de trazer para essas pessoas algum registro de sua memória, na verdade esse tipo de prática está ligado a uma espécie de documentação e registro de propriedade. As fotografias eram utilizadas como provas da posse dos indivíduos escravizados.

Observa-se também, na imagem 25, que a mulher localizada no centro está grávida. Forçadas a continuar trabalhando, mesmo estando grávidas, as mulheres negras escravizadas carregam uma série de sofrimentos que ainda são pouco discutidos ou silenciados. Essas mães que geraram seus filhos, muitas vezes fruto de abusos, carregam a dor da gestão de filhos ou filhas durante a exploração dos seus corpos. Quando os bebês resistiam a toda a opressão, essas mesmas mulheres sofriam por saber do que aconteceria com seus filhos e filhas.

Identificação dos signos	<p>Imagem 26 – ícone: dois homens em pé próximo de uma mulher sentada.</p> <p>Símbolo: a senhora e seus escravos.</p> <p>Índice: todos usam roupas, mas os negros continuam sem calçados. A posse da mulher branca de seus escravos.</p>	<p>Imagem 27 – ícone: duas mulheres, três homens e duas crianças em uma sala de jantar.</p> <p>Símbolo: a família colonial sentada com seu jantar, enquanto os seus escravos permanecem próximos a mesas e as crianças recebem comida pela senhora branca.</p> <p>Índice: todos estão vestidos menos as crianças, mas apenas os brancos usam calçados, como diferenciação de poder. A mulher alimenta a criança no chão perto da mesa em uma relação de animalização desse sujeito.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 26 - Senhora na liteira com dois escravos, fotografia da coleção de Pedro Corrêa do Lago, c. 1860



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.167).

IMAGEM 27 - Um jantar brasileiro. DEBRET, Jean- -Baptiste 1827



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 162).

O impacto emocional que a fotografia carrega é algo que gostaríamos de dar ênfase, nesse momento, ela se torna testemunho de um acontecimento e, portanto, alguns elementos precisam ser destacados. Enquanto as pinturas, as gravuras e os desenhos escarnam cenas de horrores da escravização, como na imagem 27, em que

“o jantar brasileiro” mostra a relação de desigualdade com de forma explícita, as crianças estão em posição muito similar ao que nos é comum dos animais domésticos. A fotografia “Senhora na liteira com dois escravos” trouxe uma visão muito mais apaziguada na situação, cenas que não chocam ou que não alcançam com tanta facilidade a comoção e revolta a esse processo. Na imagem 26, temos a centralização da mulher branca que concretiza mais um arquétipo de poder. Apesar da hierarquia racial estar presente nas duas imagens, observamos que a fotografia trata isso de forma mais sutil e menos chocante.

Com isso, apontamos que a imagem mostra aquilo que se deseja ser visto a fim de produzir determinadas narrativas, no caso das fotografias se distanciarem do apelo emocional e de comoção da população.

Além disso, observamos os trajes arrumados e uma boa aparência também presentes nas duas imagens em relação às pessoas negras. Sobre isso é importante destacar que, essa forma de criar uma boa imagem do escravizado é uma estratégia racista,

Ali, a providência imediata do comprador de escravos era vesti-los com “roupas que lhe agradem: a faixa de variegadas cores, que lhe enrolam em torno da cintura, o paletó de lã azul e o boné vermelho” (Rugendas, 1979:258; Graham, 1990:170)¹¹. Vê-se o quanto era significativo para a sociedade escravocrata a utilização de vestes que permitissem estabelecer uma nova condição ao escravo. Não mais o escravo dos mercados, sem vestes, portanto em estado “selvagem”, mas o escravo vestido e identificado socialmente como de pertencimento a alguém. A ritualização de vesti-lo tinha, assim, o objetivo de retirá-lo da sua completa “nudez social” e marcá-lo no seu devido lugar (Santos, 1997, p.152).

Dessa forma, indicamos, desde já, a necessidade de prestar atenção aos trajes pitorescos impostos à população escravizada. Esse ponto será debatido na seção que trata sobre os símbolos da cultura, mas consideramos chamar a atenção do leitor para refletir sobre como a imagem é visualmente criada a partir do lugar do escravizado e suas vestimentas ao longo das nossas análises.

Dando continuidade para pensar as fotografias, no contexto da escravização, elas fazem parte de um grupo de imagens que compreendemos como uma espécie de “propaganda pró-escravização”, são usadas para promover e retratar a violência de forma positiva. Sobre isso é importante destacar que as “fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar, mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto” (Sontag, 2004 p.16). Assim, o intuito é construir uma

narrativa “realista” sobre a inocência e decência do branco escravizador, minimizando e validando as atrocidades cometidas por ele. O poder da fotografia para construir uma dimensão de realidade se torna efetivamente forte.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 28 – Ícone: grupo de pessoas em frente a uma residência. Símbolo: família senhores. Índice: família com configuração patriarcal com o gênero masculino na centralidade.</p>	<p>IMAGEM 29 – Ícone: grupo de mulheres e crianças trabalhando na fazenda de café. Símbolo: família escravizada. Índice: família com mulher na centralidade.</p>	<p>IMAGEM 30 – Ícone: grupo de mulheres, homens e crianças trabalhando na fazenda de café. Símbolo: família escravizada. Índice: família com configuração patriarcal com o homem à frente.</p>
--------------------------	--	---	---

IMAGEM 28 - Família imperial em Petrópolis, Rio de Janeiro. Foto de 1889



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p. 200).

IMAGEM 29 - Família de escravizados em plantação de algodão na Geórgia, Estados Unidos. Foto de 1860



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p. 208).

IMAGEM 30 - Família de escravizados em plantação de algodão na Geórgia, Estados Unidos. Foto de 1860



Fonte: Wikipedia⁴⁵.

Encontramos durante nossa pesquisa as tensões entre o significante “família” nas imagens que tratam do período imperial. Consequência da estrutura de poder, imagem 28, da “família imperial” trata do enquadramento das hierarquias delimitadas entre os próprios brancos. Temos D. Pedro II, os homens ao centro ou em destaque, as mulheres nas bordas ou sentadas e a elevação da família na escada de sua casa. São símbolos da divisão interna de poder, correspondente a questões de gênero, centralidade do homem, e classe, enquadramento da fotografia. Outra imagem que nos remete a uma família aparece no mesmo capítulo da anteriormente citada, temos agora a fotografia de um grupo de escravizados, em que a matriarca aparece com 6 crianças, as quais acreditamos serem seus filhos, no meio da lavoura, confirmando um lugar de submissão ao trabalho escravo e a continuidade dessa submissão através das futuras gerações, imagem 29. Durante uma pesquisa na internet chegamos ao

⁴⁵ Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Antebellum>. Acesso em: 11 de agosto de 2023

dado de que a fotografia que aparece no livro está recortada, ou seja, foi reenquadrada.

A imagem 30 é a fotografia original, nesse caso de uma família composta por mais três integrantes. Na fotografia original vemos em primeiro plano o sexo masculino, consequência da hierarquia de gênero que entra também nessa configuração. A padronização faz parte da construção de símbolos de poder, no recorte feito na imagem anterior percebemos que além do símbolo da escravização, existe a narrativa que família escravizada foge dos padrões patriarcais, sendo assim, considerada inferior pelo modelo colonial.

Ao abordarmos a questão de gênero, percebemos que as mulheres brancas ocupavam o papel de proprietárias do poder econômico, social e cultural, enquanto a pessoa negra (imagem 26) estava subordinada a elas. Além disso, as mulheres brancas também eram associadas ao conceito de feminilidade, um pré-requisito para a manutenção da estrutura patriarcal e dos tradicionais ideais familiares (imagem 27 e 28). Por outro lado, a imagem da mulher negra (imagem 29 e 30) era centralizada na aceitação da subordinação, sendo considerada uma anomalia pelas estruturas patriarcais que a limitavam a papéis desumanizados na sociedade. O patriarcado, o colonialismo, o racismo e o sexismo foram formas de dominação que marcaram o período de escravização, deixando um legado duradouro nas relações sociais e de poder até os dias atuais. É fundamental reconhecer a interseccionalidade dessas formas de opressão para combater as desigualdades e promover a igualdade de gênero e racial em nossa sociedade.

Seguindo com nossa problematização, utilizamos nessa seção, também, um recorte temporal, de antes e depois de 1888, data da lei Áurea. Já sabemos que a Lei Áurea não representa o fim da escravização, assim, foi possível encontrar uma quantidade relativa de imagens que remetem a violência e a exploração do povo negro mesmo após 1888. A lei assinada pela princesa Isabel proibiu o tráfico de pessoas da África para o Brasil e condenou o trabalho escravo, mas não influenciou ou alterou a quantidade de mão de obra em situação de exploração exercida pelos grandes proprietários.

Identificação dos signos	IMAGEM 31 – Ícone: mulher e uma criança. Símbolo: ama de leite.	IMAGEM 32 – Ícone: mulher e duas crianças. Símbolo: ama de leite.
--------------------------	--	--

	Índice: a imagem da ama de leite como cuidadora e zeladora do filho do branco.	Índice: a imagem da ama de leite como cuidadora e zeladora do filho do branco.
--	---	---

IMAGEM 31 - Ama de leite, João Ferreira Villela. Recife, Pernambuco (Brasil), 1860



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 208).

IMAGEM 32 - Ama de leite, anônimo. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (Brasil), 1890



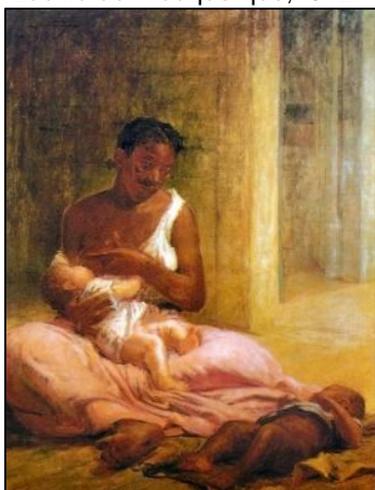
Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 208).

Não houve, antes, imagem 31, ou depois de 1888, imagem 32, qualquer projeto do Estado que promovesse a participação dos negros libertos à sociedade e à economia brasileira da época. São claras as semelhanças entre as imagens o que comprova essa afirmação. Além disso, é possível dizer que existe uma romantização da mulher negra em situações de opressão na figura da “mãe preta”. Como a cuidadora, que zela pela criança branca, ao mesmo tempo, ela não tem nome, não tem família, não tem origem nem cultura, ela serve ao branco como se aquele fosse seu destino, imagem 31 e 32.

Essas imagens, afirmando novamente, são ilustrações que constituem ferramentas de posse, dessa vez do pequeno homem branco, que desde sua infância já tem os serviços oferecidos pelas mães pretas. Usadas para mostrar que a presença dessas mulheres na vida das crianças brancas, era indispensável, e que a sua caridade e bons cuidados eram de suma importância. Essa romantização como cuidadoras e de caráter quase divino de sua ocupação esconde a crueldade da escravidão do período pós-abolição. E insiste em estratégias discursivas no imaginário social de quem mais tarde se vestirá como babá, empregada doméstica, fonte de apropriação do branco e lugar da subalternização.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 33 – Ícone: mulher amamenta, criança no chão. Símbolo: ama de leite amamentando o filho do banco enquanto seu filho está no chão. Índice: a imagem da devoção da ama de leite que abriu mão do seu filho para cuidar do filho do homem branco.</p>	<p>IMAGEM 34 – Ícone: mulher e duas onças. Símbolo: mulher negra rodeada por duas onças. Índice: a intervenção mostra como as figuras das crianças podem ser substituídas por animais ferozes com a onça.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 33- *Mãe preta*, pintura de Lucílio de Albuquerque, 1912.



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p. 148).

IMAGEM 34- Intervenção na obra de Wilhelm Marstrand intitulada Retrato das duas filhas de Otto Marstrand e sua babá das índias Ocidentais, Justina Antoine, nos Jardins Frederiksberg, perto de Copenhague de 1857.



Fonte: Silvana Mendes (2023).⁴⁶

E por mais horrível que seja pensar nisso, a “Mãe preta” pintura que data de 1912 retrata como a sociedade ainda tratava o negro e a mulher negra na época. Observamos uma tensão entre a liberdade de uma escrava pós abolição e a vida marginalizada ama de leite. A dor é visível no olhar de compaixão da mãe que é desapropriada do direito de cuidar do seu filho para se dispor a continuar sendo explorada em função de sua sobrevivência, imagem 33. Mas é necessário ir além da imagem de sofrimento da pessoa negra, a intervenção de Silva Mendes, imagem 34, nos ajuda a visualizar o papel do branco nessa estrutura. Cercada por onças que podem tirar sua vida ou lhe machucar a qualquer momento, a mulher negra aparece, não mais como posição inferior, mas ameaçada por uma estrutura mortífera.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 35 – Ícone: trabalhadores na fazenda de café. Símbolo: escravizados na fazenda de café. Índice: O homem negro é frequentemente representado como uma abstração do real, com bocas, braços e pernas exagerados, atribuindo-lhe um corpo de grande força capaz de realizar essas atividades.</p>
--------------------------	---

⁴⁶ Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CqVpXcgOVYT/>. Acesso em 12 agosto de 2023.

IMAGEM 35- PORTINARI, Candido. *Café*. 1935.

Fonte: Fernandes (2018, 9º ano, p.113).

A imagem 35, obra de Cândido Portinari datada de 1935, 35 anos após a lei áurea mostra que as categorias raciais não são diminuídas e que a exploração do homem preto ainda é comum. Além do contexto social em que a obra foi inserida, vemos que também a construção da ideologia da genética da raça, a diferença fisiológica racista é naturalizada. Na obra vemos homens e mulheres com pés, mão, rostos desproporcionais aos corpos, dando a impressão de que esse corpo foi feito para esse tipo de trabalho.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 36 – Ícone: dois homens e uma bandeira com uma lei.</p> <p>Símbolo: cartaz sobre o fim da escravização.</p> <p>Índice: as vestimentas, o homem negro ainda aparece descalças, ideia de acordo entre as duas partes.</p>	<p>IMAGEM 37 – Ícone: pés cercados de açúcar.</p> <p>Símbolo: pés de escravizados que produziam açúcar.</p> <p>Índice: crítica que os homens negros e negras não podiam calçar sapatos.</p>
--------------------------	--	--

IMAGEM 36 - Cartaz do início do século XX que celebra o fim da escravidão no Brasil. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro.



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p. 177).

IMAGEM 37 - Refino #5 (Pés)

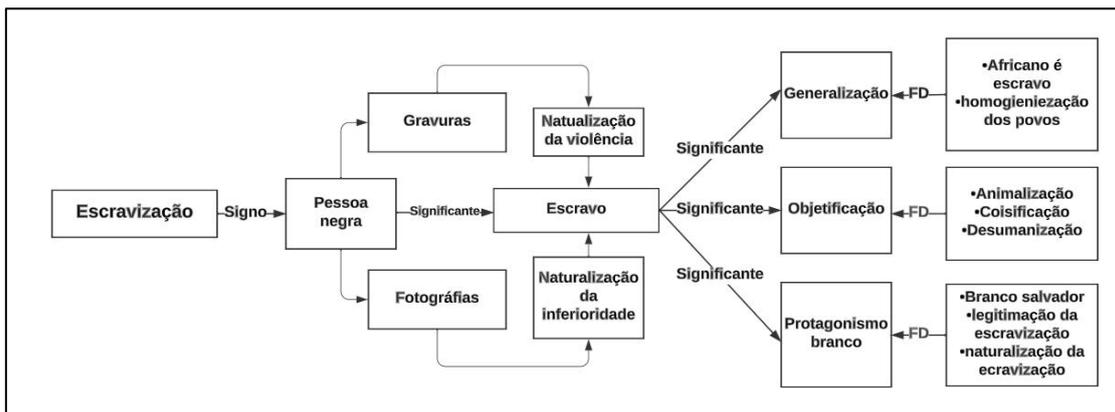


Fonte: Tiago Santana (2019).⁴⁷

Até mesmo o cartaz que tem o intuito de narrar a celebração da lei abolicionista brasileira aparece distorcido da realidade, tentando sugerir que o processo de abolição foi pacífico e amigável quando, na verdade, sabemos que não foi. A escravização era um sistema imposto pela força e violência e a marginalização dos "ex-escravos", após a assinatura lei Aurea, não foi resolvida. Além disso, a imagem 36 não se afasta da construção estética do detentor do poder, o homem branco, com uma vestimenta completa de botas e chapéu é diferente do homem negro descalça e com seu chapéu de palha, o homem branco dá ao homem negro a sua liberdade. É interessante a relação feita por Tiago Santana em relação refino #5, imagem 37, em que o autor fala sobre a impossibilidade de calçar os pés de pessoas escravizadas pois ela denota a negação de sua liberdade e cidadania.

⁴⁷ Fonte: Disponível em: <https://tiagosantanaarte.com/2019/03/19/refino-5-pes/#jp-carousel-541>. Acesso em 17 de agosto de 2023.

Fluxograma 5 - formação discursiva (fd) da memória da escravização



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A memória da escravização é marcada por imagens que naturalizam a escravização, reduzindo indivíduos a meras propriedades e mercadorias. A naturalização desse estado de servidão e violência foi, de fato, uma estratégia cruel para justificar a brutalidade e a exploração sofridas pelos africanos e seus descendentes.

9.2.3 Construção da memória política

Nessa categoria estão localizadas as imagens que tratam do direito de fazer escolhas e participar ativamente do processo de disputa de direitos e poder, política se refere nesse caso a movimentos de transformação ou manutenção do status social. Nesse sentido, elegemos como roteiro para selecionar essas imagens o processo político que tem a inserção do povo de forma ativa nas disputas pelas efetivações das demandas sociais. Assim, temos quatro categorias para pensar essa seção: a) atos políticos; b) ativistas, revolucionários e lideranças; c) valorização; d) violência.

Destaca-se, em primeiro lugar, a discrepância quantitativa de imagens de ativistas e líderes políticos entre as coleções: "História, Escola e Democracia" que conta com 37 imagens, "Araribá Mais História" apresenta 12 imagens, enquanto "ESTUDAR HISTÓRIA: das origens do homem a era digital" tem apenas 9 imagens. Tal discrepância pode revelar diferentes abordagens e enfoques dados à representação e narrativa histórica em torno dessas figuras nas respectivos coleções. Esses números evidenciam uma disparidade na localização, nomeação e valorização das pessoas que representam símbolos de liderança e força em cada livro didático.

Assim, as dimensões culturais, econômicas e conjunturais dependem uma das outras, atravessam e são atravessadas pela participação da sociedade e pela política, qualquer que seja a mudança que temos no contexto social, é provocada pelo movimento de uma ou muitas pessoas com determinadas intencionalidades. Entendendo a política como prática de criação, reprodução e transformação de relações sociais, num campo atravessado por antagonismos (Laclau, Mouffe, 2015). Nesse momento, visamos observar como se dá a construção imagética da participação negra e indígena nas imagens dos atos políticos. O primeiro ponto observado trata das imagens que abordam sobre a movimentação política da independência e da proclamação do Brasil.

Vamos começar abordando a imagem da figura feminina, focando especialmente nas imagens das mulheres negras e indígenas. Nesse contexto, é possível perceber uma complexa interação entre as características marcadas pelo patriarcado e o racismo, gerando uma tensão latente. Além disso, não podemos ignorar a relevância da disputa pelo empoderamento dessas mulheres, que será um tema central de nossa discussão ao longo deste texto.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 38 – Ícone: mulher recebendo uma bandeira de um grupo de homens, região litorânea, outras pessoas estão nesse mesmo espaço.</p> <p>Símbolo: a mulher branca representa a república que recebe a bandeira do Brasil através das mãos de um grupo de homens brancos. Duas mulheres negras estão sentadas perto.</p> <p>Índice: a mulher branca apesar de ocupar um status maior que a mulher negra na imagem ainda apresenta uma figura que é subsidiada pela conquista do homem branco. As mulheres negras aparecem em um plano dando ênfase que esse processo também excluiu essa parte da população.</p>	<p>IMAGEM 39 – Ícone: duas mulheres.</p> <p>Símbolo: duas mulheres negras.</p> <p>Índice: a intenção de Tiago sentada indica o lugar da mulher negra na luta pela liberdade do povo. Em que ela é coroada por raios de luz indicando sua força e majestosidade.</p>
--------------------------	--	--

IMAGEM 38 - Alegoria à proclamação da república e à partida da família imperial, pintura anônima do final do século XIX. Fundação Maria Luisa e Oscar Americano, São Paulo



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p. 261).

F IMAGEM 39 –Da série A invenção da liberdade



Fonte: Tiago Santa (2020).⁴⁸

Na célebre imagem 38 intitulada "Alegoria da República", podemos observar líderes republicanos, com o marechal Deodoro à frente, solenemente entregando a bandeira à nação brasileira, representada de forma simbólica por uma majestosa mulher branca. Observamos que ela está cercada por homens brancos, os quais lhe entregam a bandeira, os documentos e lhe saúdam com os chapéus. Vestida em cores vivas, a jovem parece abarcar o lugar de passividade aos homens brancos, enquanto protagonistas do movimento da "Proclamação da República".

Notamos que, o espaço político retratado é totalmente dominado por indivíduos brancos, excluindo a participação direta do povo, que meramente "observa" esse momento com expressões de incredulidade. Além disso, notamos que as outras figuras, especialmente as mulheres negras, estão à margem desse quadro, no plano de fundo, quase sendo "apagadas" e retiradas dessa narrativa. A imagem 38, originalmente concebida para glorificar a conquista da independência e a mudança para o regime republicano, também carrega a mensagem de que essa transformação política não alterou os alicerces econômicos e sociais, nem mesmo em suas representações simbólicas. Além disso, desconsidera a importância da participação dos movimentos negros e indígenas em movimentos como o da abolição da escravização que foi fundamental para que a proclamação da república pudesse acontecer.

Com isso, precisamos reconhecer que essa "representação" visual da histórica é incompleta e tendenciosa, negligenciando a contribuição e a luta dos segmentos

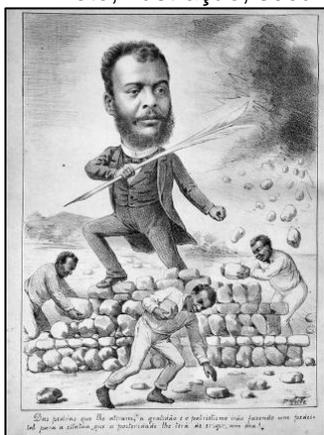
⁴⁸ Fonte: Disponível em: [https:// tiagosantanaarte.com/2020/01/14/invencao-da-liberdade/#jp-carousel-620](https://tiagosantanaarte.com/2020/01/14/invencao-da-liberdade/#jp-carousel-620). Acesso em: 11 de agosto de 2023.

marginalizados da população na construção da história do Brasil. Para refletir sobre essas distorções temos a imagem 39, uma intervenção artística de Tiago Santana na obra "Free Black-Girl - Negra Bahiana", do autor Frederico Guilherme Briggs, datada de 1845, apresentando uma nova perspectiva. A intervenção propõe a imagem de uma espécie de "santa negra pela liberdade", onde o termo "santa" associa a mulher negra à virtuosidade e à grandiosidade, ressaltando sua capacidade de inspirar e servir como fonte de esperança e inspiração para outras pessoas.

Essa construção visual é significativa, pois destaca a importância das mulheres negras na luta por liberdade e justiça social, dando-lhes protagonismo e valorizando sua contribuição histórica. Ao apresentar uma imagem que vai além dos estereótipos e das visões estreitas do passado, essa intervenção artística nos convida a refletir sobre as distorções presentes em outras construções imagética históricas e a questionar a forma como a história é contada e interpretada.

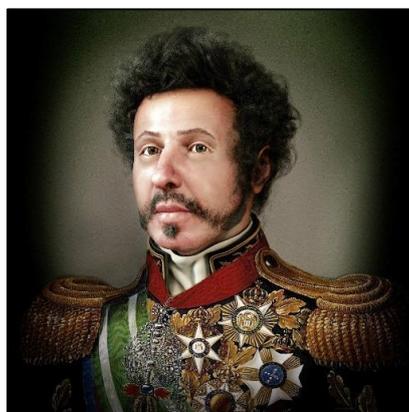
Identificação dos signos	<p>IMAGEM 40 – Ícone: quatro homens, amontoado de pedras, caneta de penas.</p> <p>Símbolo: José do Patrocínio em cima de um morro construído por outros homens negros.</p> <p>Índice: apesar da relação de uma construção de toda a população negra, a imagem traz uma referência caricaturizada do José do Patrocínio.</p>	<p>IMAGEM 41 – Ícone: homem.</p> <p>Símbolo: D. Pedro primeiro.</p> <p>Índice: a imagens demonstra uma roupa luxuosa com grandes destaques aos broches que são referências as conquistas e grandes atos.</p>
--------------------------	--	---

IMAGEM 40- José do Patrocínio, Pereira Neto, Ilustração, século XIX



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p. 241).

IMAGEM 41 -Reconstituição do rosto de D. Pedro I, Cicero Morais, 2018



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p. 128).

Ao observar a construção visual da história do Brasil, é notável como a narrativa muitas vezes coloca em destaque figuras brancas, imagem 41, relegando personagens negros a papéis secundários ou estereotipados. Um exemplo disso é a

comparação entre as imagens de José do Patrocínio, um importante ativista abolicionista, e D. Pedro I, o primeiro imperador do Brasil. Enquanto D. Pedro I é retratado em reconstituições históricas, com um certo realismo da imagem e uma estética "heroica" e superior, a imagem 40 de José do Patrocínio é uma caricatura. Apesar da importância de apresentar imagens e problematizações que abordem as lideranças negras e sua atuação no processo político de construção de uma sociedade mais justa, a caricaturização de José do Patrocínio reforça uma imagem da marginalização e da invisibilidade das importantes contribuições dos negros para o país.

Há 140 anos, em janeiro de 1881, um evento de extrema importância aconteceu na capital do Estado do Ceará. Nessa ocasião, um grupo de jangadeiros negros tomou uma atitude corajosa e se recusou a transportar cativos que estavam sendo negociados no tráfico interprovincial em suas jangadas.

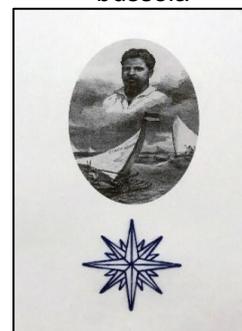
Identificação dos signos	<p>IMAGEM 36 – Ícone: busto de um homem, céu, jangadas, mar. Símbolo: Francisco Nascimento, o dragão do mar. Índice: representação dos movimentos dos jangadeiros com o líder centralizado o “dragão do mar”.</p>	<p>IMAGEM 37 – Ícone: busto de um homem, céu, jangadas, mar, rosa dos ventos. Símbolo: Francisco Nascimento, o dragão do mar. Índice: Dragão do Mar é reinterpretado como uma bússola que guia as lutas de emancipação.</p>
--------------------------	--	--

IMAGEM 42 - Francisco Nascimento, Angelo Agostini. Gravura, 1884



Fonte: Campos, 2018, 8º ano, p. 242.

IMAGEM 43 - dragão do mar com bússola



Fonte: Tiago Sant'Ana (2020)⁴⁹.

Entre os líderes proeminentes deste movimento estava Francisco José do Nascimento, conhecido como Dragão do Mar. Sua figura heroica transcende o período do Império e permanece viva na memória e na história até os dias atuais. Apesar da relevância desse acontecimento, é lamentável que as imagens do Dragão do Mar e

⁴⁹ Fonte: Disponível em: <<https://tiagosantanaarte.com/2020/01/14/invencao-da-liberdade/#jp-carousel-617>>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

outros ativistas negros e indígenas não sejam tão frequentes inseridos nas coleções analisadas. Muitas vezes, sua presença é esporádica, e apenas uma vez, ao contrário das figuras brancas como é o caso dos imperadores do Brasil. Portanto, consideramos que essa abordagem ocasional não é suficiente para honrar e valorizar essas histórias importantes.

O Dragão do Mar, imagem 42, é, sem dúvida, um símbolo poderoso de resistência e luta pela liberdade, destacando-se como um importante ativista abolicionista no Brasil. Nesse sentido, trouxemos outra intervenção de Tiago Santana, imagem 43, que, em suas próprias palavras, desloca leituras das representações históricas tradicionais. O artista explica, em vez de reproduzir um discurso que associa as pessoas à imagem de escravidão, sua releitura traz uma nova camada de discurso, enfatizando a liberdade e a insurreição. O marinheiro Dragão do Mar é reinterpretado como uma bússola que guia as lutas de emancipação.

Ainda sobre a associação dos lugares de poder ao homem branco e o inferior aos negros e indígenas, temos uma imagem sobre o processo revolucionário do Haiti. A Revolução Haitiana iniciou-se de fato em 1791 e foi conduzida por africanos escravizados que iniciaram uma rebelião contra as condições precárias de vida. Liderados inicialmente por François-Dominique Toussaint L'Ouverture, um ex-escravizado, que foi assassinado por soldados comandados por Napoleão Bonaparte em 1803 e, em seguida, por Jean-Jacques Dessalines, também ex-escravizado, que se tornou chefe do estado do Haiti, após muita luta e expulsão dos soldados franceses.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 36 – Ícone: homem montado no cavalo. Símbolo: Napoleão Bonaparte Índice: A imagem encomendada por Napoleão exalta o seu poder, o cavalo à beira do precipício sob o domínio do homem sereno faz alusão a força e heroísmo do homem branco. Napoleão estende sua mão para o alto na imagem, os ventos sopram a seu favor, ele aparece no controle de todas as adversidades.</p>	<p>IMAGEM 37 –. Ícone: homem montado no cavalo. Símbolo: líder negro Toussaint Índice: a semelhança da imagem do Toussaint à imagem de napoleão é notável, vestimentas, o cavalo e o enquadramento, no entanto, contrário a imagem de napoleão, Toussaint não olha diretamente para o pintor, a sua expressão aparência é muito mais séria do que poderosa</p>	<p>IMAGEM 37 –. Ícone: crianças em uma fila. Símbolo: crianças vestidas de heróis no desfile sobre a independência do Haiti Índice: o heroísmo está presente na vestimenta que as crianças utilizam no desfile da independência.</p>
--------------------------	---	---	---

IMAGEM 44- *Napoleão cruzando os Alpes*, Jacques-Louis David. Óleo sobre tela, 1801



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p. 129).

IMAGEM 45 -Representação da independência do Haiti em 1804. c. 1830. Litogravura colorida. Biblioteca Nacional, Paris



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p. 120).

IMAGEM 46 - Crianças vestidas como os heróis da independência participam da celebração do Dia da Bandeira do Haiti, em 2016. Arcahaie, Haiti



Fonte: Fernandes (2018, 8º ano, p.101).

Nesse contexto, podemos observar duas imagens de líderes de movimentos antagonistas, imagens 44 e 45. Num primeiro olhar, pode-se notar uma sensação de muita semelhança entre elas: as vestimentas, a cor e a posição dos cavalos, além dos soldados em segundo plano. No entanto, ao analisar mais profundamente, as diferenças se tornam mais evidentes. As imagens incorporam discursos de poder de forma distinta. Por exemplo, a mão levantada e apontada para cima de Napoleão, suas cores vivas e a capa vermelha, símbolo de heroísmo, reforçam sua narrativa heroica, imagem 44. Por outro lado, a imagem de Toussaint, embora represente um líder, não traz as mesmas características de heroísmo construídas em torno da figura de Napoleão, imagem 45. Sua posição parece mais estática, suas mãos abaixadas e seu olhar não está direcionado ao espectador.

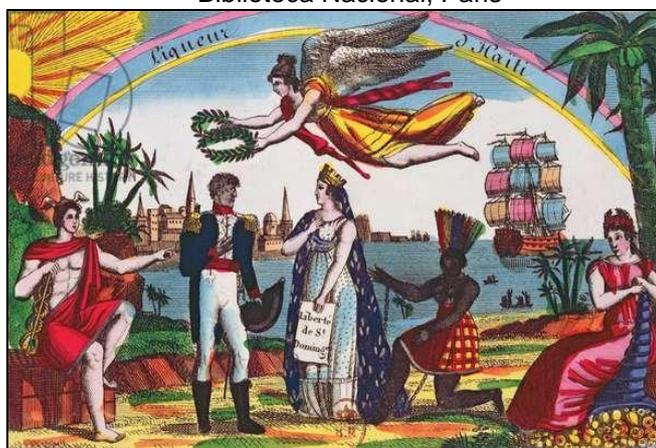
Essa comparação nos leva a refletir sobre duas questões importantes. Em primeiro lugar, a semelhança é frequentemente usada para validar apenas aquilo que pode se assemelhar ao padrão branco, como se fosse a única forma de reconhecimento. Em segundo lugar, essa validação muitas vezes ocorre dentro de limites pré-estabelecidos, até certo ponto. Além desse limite, a figura não é mais vista como igual ou heroica, sendo inferiorizada em relação ao branco, como se sua existência dependesse da aprovação europeia.

É indiscutivelmente importante abordar a questão da imagem “heroica”, pois os estudantes, e a sociedade como um todo, frequentemente se inspiram nessas imagens, que muitas vezes estão mais associadas apenas ao padrão branco. Essa tendência pode criar uma visão distorcida e resumida dos “verdadeiros heróis” e líderes, reforçando a ideia de que apenas figuras brancas ou europeias são

consideradas modelos de heroísmo e sucesso. Como observamos na imagem 46, as crianças estão vestidas como “os heróis da independência” apesar de ser um aspecto importante colocá-las nesse papel a estética das roupas ainda são muito semelhantes ao que temos como referências aos trajes europeus da época, sendo essa uma oportunidade de trabalhar a história a partir de um outro ângulo, diferente a visão clássica do colonizado.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 36 – Ícone: cinco pessoas, um anjo, navio, natureza.</p> <p>Símbolo: representação da independência do Haiti.</p> <p>Índice: a centralidade das pessoas brancas enquanto anjos e também como proprietária dos documentos da liberdade sede a um branqueamento das lutas que foram vividas pelas pessoas negras, que aparecem enquanto submissas ou passivas a esse processo.</p>
--------------------------	---

IMAGEM 47- Representação da independência do Haiti em 1804. c. 1830. Litogravura colorida. Biblioteca Nacional, Paris



Fonte: Fernandes (2018, 8º ano, p.86).

Ainda sobre os processos políticos no Haiti, temos litografia "Representação da independência do Haiti em 1804" que revela mais uma vez elementos simbólicos que reforçam uma narrativa colonial. Na imagem 47, a centralidade da figura feminina branca e a figura negra ajoelhada com mãos acorrentadas sugerem a perpetuação da superioridade branca e a subjugação dos negros. Além disso, a litografia mostra uma maioria de personagens como brancos, em uma cena romantizada, com cores neutras e um arco-íris, transmitindo uma sensação de paz. No entanto, essa abordagem pode ter sido usada para esconder a realidade sangrenta da batalha pela independência e suavizar o impacto dos acontecimentos.

As figuras femininas, ao serem retratadas como frágeis e doces, podem ter sido utilizadas para reforçar um discurso de fragilidade e desviar a atenção da crueldade subjacente ao conflito pela independência. A entrega da coroa de folhas pode ser

interpretada como um gesto de oferta, em vez de reconhecimento da conquista verdadeira. Além disso, ao destacar a figura central com a expressão de amor e um papel escrito "Liberte de S' Domingos", a imagem parece retirar o protagonismo do homem negro, diminuindo sua importância na luta pela liberdade.

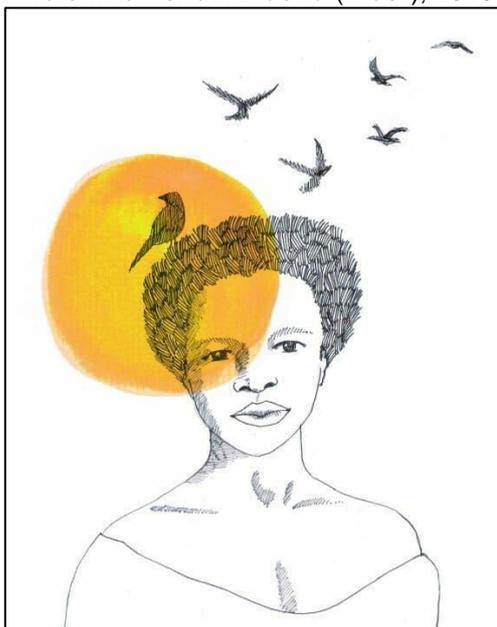
Podemos observar ainda outros símbolos, a coroa da mulher branca é feita de ouro e pedras, enquanto a oferecida ao sujeito negro é de folhas, as vestimentas fazem parte da diferenciação da função e poder na sociedade. A França representada pela mulher com asas demonstra a superioridade do Estado acima de todos. A figura de Dessalines, ou qualquer outra pessoa que receba a coroa da liberdade (já que seu nome não é mencionado no título), é notavelmente retratada com um tom de pele mais claro do que o sujeito ajoelhado e suas vestimentas são similares ao estilo do homem branco, possivelmente com a intenção de validar apenas aquele sujeito que mais se aproxima do padrão.

Como foi observado, a validação é dada a partir daquilo que reproduz o modelo europeu. O heroísmo branco se naturalizou na sociedade, os super-heróis são brancos, os reis são brancos, as rainhas são brancas, a predominância na política brasileira é branca. Toda essa estrutura racista reflete de forma negativa nas ações afirmativas em prol do protagonismo dos povos negros e indígenas em todas as esferas sociais. O acesso a referência de líderes indígenas e negros que vão além das imagens semelhantes a cultura europeia, mas seja fruto das tradições e cultura pensadas pelos povos negros e indígenas, quebra esse ciclo de validação funcional.

Outras imagens dos líderes negros que lutaram pelo fim da escravização no Brasil e no mundo, temos retratos e ilustrações de Machado de Assis, André Rebouças, José do Patrocínio, Ângelo Agostini, Luís Gonzaga das Virgens, Manuel Querino, Luiz Gama, o que consideramos um avanço, mas reconhecemos que o número dessas imagens ainda é limitado. Faremos neste momento a análise da figura que apresenta Esperança Garcia, imagem 48. Símbolo de resistência e ousadia da luta pelos direitos da população negra, Esperança Garcia escreveu em 6 de setembro de 1770, uma petição ao governador da Capitania do Piauí onde denunciava as situações de violências pelas quais crianças e mulheres passavam e pedia providências. Considerada, séculos depois, a primeira advogada do Brasil.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 36 – Ícone: busto de mulher, pássaros. Símbolo: ilustração de Esperança Garcia Índice: a ilustração não traz a coloração da pele negra, mas traz os traços de Esperança Garcia. O amarelo representa o sol e os pássaros a natureza fazendo uma conexão dela a esses aspectos.</p>	<p>IMAGEM 37 –. Ícone: busto de mulher. Símbolo: fotografia de Conceição Evaristo. Índice: a fotografia de Conceição Evaristo remota a riqueza e a força da mulher negra com cores vibrantes e um sorriso de serenidade.</p>
--------------------------	---	---

IMAGEM 48- Esperança Garcia. Ilustração de Valentina Ferraz. Brasília (Brasil), 2015



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 107).

IMAGEM 49 - Conceição Evaristo, Ocupação Itaú Cultural, São Paulo (Brasil), 2 mai. 2017



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p. 243).

Apesar de sua grande importância para o movimento negro a ilustração de Esperança Garcia, imagem 48, aparece em uma nota de informação, chamada pela coleção de “Quadros complementares” são caracterizadas como “Janelas em que estão presentes textos variados, imagens, mapas ou gráficos complementares. Sua função é inserir novas informações e relações com os conteúdos do capítulo” da coleção “História, Escola e Democracia”. Embora a história da princesa Isabel ganhe destaque nos livros de história, é evidente que a história de figuras como Esperança Garcia e diversos outros líderes negros é frequentemente marginalizada e pouco explorada.

A ilustração mostra Esperança Garcia, imagem 48, e próximo ao seu rosto a luz, ainda se trata de uma ilustração, sem a cor da pele ou traços realistas. Durante a seleção encontramos outra imagem que carrega uma estética parecida, essa é uma fotografia de Conceição Evaristo, imagem 49. Observamos que as duas imagens carregam um mesmo símbolo, uma espécie de reprodução de uma luz no plano de

fundo das imagens. Para nós esse “circulo” traz uma relação estética a Oxum, orixá a rainha da água doce, das cachoeiras e rios que é cultuada no candomblé e na umbanda, religiões de matriz africana, Oxum representa a sabedoria e o poder feminino o que tem muita relação com Esperança Garcia e Conceição Evaristo, também, a grandeza e a força que ela representa para o movimento negro.

Sabemos que apenas 118 anos depois da carta de Esperança Garcia, temos a assinatura da Lei Áurea. Durante esses anos, a associação da imagem da pessoa negra indígena à escravidão e à inferiorização continuou tanto nas práticas quanto nas fotografias. Nesse ponto, analisaremos as imagens que retratam a longa trajetória das lutas dos movimentos sociais encontradas dos livros didáticos.

O movimento negro e indígena tem suas histórias entrelaçadas com a própria história do Brasil, pois desde o início essas pessoas resistem e reinventam-se contra o domínio colonial. O movimento indígena tem como um de seus principais objetivos a política de conservação e delimitação de áreas indígenas, a luta pela terra. No entanto, é importante destacar que a luta pela terra vai além do território físico. Dentro do conceito de “terra”, estão inseridas reivindicações como acesso à educação, saúde, respeito e reconhecimento da cultura, áreas de preservação e demarcações.

Essas lutas são fundamentais para construir uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa, onde todas as pessoas possam viver com dignidade. É necessário entender então qual a forma que essas imagens aparecem nos livros didáticos.

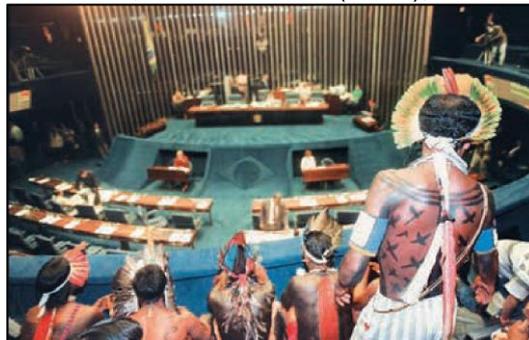
Identificação dos signos	<p>IMAGEM 36 – Ícone: pessoas enfileiradas. Símbolo: movimento social indígena. Índice: os indígenas parecem entoar cantos tradicionais símbolos de força, resistência e fé.</p>	<p>IMAGEM 37 –. Ícone: pessoas em uma sala de reuniões. Símbolo: reunião no senado federal com a presença do povo indígena. Índice: centralização do homem branco.</p>
--------------------------	---	---

IMAGEM 50 -Manifestação de diferentes grupos indígenas contra a paralisação dos processos de demarcação das Terras Indígenas em Brasília (DF), abril de 2018



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p. 118).

IMAGEM 51 - Indígenas no Senado Federal. Brasília, Distrito Federal (Brasil), 2000



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 147).

No senso comum, infelizmente, persiste a ideia equivocada de que os movimentos sociais são agressivos e desordenados, resultado de uma construção político ideológica que busca deslegitimar as lutas sociais. Essa visão estereotipada dos movimentos sociais é prejudicial, pois não reflete a realidade da maioria desses movimentos, que são pautados por reivindicações legítimas e democráticas. Apesar desse mito, observamos na imagem 50 que durante uma caminhada, os indígenas parecem entoar cantos tradicionais parte da cultura indígena e demonstração de força, resistência e fé. O uso do cocar simboliza a conexão do guerreiro com o grande espírito, os guerreiros que enfrentam durante séculos os crimes cometidos pelo homem branco. No entanto, ao mesmo tempo notamos uma generalização na não identificação de quais povos participam desses movimentos.

Na imagem 51, o enquadramento da imagem também nos parece problemático já que os rostos dos indígenas não são mostrados e a centralização do homem branco enquanto o detentor da lei. O indígena aparece no lugar do “Sem nome, sem rosto, sem lei”.

Outro ponto problemático é o pequeno número de imagens de líderes indígenas disponíveis, onde encontramos apenas representações de um líder indígena do Brasil e algumas outras figuras de indígenas americanos.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 36 – Ícone: homem, natureza. Símbolo: O líder indígena Almir Surui Índice: O líder indígena Almir Surui porta em sua mão um notebook que representa sua vitória ao ser premiado como</p>	<p>IMAGEM 37 – Ícone: pedras com formato de rostos. Símbolo: intervenção no Monte Rushmore com as imagens dos indígenas americanos. Índice: É um monte onde estão esculpidos os rostos de quatro Presidentes dos Estados Unidos: George Washington, Thomas Jefferson, Theodore Roosevelt e</p>	<p>IMAGEM 36 – Ícone: criança. Símbolo: filha de líder indígena americano. Índice: a imagem da liderança indígena aparece somente quando</p>
--------------------------	---	---	---

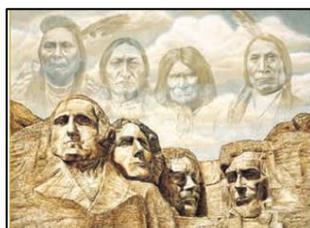
	uma das 100 pessoas mais criativas do mundo.	Abraham Lincoln. A intervenção rememora que, na verdade, os povos indígenas são os primeiros povos a estarem ali e remetem a necessidade de que sua memória não seja esquecida.	associada a outra.
--	--	---	--------------------

IMAGEM 52 - O líder indígena Almir Surui



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 142).

IMAGEM 53 - Pais fundadores, David C. Behrens, 2008



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p. 210).

IMAGEM 54 - Santo Padre, hija del toro sentado, 1885



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p. 192).

A única liderança feminina indígena é nomeada como a filha um líder indígena americano, imagem 54. No entanto, gostaríamos de destacar que existem inúmeras mulheres indígenas lideranças no Brasil, como Sônia Guajajara, ativista (Guajajara/tentehar), Katú Mirim, rapper (Boe Bororo), Alessandra Korap, ativista e líder indígena (Munduruku), etc. Essa falta de diversidade de lideranças indígenas na construção imagética dos livros didáticos contribui para garantir a invisibilidade de outras vozes importantes dentro dessas comunidades, deslegitimando sua forma de organização social.

É importante mencionar que a fotografia do líder indígena Almir Surui, imagem 52, está contextualizada em uma premiação, onde ele foi eleito uma das 100 pessoas mais criativas do mundo pela revista estadunidense Fast Company em maio de 2011. Essa valorização da figura indígena, reconhecendo suas contribuições e conquistas significativas, pode servir como uma inspiração para os estudantes, mostrando os lugares de autoridades e protagonismo ocupados por esses sujeitos.

Sobre a intervenção no chamado Monte Rushmore localizado no estado de Dakota do Sul, é importante partir da compreensão de que esse espaço era considerado sagrado para os indígenas nativos, e que foi invadido pelo Governo Norte Americano em sua incessante busca pelo ouro, em meados do século 19. Nesse sentido, os rostos esculpidos dos presidentes norte-americanos, George Washington, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln e Theodore Roosevelt são resultados de uma

guerra genocida que os Estados Unidos lançaram contra os povos que cultuavam e habitavam aquele espaço.

Assim, o espaço desses povos é arrancado e se torna um espaço prioritariamente turístico. A intervenção questiona as origens do Monte Rushmore e localiza as memórias dos indígenas que têm vínculos religiosos com aquele espaço.

Portanto, os ativistas revolucionários e líderes políticos são de extrema importância para ilustrar a luta do movimento negro em prol de justiça e igualdade. Durante o levantamento encontramos uma série de personalidades indispensáveis para pensar a participação do negro na história do mundo. Junto a luta pelos territórios temas a luta pela visibilização e quebra dos estereótipos construídos na estrutura racista brasileira.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 36 – Ícone: homem. Símbolo: Abdias Nascimento levanta seu punho em símbolo a luta do movimento negro. Índice: O punho erguido, também conhecido como o punho cerrado, é um símbolo de solidariedade e apoio às causas relacionadas às questões raciais. Além disso, é uma saudação para expressar união, força e orgulho do movimento negro.</p>	<p>IMAGEM 37 – homem. Símbolo: Nelson Mandela saúda com o punho fechado símbolo do movimento negro. Índice: O punho erguido, também conhecido como o punho cerrado, é um símbolo de solidariedade e apoio às causas relacionadas às questões raciais. Além disso, é uma saudação para expressar união, força e orgulho do movimento negro.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 55 - O poeta, professor, ator e artista plástico Abdias Nascimento durante a abertura da Segunda Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora. Salvador, Bahia (Brasil), 2006



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p. 231).

IMAGEM 56 - Com o gesto tradicional do movimento negro, Nelson Mandela saúda os milhares de sul-africanos reunidos no estádio de Soweto, na África do Sul, para celebrar a sua libertação, em fevereiro de 1990



Fonte: Fernandes (2018, 9º ano, p.163).

A imagem de Abdias Nascimento e de Nelson Mandela, importantes figuras para o movimento negro em suas respectivas regiões e contextos históricos, imagens 55 e 56. Diferente do “toque da mão divina” comumente utilizados nas pinturas

renascentistas e nas obras coloniais, temos o punho fechado que simboliza a luta contra a opressão em todo o mundo, temos agora em primeiro plano o ativista negro e a sua corporificação de um lugar de poder.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 36 – Ícone: fotografia de mulheres.</p> <p>Símbolo: fotografia de líderes femininas do movimento negro.</p> <p>Índice: As mulheres negras líderes em vários aspectos são retratadas em sua maioria com imagens em preto e branco pode reforçar a ideia de que o lugar originalmente é do branco, e para ocupar esse espaço são necessárias algumas concepções, como imagens sem coloração e localizadas em lugares específicos das páginas, quase sempre em notas ou quadros de informações.</p>
--------------------------	---

IMAGEM 58 - Lélia Gonzales – Ruth de Souza – Angela Davis – Carolina Maria de Jesus



Fonte: Elaborado pela autora (2023)⁵⁰.

O número de imagens de mulheres ativistas na luta racial no contexto contemporâneo é menor comparado aos do gênero masculino. Destacamos que essas imagens estão localizadas principalmente em um único capítulo do livro do 8º ano da coleção "História, Escola e Democracia", apresentando mais uma vez o caráter limitador dessas imagens localizadas em apenas alguns espaços. Apesar disso, partindo de que nosso estudo não tem como objetivo um estudo comparativo das coleções, que é uma indicação para um próximo estudo, consideramos interessante trazer essas imagens.

Observa-se que a maioria das imagens estão em preto e branco, e compreendemos que isso pode representar um apagamento da cor da pele dessas mulheres. Assim, consideramos que seria importante utilizar outras imagens que mostram a cor da pele dessas mulheres. A presença predominante de imagens em preto e branco pode reforçar a ideia de que o lugar originalmente é do branco, e quando pessoas negras ocupam esse espaço, é necessário trabalhar para evitar que a hegemonia se estabeleça.

Infelizmente, como já mencionado, não encontramos nenhuma imagem de uma liderança feminina indígena, o que destaca a necessidade de garantir a presença da

⁵⁰ Colagem construída pela autora a partir das coleções analisadas do PNLD 2020.

mulher nas imagens dos livros. É importante ressaltar a urgência de critérios que permitam a inserção de maneira mais equitativa das mulheres, especialmente das indígenas, nas imagens presentes nos livros.

Sobre esse contexto, consideramos importante destacar que nos livros didáticos encontramos uma série de imagens que também abordam o movimento social negro, com ênfase na participação das mulheres como principais ativistas.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 59-60-61 – Ícone: protestos. Símbolo: fotografia dos movimentos sociais organizados pelas mulheres negras. Índice: protagonismo da luta feminina negra em todo o mundo. É interessante destacar a presença de muitas mulheres de religiões de matrizes africanas em frente na imagem 61 abrindo espaço para evidenciar as lutas também pela vivência de suas religiões.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 59 - Mulheres em manifestação feminista em defesa da libertação das mulheres, em Connecticut, nos Estados Unidos, em 1969



Fonte: Fernandes (2018, 9º ano, p.138).

IMAGEM 60 - Manifestação de mulheres organizada por ativistas dos Panteras Negras e pelo Movimento de Libertação da Mulher, 1969



Fonte: Braick (2018, 9º ano, p. 240).

IMAGEM 61 - Marcha das Mulheres Negras realizada em Brasília (DF), 2015



Fonte: Braick (2018, 9º ano, p. 295).

Foram identificadas, entre outras, imagens da manifestação feminina em defesa da libertação das mulheres em 1969 (imagem 59) bem como da manifestação feminista organizada por ativistas das Panteras Negras (imagem 60), também em 1969. Outra imagem relevante é a da Marcha das Mulheres Negras realizada em Brasília em 2015 (imagem 61). Essas imagens são fundamentais para destacar o papel significativo das mulheres na construção e luta por direitos sociais e políticos. Consideramos que essas imagens contribuem para dar visibilidade ao protagonismo na busca por igualdade e justiça social e o reconhecimento do importante legado das mulheres negras na sociedade.

No entanto, apesar dos avanços em relação as quebras dos estereótipos aos povos negros e indígenas imagens de violência estão presentes nos livros didáticos. São também consideradas por nós inseridas dentro da categoria de políticas, já que elas se relacionam diretamente com o direito de estar e conviver na sociedade. Já as imagens que tratam da valorização tensiona a reprodução de estereótipos

depreciativos a estética negra, desde o cabelo cacheado, crespo e afro até às manifestações artísticas negras, e, conseqüentemente, é uma ferramenta política de empoderamento. Já a violência e a marginalização aparecem enquanto visualização da presença do racismo estrutural.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 62 – Ícone: crianças. Símbolo: criança branca representa um anjo, criança negra um diabo. Índice: diferentes entre a criança branca e a negra como "anjos" ou "diabos" relacionando ao "bem" ou "mal", como base em estereótipos raciais.</p>	<p>IMAGEM 63 – Ícone: crianças. Símbolo: criança negra estereotipada como suja, criança branca como símbolo de limpeza. Índice: associação da imagem da pessoa negra como suja e inferior e necessidade de "clarear" esse sujeito.</p>	<p>IMAGEM 64 – Ícone: criança e adultos, sabão. Símbolo: homem negro ficando limpo com sabão utilizado pela menina branca. Índice: associação da imagem da pessoa negra como suja e inferior e necessidade de "clarear" esse sujeito.</p>
--------------------------	--	---	--

IMAGEM 62 - *Anjo e diabo*, Oliviero Toscani. Campanha publicitária, 1991



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 218).

IMAGEM 63 - Por que sua mãe não te lava com sabão Fairy? Cartão de propaganda, litografia colorida, c. 1878



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 218).

IMAGEM 64 - Sabonete Arêgos embranquece e cura a pelle, Raul Caldevilla. c. 1917



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 218).

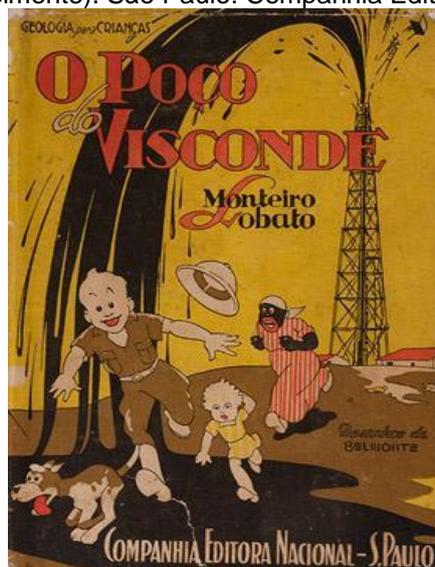
A imagem 62 explana o racismo em sua forma mais sutil, na campanha temos teoricamente a participação igualitária de negros e brancos, no entanto, assim como naturalizado nas obras de arte renascentistas o anjo é representado pela criança branca dos olhos azuis. A imagem apresenta as diferentes raças e etnias como "anjos" ou "diabos" que estava relacionado inerentemente ao "bem" ou "mal", com base em estereótipos raciais. Usar símbolos religiosos cristãos com o conceito de anjo e diabo para representar diferentes grupos de pessoas pode ter sido percebido como uma tentativa de reafirmar o racismo na época. Essas ideias são incorporadas ao pensamento social do Brasil associando o negro aos estereótipos de criminalidade, maldade, erro.

As imagens 63 e 64 são igualmente violentas e constroem um conjunto de referências que contribuíram para a consolidação do pensamento social, e, portanto, do racismo estrutural. Por isso, é claro, que temas como esses sejam discutidos e analisados, além da produção de novos significados e novas formas de representação imagética que valorize a cultura negra e indígena.

Ainda sobre esse contexto, sabemos que o imaginário social brasileiro reforça a inferiorização do negro/a e indígena por meio de diversas formas de mídia, como romances, novelas e filmes nos quais a presença de personagens indígenas e negros é escassa. E quando há representações imagéticas essas frequentemente são retratados em papéis subalternizados, com é o caso da capa de Monteiro Lobato, que aparece no livro e não estava associada a nenhuma crítica em relação a da “Tia Nastácia”, imagem 65.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 65 – Ícone: cachorro, duas crianças, uma mulher.</p> <p>Símbolo: turma do sítio do pica-pau-amarelo, as crianças brancas são Narizinho e Pedrinho, tia Nastácia os segue. Todos estão correndo.</p> <p>Índice: a família branca tem uma empregada preta para assumir a antiga função da escravizada.</p>
--------------------------	---

IMAGEM 65 - Capa do livro O poço do Visconde, Monteiro Lobato. Gravura de Benedito Bastos Barreto (Belmonte). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937



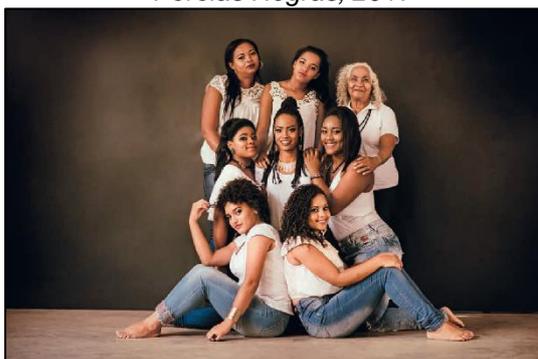
Fonte: Campos (2018, 9º ano, p. 218).

A personagem da Tia Nastácia, assim como muitas personagens negras, costuma ser inserida em papéis estereotipados, como o da empregada ou escrava, o que tem gerado inúmeros debates sobre construções raciais na literatura e na mídia. No livro em que foi retirada a imagem 65, essa discussão não ocorre, a personagem

da Tia Nastácia é retratada de forma estereotipada e caricatural, além da posição inferior de empregada. Percebe-se que o debate não se dá de forma transversal e está focalizado em pontos específicos, uma crítica funcional.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 66 – Ícone: grupo de mulheres.</p> <p>Símbolo: mulheres megeras em um ensaio fotográfico.</p> <p>Índice: exaltação da feminina beleza negra.</p>	<p>IMAGEM 67 – duas mulheres.</p> <p>Símbolo: mulher indígena e sua pintura tradicional</p> <p>Índice: valorização da cultura e beleza feminina indígena.</p>
--------------------------	---	---

IMAGEM 66- *Ensaio fotográfico do projeto Pérolas Negras, 2017*



Fonte: Braick (2018, 8º ano, p. 157).

IMAGEM 67 - Garota ashaninka, pertencente ao tronco linguístico Aruak. Acre (Brasil), 1992

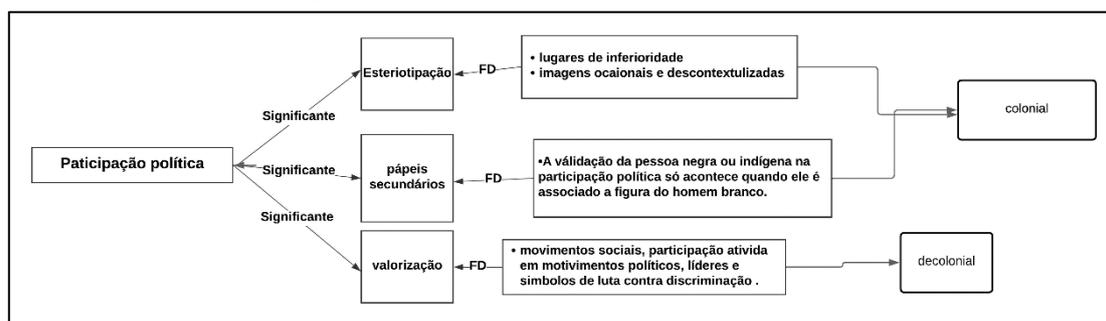


Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 137).

Por fim, temos as imagens que tem como objetivo de valorizar e dar visibilidade aos povos negros e indígenas tem como foco conscientizar a todos sobre a importância de cultivar o respeito, imagens 66 e 67. O tema da beleza negra e indígena é desafiador por vários motivos. Primeiro que os padrões de beleza impostos pelas redes mídias sociais estão causando uma série de problemas em relação à autoestima de toda a população. Segundo que, por muito o racismo histórico que persistiu através da cultura em dizer que o fenótipo branco era ideal de beleza. Assim, as fotografias acima, auxiliam na promoção do respeito à diferença.

A beleza negra e indígena é extremamente diversa, e é fundamental que todas as nuances sejam adequadamente tratadas. Além disso, é relevante observar que a figura da garota Ashaninka não estava contextualizada dentro de nenhum movimento de valorização da beleza indígena e das pinturas, uma vez estava relacionada a um texto que tratava dos “mitos de criação”.

Fluxograma 6 - formação discursiva (fd) da memória política



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na memória política, emerge uma dicotomia marcante. Por um lado, encontramos uma memória colonial que perpetua a ideia de que a validação política dos sujeitos negros e indígenas só é possível quando eles estão associados aos padrões brancos de poder e cultura. Por outro lado, surge uma narrativa decolonial que desafia esses estereótipos, mostrando o sujeito negro e indígena em espaços de valorização, força, luta política e liderança. Construção da memória cultural.

9.2.4 Construção da memória cultural

A colonialidade naturalizou uma narrativa com uma série de problemas históricos e sociais. Parte da população foi silenciada, reprimida e subalternizada na construção simbólica. Por isso, torna-se essencial repensar e reelaborar a construção visual de gênero, raça, religião e todas as minorias na construção da sociedade. Mais do que simplesmente "romper" com uma narrativa única, é preciso indicar modos diferentes de ver e apresentar o mundo, a fim de desestabilizar processos ideológicos e estruturais construídos pela colonialidade. Nesse sentido, buscamos problematizar aspectos que envolvem a cultura de um modo geral, compreendendo-a como atividades relacionadas aos modos de viver de cada sociedade/povo. Para abordar essa questão, discutiremos os seguintes tópicos: a) Esporte; b) Religião; c) Educação; d) Povos antigos; e) Povos contemporâneos; f) Trabalho; g) Tradições.

No que se refere às comunidades negras e indígenas, observamos uma tensão entre uma separação ordenada no que se refere a educação, religião, esporte, etc, sendo essas partes integrantes do processo de construção desses sujeitos. A organização social parte de uma perspectiva diferente da ordem estabelecida pelo capitalismo branco que divide cronologicamente e espacialmente a vida, pelo contrário, a vida para essas culturas está intrinsecamente relacionada à religiosidade

e as tradições. O esporte, a educação, a comida, a dança e a música têm uma relação intrínseca com a religiosidade, por exemplo. Por isso, torna-se um pouco difícil reduzir ou separar o que se trata de "religião", esporte, ou partes do que é cultura, já que, diferentemente da ideia "moderna" de cultura, no contexto das comunidades negras e indígena não temos essa divisão. Assim, apontamos que nossa "divisão" serve apenas como tentativa de ilustrar como interpretamos esses momentos dentro do contexto imagético.

Iniciaremos com um debate sobre as imagens do contexto esportivos, para isso selecionamos para análise as imagens abaixo.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 69 – Ícone: mulheres.</p> <p>Símbolo: mulheres indígenas praticando esporte chamando cabo de força.</p> <p>Índice: força feminina, participação indígena em atividades esportivas e culturais.</p>	<p>IMAGEM 70 – Ícone: homens.</p> <p>Símbolo: jogadores de futebol negros comemoram a conquista da copa do mundo.</p> <p>Índice: jogadores negros ocupando lugar de poder dentro do futebol. Lugar de vencedores.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 69 - Competição de cabo de força feminina. IV Jogos Tradicionais Indígenas. Marapanim, Pará (Brasil), 10 set. 2014



Fonte: Campos (2018, 6º ano, p.25).

IMAGEM 70 - Figura Os jogadores franceses, descendentes de africanos, Kylian Mbappé e Samuel Umtiti, vecem a Copa do Mundo pela França, 2018



Fonte: Braick (2018, 8º ano, p. 217).

Nos livros didáticos as imagens trazem pessoas negras praticando diversos esportes, como corrida, lançamento de disco, decatlo, basquete, salto à distância, futebol, judô, skate e natação. Encontrar essa diversidade de esportes é de extrema importância, uma vez que o racismo historicamente excluiu as pessoas negras de diversas formas, impedindo-as de estarem presentes nesses espaços. Além disso, ver essas imagens associadas a lugares de vencedores causa um impacto positivo adicional, imagem 70.

Contudo, é imprescindível estarmos atentos ao perigo de associar a imagem da pessoa negra apenas aos esportes que demandam força física e habilidades corporais. Essa abordagem pode reforçar estereótipos comuns, como a ideia de que

as pessoas negras são naturalmente mais fortes que o resto da população. Infelizmente, essa noção foi usada no passado para justificar a escravização e o uso de seus corpos para trabalhos físicos pesados.

A imagem 70 nos parece especialmente importante, no momento, para debater os episódios racistas muito presentes no esporte e que no contexto atual são extremamente preocupantes, e infelizmente, ainda estão presentes em nossos dias. Recentemente, foram registrados diversos casos de racismo no futebol. Um exemplo é o ocorrido, no ano de 2023, com o jogador Éverton Felipe Marques Pires, do Atlético-MG, que foi vítima de racismo durante uma partida contra o Libertad, do Paraguai, pela Libertadores. Outro caso lamentável, no mesmo ano, envolve o jogador Vinícius José Paixão de Oliveira Júnior, conhecido como Vinícius Jr, que foi alvo de ofensas raciais no futebol espanhol. É inadmissível que atletas sejam expostos a esse tipo de discriminação em campo, comprometendo o ambiente esportivo e a integridade dos jogadores.

Nesse sentido, sabendo que o racismo no esporte não se resume às violências explícitas, como as citadas anteriormente, mas também pelo racismo estrutural que restringe a ocupação de cargos de poder dos esportes por pessoas negras e indígenas, como treinadores, por exemplo. Optar por trazer pessoas negras ocupando papéis vitoriosos nos esportes pode provocar a sensação de pertencimento dos alunos a lugares de poder.

Em relação às imagens dos povos indígenas, encontramos imagens dos esportes tradicionais praticados por suas comunidades. Essa abordagem é importante, pois nos leva a refletir e enxergar outras configurações de competição, atletismo e objetivos esportivos que podem diferir dos esportes mais convencionais. Ao explorar essas imagens dos esportes tradicionais indígenas, somos expostos a diferentes formas de competição e atividades físicas, enraizadas em valores culturais e rituais específicos de cada povo. Isso nos permite valorizar a diferença cultural e reconhecer que o conceito de esporte pode ser variado e adaptado às particularidades de cada sociedade.

Além disso, é interessante observar que, na foto selecionada, a figura feminina ganha destaque na prática dos jogos tradicionais indígenas, imagem 69. Esse lugar é especialmente relevante, porque as mulheres são frequentemente menos prestigiadas no contexto esportivo em geral dada as desigualdades de gênero. A

inclusão dessas imagens ajuda a reconhecer a importância e a participação ativa das mulheres indígenas em suas atividades esportivas e culturais.

Dando continuidade, falaremos agora sobre os signos que remetem à religião. Partimos do pressuposto que o eurocentrismo toma a experiência europeia como universal e o europeu hegemoniza o conceito de humano. Assim, a alma, a razão e a linguagem ou cultura são as bases do discurso eurocêntrico para a caracterização do “homem moderno”. Ao chegar no Brasil, o colonizador identifica o indígena como aquele que não tem religião, não tem cultura e racionalidade, o indígena afasta do que é considerado civilizado. A partir da lógica europeia o ser civilizado e cultural se afasta o máximo da relação com a natureza e tem como foco a apropriação e o consumo dos bens naturais. Contrário a essa forma de organização, para muitos povos indígenas e negros a natureza é a continuidade dos seres humanos.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 71 – Ícone: homens, mulheres e animais.</p> <p>Símbolo: a criação do mundo na perspectiva cristã.</p> <p>Índice: naturalização da criação do mundo a partir do homem branco e para os homens brancos. Deus cristão é branco.</p>
--------------------------	---

IMAGEM 71 - *A criação do mundo*, ilustração de uma edição do século XII da *Bíblia*



Fonte: Braick (2018, 6º ano, p. 35).

Quando se trata da perspectiva cristã de criação, é predominante a ideia de que o mundo foi criado por Deus, sendo considerada uma verdade absoluta, imagem 71. Por outro lado, as tradições dos povos negros e indígenas são frequentemente pouco conhecidas, pouco mencionadas nos livros didáticos e sendo relacionadas à mitologia e consideradas menos importantes ou válidas, e em alguns casos, até mesmo consideradas como "diabólicas". Isso resulta em uma construção fantasiosa que associa as religiões e costumes desses povos a aspectos negativos.

A origem dos seres humanos é frequentemente associada à perspectiva cristã, sendo esse o mito hegemonizado. É notável que não encontramos imagens que

retratam a origem religiosa do homem pela perspectiva negra ou indígena. Dessa forma, o cristianismo assume uma posição hegemônica e exclui outras formas de simbologia. Encontramos apenas uma imagem que trata sobre a origem do homem pela perspectiva evolucionista, indicando que a origem da humanidade parte da África. No entanto, essa abordagem não menciona a origem cultural, tradições religiosas ou crenças que tratam dessa mesma questão, se resumindo a uma árvore genealógica dos seres humanos.

Essa organização demonstra o domínio da perspectiva cultural cristã e a falta de construção imagéticas de outras visões de mundo. Essa hegemonia pode resultar na marginalização e desvalorização de outras culturas e crenças, perpetuando uma visão eurocêntrica que não reconhece a riqueza da diversidade cultural e religiosa presente em todo o mundo.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 72 – Ícone: pessoas.</p> <p>Símbolo: o juízo final é uma categoria da igreja cristão que decreta as pessoas que vão ou não ocupar o paraíso, o céu.</p> <p>Índice: As pessoas negras aparecem mais próximas do chão. Caindo em desespero, tentando sair daquela situação. O inferno é constituído por pessoas negras já que elas não são dignas do céu.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 72 - Juízo Final, afresco de Michelangelo Buonarroti de 1536



Fonte: Braick (2018, 6º ano, p. 206); Braick (2018, 7º ano, p. 38).

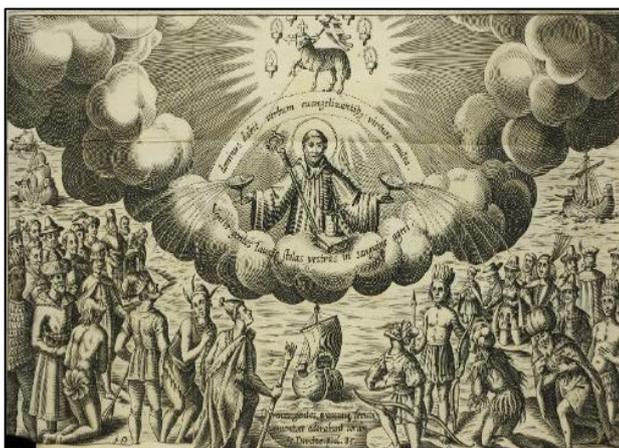
Ao mesmo tempo em que a “origem” da humanidade é associada à perspectiva cristã, o “final” também é. A imagem 72, “O Juízo Final” de Michelangelo (1536), é

uma pintura famosa localizada na Capela Sistina, no Vaticano, que representa a crença cristã sobre o destino após a morte. De acordo com o cristianismo, os pecadores enfrentarão a condenação, enquanto os justos terão acesso ao paraíso. Essa visão moral marginaliza outras crenças e perspectivas.

Na pintura de Michelangelo, imagem 72, alguns personagens aparecem em uma cena de desespero, observamos que os sujeitos com cores de pele mais escura são retratados com características simbólicas de seres “diabólicos” como os chifres. Ou seja, além da visão moralista cristã, essas figuras tendem a ser apresentadas com o tom de pele mais escuro cada vez que são associadas mais perto da “condenação” ou uma imagem “diabólica”. Essa construção visual é preocupante, pois perpetua estereótipos raciais negativos, associando pessoas negras a figuras maléficas ou demoníacas.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 73 – Ícone: homem no centro em cima de uma nuvem, pessoas ao redor.</p> <p>Símbolo: Jesus e os povos indígenas.</p> <p>Índice: figura cristã que</p>
--------------------------	---

IMAGEM 71 - Missionário como anjo emissário de Deus, Bernardo Buil. Gravura extraída do manuscrito Nova typis transacta navigatio, frei Dom Honário Philopono, 1621.



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 156).

O discurso de salvação é apresentado na imagem 73, que descreve a cena, o “cordeiro de Deus” está acima de todos “cujo sangue é derramado” sobre todos os indígenas e missionários europeus. Alguns indígenas são representados ajoelhados com índice de aceitação daquele “Deus” de forma apaziguada. Nesse contexto, a imagem vela toda a violência cometida contra os indígenas que foram mortos por não aceitarem a ser batizados e toda a opressão para que o cristianismo fosse aceito.

Devido a tendência histórica e ideológica colonial, que tenta hegemonizar a ideias que os povos indígenas e africanos fossem homogêneos, com uma única cultura, língua e religião, temos uma supressão de divulgação de identidades, tradições e costumes. Negar a diferença e a complexidade leva a uma compreensão simplista e limitada dessas comunidades, bem como à perpetuação de estereótipos prejudiciais. A abordagem decolonial consiste em mostrar outra forma de olhar, que não diz respeito não de uma verdade universal, mas pensar dentro de um lócus de enunciação, de um lugar, contrário da posição universal europeia que vale para todos os homens, mas sim de um lugar, de um contexto.

Associar efeitos negativos às comunidades negras tem consequências diretas em seus modos de vida, incluindo a negação da vivência das religiões não cristãs. Isso explica a forte presença de imagens que relacionam pessoas negras ao cristianismo.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 74 – – Ícone: mulheres carregando uma bandeira. Símbolo: procissão. Igreja católica. Índice: mulheres negras carregando estandartes de imagens de santos negros, uma relação da igreja católica com os santos negros que durante muito tempo foram vítimas do branqueamento.</p>	<p>IMAGEM 75 – Ícone: jogo de búzios Símbolo: prática religiosa nas tradições e religiões afro-brasileiras como o Candomblé e a Umbanda. Índice:</p>
--------------------------	---	---

IMAGEM 75 - Mulheres seguram estandartes do grupo Congado de São Benedito e Santa Ifigênia dos Homens Pretos, na Festa de São Benedito, no município de Minas Novas, Minas Gerais. Foto de 2016



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.186).

IMAGEM 76 - Jogo de búzios, conchas do mar. Terreiro de Axé Ilê Obá, São Paulo, SP (Brasil), 24 abr. 2013



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p.45).

Entre 20 imagens selecionadas que retratam pessoas negras em contexto religioso, 12 delas estão associadas a cultos cristãos. As 8 imagens restantes abrangem práticas religiosas tradicionais de matrizes africanas, como o jogo de

búzios, o jogo de Ikin e uma bandeira Voodoo. Essa predominância de imagens relacionadas ao cristianismo, mostra o fato dos processos de colonização e missões religiosas que impuseram essa fé às comunidades negras e indígenas. Mas também, reproduzem o discurso de silenciamento e marginalização das religiões matrizes africanas.

A história da colonização trouxe consigo a imposição de práticas e crenças cristãs às populações africanas e originárias, muitas vezes por meio de coerção e violência. Essa imposição teve como objetivo controlar e subjugar os povos colonizados, minando suas tradições e crenças culturais. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a adesão ao cristianismo também foi uma estratégia de resistência das comunidades negras e indígenas em meio a tantas opressões. Essa estratégia consiste na combinação de elementos de diferentes religiões e foi essencial para preservar tradições e crenças ancestrais, adaptando-as à religião imposta. Assim, em algumas culturas afrodescendentes e indígenas, vemos a junção de elementos do cristianismo com práticas religiosas tradicionais. Como na imagem 74 que mostra os estandartes do congado de São Benedito e Santa Efigênia, esses santos são cultuados pelas comunidades negras durante o processo de escravização, representando símbolos de resistência e afirmação da identidade cultural em meio à opressão.

A imagem 75 mostra elementos do jogo de búzios e das religiões de matrizes africanas como os fio de contas, ao serem reconhecidas e respeitadas como práticas religiosas legítimas e ajudam a combater o estigma e a discriminação que historicamente foram associados a essas religiões. Apesar de que esta imagem não traga uma pessoa como um babalorixá junto ao jogo de búzios, por exemplo, para deixar a imagem menos impessoal. Ela nos convida a refletir sobre rituais frequentemente são demonizados. Além disso, é fundamental ressaltar que abaixo desta imagem, o livro didático apresenta um quadro que destaca os principais orixás. Esse conteúdo nos materiais não apenas enriquece conhecimento do estudante, mas também promove uma maior valorização, reconhecimento e senso de pertencimento para as crianças que seguem essa fé.

As imagens, ainda que em quantidade limitada, retratam práticas religiosas das tradições africanas são de extrema importância. Elas desempenham um papel fundamental ao reconhecer a diversidade religiosa das comunidades negras e ao preservar suas ricas tradições culturais. São imagens de cerimônias como a Gélédé

realizada em Kéton, no Benin, o festival Olojo na cidade de Ifé, na Nigéria, contribuem para mostrar a riqueza e a complexidade das práticas religiosas das comunidades negras.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 76 – Ícone: grupo de pessoas dançando.</p> <p>Símbolo: dança cultural religiosa</p> <p>Índice: valorização da cerimônia Gélédé em Keton, na cerimônia os homens usam máscaras e vestidos cobrindo todo o corpo para homenagear e reconhecer o poder especial que as mulheres detêm.</p>	<p>IMAGEM 77 – Ícone: grupo de pessoas dançando.</p> <p>Símbolo: dança cultural religiosa.</p> <p>Índice: pessoas caminham pela rua celebrando sua fé em direção ao santuário.</p>
--------------------------	--	---

IMAGEM 76 - Cerimônia Gélédé realizada em Kéton, no Benin. Fotografia de 2009.



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p.25).

IMAGEM 77 - Fiéis participam do Festival Olojo na cidade de Ifé, Nigéria.



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.25).

Nas imagens 76 e 77, as cenas retratadas são constituídas de rituais alegres e vívidos, com a presença de crianças e mulheres trajando vestimentas tradicionais. A inclusão da participação feminina nas práticas religiosas mostra a importância do papel da mulher nessas comunidades, reforçando sua relevância e contribuição para a vida religiosa. Essas imagens de momentos de fé com alegria contribuem para criar uma atmosfera bela e interessante, transmitindo uma sensação de comunhão, esperança e celebração. A presença de crianças também traz uma dimensão de continuidade cultural e a passagem dos rituais e tradições para as futuras gerações. Essas cenas transmitem uma mensagem positiva e inspiradora sobre a religiosidade das comunidades africanas, mostrando a força da fé, a conexão com suas raízes culturais e a importância de compartilhar momentos de celebração comunitária.

No contexto brasileiro, também encontramos fotografias que valorizam as religiões de matriz africana.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 78 – Ícone: pessoas em círculo na praia, flores e velas. Símbolo: Festa de lemanjá. Índice: lemanjá, é um orixá africano, cujo nome deriva da expressão lorubá “Yèyé omo ejá” “Mãe cujos filhos são peixes”. Festa tradicional de recife boa viagem que reúne vários terreiros com procissões, xirê e um conjunto de cânticos dedicados à orixá.</p>	<p>IMAGEM 79 – Ícone: mulheres varrendo o chão em frente a um estabelecimento. Símbolo: Baianas em ritual de lavagem do Bonfim. Índice: Lavagem do Bonfim é marcada pela forte presença do sincretismo religioso entre o catolicismo e o candomblé.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 78 - Festa de lemanjá na Praia de Boa Viagem, Recife, 2018



Fonte: Campos (2018, 6º ano, p. 21).

IMAGEM 79 - Baianas em ritual de lavagem do Bonfim, Salvador, Bahia, 2018



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.138).

A festa de lemanjá que durante muito tempo foi alvo de preconceito e violência contra as comunidades afro-brasileiras aparece na imagem 78. Vemos as comunidades se reunindo em um ritual organizado para celebrar suas divindades, proporcionando oportunidades para debater esse tema com estudantes que talvez não conheçam essa prática religiosa e abrindo espaço para o entendimento e o conhecimento.

A lavagem do Bonfim, imagem 79, é um exemplo fruto da mistura entre as religiões africanas e afro-brasileiras com o cristianismo, como mencionado anteriormente. Essa celebração para Nosso Senhor do Bonfim é retratada duas vezes, no Brasil e na África, mostrando uma articulação entre a cultura dos dois países.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 80 – Ícone: dança. Símbolo: Ritual do Kwarup. Índice: o ritual Kwarup é um ritual religioso ocorre sempre um ano após a morte dos parentes indígenas.</p>	<p>IMAGEM 81 – grupo de homens e mulheres Símbolo: grupo de jovens festejando. Índice: os franceses comemoram o título de campeões da copa do mundo de 1998.</p>
--------------------------	--	--

IMAGEM 80 - Ritual do Kwarup. Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso (Brasil), 2007



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 127).

IMAGEM 81 - Copa do Mundo. França, 1998. (imagem e detalhe)



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 127).

No caso da imagem 80 que mostra o ritual do Kwarup, gostaríamos de contextualizar como ela foi inserida no livro didático. É importante mencionar que não há nenhuma menção na legenda ou texto sobre qual povo indígena vivencia esse ritual e qual seu significado. Essa imagem é utilizada somente para um debate sobre as pinturas dos rostos em contraponto com os rostos dos torcedores da Copa do Mundo da França, imagem 81.

O ritual Kwarup ocorre sempre um ano após a morte dos parentes indígenas. É possível, dessa forma, imaginar a emoção e importância desse momento. No entanto, isso nos leva a questionar se essa comparação ou menção descontextualizada das pinturas dos rostos pode realmente tratar questões referentes às tradições religiosas indígenas ou se está apenas restrita a um debate funcional.

Sendo assim, questionamos qual é o lugar dessa imagem, em que contexto foi inserida e qual o objetivo dessa comparação. Apesar de ser importante para trazer visualmente a figura indígena, é essencial considerar o cuidado e a sensibilidade ao utilizar imagens culturais e religiosas em debates e contextos diferentes da sua origem. É necessário evitar a superficialidade e a apropriação indevida de símbolos e práticas culturais, respeitando a complexidade e significado que essas imagens têm para as comunidades indígenas.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 82 – Ícone: ritual indígena.</p> <p>Símbolo: Indígenas do povo Surui Paiter dançando na festa do Mapimaí.</p> <p>Índice: valorização da tradição e religião indígena.</p>	<p>IMAGEM 83 – Ícone: ritual indígena.</p> <p>Símbolo: Indígenas Yawalapiti da aldeia Tuatuari dançam no ritual Tapanawanã.</p> <p>Índice: valorização da tradição e religião indígena.</p>
--------------------------	--	--

IMAGEM 82 - Indígenas do povo Surui Paiter dançando na festa do Mapimaií. Terra Indígena Sete de Setembro, Cacoal (RO), 2017



Fonte: Fernandes (2018, 6º ano, p 21).

IMAGEM 83 - Indígenas Yawalapiti da aldeia Tuatuari dançam no ritual Tapanawanã. Parque Indígena do Xingu. Foto de 2017



Fonte: Braick (2018, 9º ano, p.194).

Outros rituais são retratados nas imagens, como o ritual Tapanawanã e a festa do Mapimaií, nas imagens 82 e 83. Apesar de não serem o foco da pesquisa, os textos que acompanham as imagens novamente não abordam a tradição religiosa presente nas fotografias. Em vez disso, as utilizam apenas como uma forma de ilustração dos povos para tratar dos temas respectivos dos textos, que consistem, na maioria das vezes, em uma comparação entre a cultura branca e a cultura indígena.

Ao analisar as imagens separadamente do contexto, é interessante observar que as tradições indígenas trazem semelhanças, mas também diferenças, o que quebra com o estereótipo de que existe uma homogeneização dos povos indígenas. É importante ressaltar na imagem 82 quebra também o estereótipo de que o indígena só é indígena se estiver andando "pelado" e com uma peninha na cabeça, como temos muitas figuras e desenhos que caricaturou a pessoa indígena como aquele estereótipo de "índio" dos vídeos da Xuxa⁵¹.

Outras imagens também nos dão respaldo para falar sobre a quebra desse estereótipo do que é "ser índio" e deixar para trás a imagem romantizada do indígena, reorganizando o que é entendido como identidade nacional e como cultura.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 84 – Ícone: homem.</p> <p>Símbolo: O rapper indígena Kunumi.</p> <p>Índice: articulação entre culturas.</p>	<p>IMAGEM 85– homem.</p> <p>Símbolo: Indígena da etnia Dessana utiliza computador.</p> <p>Índice: recusa a ideia de indígena como prezo a um "passado" contrário a tecnologia.</p>
--------------------------	--	--

⁵¹ Vídeo na plataforma Youtube com 5,2 mi de visualizações publicado a 12 anos de Xuxa, artista brasileira, para a música 'Brincar De Índio'.

IMAGEM 84 - O rapper indígena Kunumi MC. Fotografia de 2017



Fonte: Fernandes (2018, 8º ano, p. 229).

IMAGEM 85 - Indígena da etnia Dessana utiliza computador (laptop) às margens do Rio Negro, Manaus (Brasil), 2015



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p. 74).

São exemplos as imagens 84 e 85 que retratam aspectos da cultura indígena contemporânea, como o acesso a aparelhos eletrônicos e a música popular. Essas imagens mostram, algo que não deveria causar estranheza ou ser novidade, que as comunidades indígenas estão articuladas a outras culturas. Como por exemplo, a música popular que também faz parte da cultura indígena atual, refletindo uma combinação de tradições ancestrais com influências contemporâneas. Essas configurações culturais evidenciam a riqueza e a dinâmica da cultura indígena, que não se limita a estereótipos do passado.

Sobre esse tema, é importante destacar que, apesar de aparecerem imagens das práticas religiosas de matriz africana e indígenas, a presença da religião cristã é majoritariamente apresentada nos livros didáticos.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 86 – Ícone: artefatos religiosos. Símbolo: Jesus crucificado é símbolo de salvação para o cristianismo. Índice: invenção de Jesus europeu, de pele branca, olhos claros.</p>
--------------------------	---

IMAGEM 86 – Imagens do cristianismo



Fonte: Elaborado pela autora (2023)⁵².

⁵² Colagem feita pela autora a partir da obra de Campos, 2018, 7º ano do PNLD, 2020.

Essa predominância reflete a influência histórica e cultural do cristianismo na formação da sociedade brasileira, mas também pode reforçar a invisibilidade e marginalização de outras crenças e tradições religiosas. Sobre isso, fizemos uma colagem para apresentar essa afirmação, imagem 86.

No que se refere ao contexto da educação, temos 9 imagens, referentes aos povos indígenas, sendo que uma delas não trata do contexto brasileiro. Nas imagens que retratam o contexto educacional institucionalizado, temos salas de aula da educação básica, do ensino superior e profissionais formados. É importante dizer que o processo de aprendizagem das tradições dos povos indígenas acontece dentro e fora das escolas, ou seja, não se restringe à educação "formal".

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 87 – Ícone: sala de aula. Símbolo: sala de aula indígena. Índice: associação de educação indígena a educação branca.</p>	<p>IMAGEM 88 – Ícone: sala de aula. Símbolo: professores indígenas da universidade. Índice: valorização dos povos indígenas e da sua produção de epistemologia.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 87 - Sala de aula com indígenas da etnia Pataxó na Reserva da Jaqueira, em Porto Seguro, Bahia. Foto de 2014



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p.108).

IMAGEM 88 - UFMG forma nova turma de professores indígenas de línguas, artes e literaturas. Belo Horizonte, Minas Gerais (Brasil), 09 set. 2016



Fonte: Campos (2018, 6º ano, p.15).

A primeira imagem, a número 87, apresenta uma sala de aula indígena com uma organização muito semelhante às salas de aula das comunidades não indígenas. Isso suscita reflexões sobre a possibilidade de semelhanças no processo educativo entre as escolas indígenas e as não indígenas. Entretanto, é crucial destacar que há um problema ao associar de maneira simplista a escola indígena à escola não indígena, pois a organização dos povos indígenas reflete uma forma distinta de compreender o mundo. Dessa maneira, o enquadramento do professor no centro e dos alunos enfileirados na imagem está muito mais próximo de uma escola não

indígena do que do contexto indígena, comprometendo a autenticidade do processo educativo dessas comunidades.

Sobre a segunda, imagem 88, gostaríamos de destacar a turma de professoras indígenas de línguas, artes e literatura em Belo Horizonte, Minas Gerais. Trazer essa formação para os povos indígenas é, sem dúvida, um avanço, e é necessário que cada vez mais esses projetos sejam divulgados e valorizados, já que a educação indígena necessita que seus formadores e professores sejam da comunidade para assim conseguir trazer suas tradições para a sala de aula da melhor forma possível. As licenciaturas interculturais⁵³ são, sem dúvida, ótimos projetos que valorizam os povos e comunidades indígenas e seu contexto educacional, garantindo mais qualidade na educação oferecida.

Seguindo com o tema, em relação às pessoas negras, encontramos 5 imagens diretamente ou majoritariamente relacionadas à população negra.

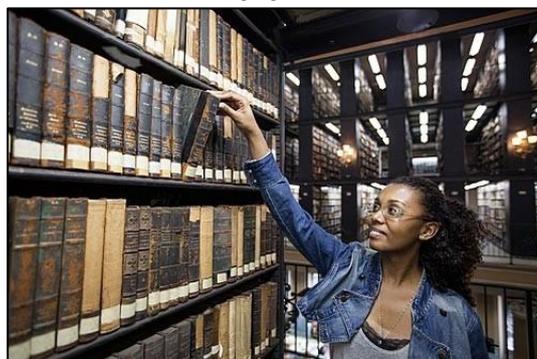
Identificação dos signos	<p>IMAGEM 89 – Ícone: duas mulheres. Símbolo: estudantes de universidade pública. Índice: valorização da mulher negra como produtora de conhecimento e no âmbito acadêmico.</p>	<p>IMAGEM 90 – Ícone: mulher, livros. Símbolo: pesquisadora. Índice: valorização da mulher negra como produtora de conhecimento e no âmbito acadêmico.</p>
--------------------------	--	---

IMAGEM 89 - À esquerda, a estudante Lívia Teodoro, que garantiu uma vaga em história na UFMG e Talita Barreto, aprovada em engenharia na UFMG e em música na UEMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016



Fonte: Braick (2018, 8º ano, p.175).

IMAGEM 90 - Jovem pesquisando na Biblioteca Nacional, na cidade do Rio de Janeiro. Foto de 2013



Fonte: Braick (2018, 6º ano, p.15).

⁵³ Gostaríamos de destacar, neste ponto, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, destinado à formação dos professores e das professoras indígenas que atuam na educação básica, particularmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas indígenas. Esse curso é oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco, no campus Agreste, e teve início no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) por meio do então Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), em 2009, tornando-se regular em 2022.

Entre elas, gostaríamos de destacar a primeira, que trata de uma colagem de duas jovens mulheres negras ingressantes na universidade, mostrando que esse espaço é delas por direito e construindo uma imagem de valorização, imagem 89. Em seguida, temos a imagem 90 que mostra uma pesquisadora na Biblioteca Nacional. Essas imagens de mulheres negras corroboram para a valorização da pessoa negra, a superação do racismo, do sexismo e do patriarcado, mostrando mulheres negras ocupando lugares de poder dentro do contexto educacional. É fundamental promover a visibilidade das pessoas negras em todas as esferas da sociedade, incluindo na educação. Ao mostrar imagens positivas e inspiradoras de pessoas negras em ambientes acadêmicos e de pesquisa, contribuímos para combater estereótipos negativos e preconceitos.

As estudantes Lívia Teodoro e Talita Barreto são exemplos inspiradores de perseverança e conquistas acadêmicas para jovens negras no Brasil. Lívia Teodoro é uma jovem que, com muita dedicação e esforço, garantiu uma vaga no curso de história na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tornando-se a primeira da família a ingressar em uma universidade. Sua jornada foi marcada por desafios. Talita Barreto é outra referência de perseverança e talento. Aprovada tanto em engenharia na UFMG quanto em música na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)⁵⁴. As lutas e resistências dos movimentos sociais e da sociedade como um todo abrem portas para vagas em universidades, que foram por muito tempo inacessíveis para muitos negros no país. Essas imagens e memórias são símbolos de resistência e inspiração, são motivadoras para construção identitárias dos estudantes entenderem que podem/devem ocupar os espaços acadêmicos.

Sobre os processos sociais ou culturais, outro ponto relevante nesse bloco se refere ao que denominamos de "povos antigos" e "povos contemporâneos", que nada mais é do que uma diferença cronológica das imagens selecionadas. Nos livros didáticos, encontramos temas relacionados a esses estudos e, portanto, imagens, como por exemplo, "Povos antigos da África" e "Povos contemporâneos da África". Consideramos relevante essa referência para entendermos como as mudanças ao longo do tempo e a evolução cultural desses povos é apresentada.

Antes, é importante antes dizer que assim como "América" foi uma criação colonial o "África" também foi,

⁵⁴ As trajetórias das estudantes são apresentadas na legenda da foto no livro didático.

Los habitantes de Magreb, el imperio de Malí, los reinos del alto Níger y Chad, por ejemplo, supieron que pertenecían a una unidad continental llamada “África” en los siglos XV y XVI. No había ninguna razón para que los pueblos de “África” se vieran a sí mismos como los ven los cristiano europeos. La adopción de una imagen, África, que no era parte de su conciencia sino de la de la europa cristiana, estuvo asociada con la fuerza reciente de la matriz colonial de poder que, como hemos comentado, apareció en escena con el “descubrimiento de América” y la creación de los mapas cristiano en los que se ubica a los “bárbaros” en el mundo (Mignolo, 2005, p.63).

Sabendo disso, o primeiro ponto que destacamos é estereótipo muito comum no cotidiano de que o Egito não é um país africano ou não é um país negro. Embora a cultura egípcia tenha sido influenciada por muitas outras culturas ao longo da história, fazendo fronteira com a Líbia a oeste, Sudão ao sul e Israel ao leste sua localização geográfica e cultural é africana. Acreditamos que um dos motivos da existência desse estereótipo surge devido a formação discursiva muito frequente na mídia e nas imagens de forma geral da África como um continente homogêneo, pobre e sem cultura. Já o Egito aparece na mídia como uma história grandiosa, tradicional, com grandes faraós e uma cultura desenvolvida por brancos, o que não “bate” com os estereótipos criados para a história da África enquanto um continente pobre e miserável.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 91 – Ícone: mulher. Símbolo: A rainha Nefertiti. Índice: rainha A rainha Nefertiti é importante para a história antiga do Egito e o protagonismo da mulher negra.</p>	<p>IMAGEM 92 – Ícone: dois homens e uma mulher. Símbolo: Cena do filme Uma noite no museu. Índice: estereótipo do Egito branco.</p>
--------------------------	--	--

IMAGEM 91- Pintura mural, séc. XVI a.C. Vale das Rainhas, Tebas (Egito). (fragmento)



Fonte: Campos (2018, 6º ano, p.95).

IMAGEM 92- Cena do filme Uma noite no museu – O segredo da tumba (2014)



Fonte: Braick (2018, 6º ano, p. 73-74).

Nas imagens selecionadas observamos um avanço com a apresentação de pessoas negras no Egito, as imagens da rainha Nefertiti e da cultura em geral do Egito aparecem trazendo uma quebra com o estigma do Egito branco. A rainha Nefertiti, imagem 91, é uma figura importante do Antigo Egito, é famosa por sua beleza e considerada uma das mulheres mais bonitas da história. Sendo retratada com um tom escuro e características das culturas africanas, sua figura desafia as narrativas históricas eurocêntricas e a torna um símbolo de poder, beleza e valorização associados à identidade negra.

No entanto, ao mesmo tempo, observamos a presença dos estereótipos das mídias sob a ideia do Egito, imagem 92. Incluindo as imagens dos faraós como sendo todos “iguais” em aparência e comportamento, retratados como sendo brancos/europeu. Nossa intenção não é racializar o egípcio, mas questionar a visão europeias de que o Egito não teria uma origem na África pela sua cultura “sofisticada”. Esse estereótipo é perpetuado por muitas produções de Hollywood, que frequentemente escolhem atores brancos para interpretar personagens egípcios. Além disso, na figura 92 observamos um contexto glamoroso, mas com uma visão superficial e exótica relacionada a mistérios ocultos e magia, produzindo a cultura egípcia antiga enquanto uma fantasia surreal.

Ainda sobre o tema, é interessante destacar que, quando se trata dos povos antigos da África, o Egito aparece com o maior número de imagens. Porém, sendo a África um continente diverso e rico em culturas e civilizações, a representação imagética dos povos antigos da região é escassa. Das imagens selecionadas, 15 são do Egito, as outras 15 estão divididas em imagens sobre o grupo linguístico bantu, do Congo, da Etiópia, de Mali, da Nigéria, do Reino de Benin, Reino do Kongo e os reinos de Matamba e Ndongo.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 93 – Ícone: mulher. Símbolo: mulher do grupo linguístico banto. Índice: mulher negra vestindo trajes culturais.</p>	<p>IMAGEM 94 – Ícone: homem. Símbolo: homem negro. Índice: negro armado com lanças e espada.</p>
--------------------------	--	---

IMAGEM 93 -Representação de uma mulher do grupo linguístico banto. Século XIX. Gravura. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p.27).

IMAGEM 94 - O homem negro, Zacharias Wagener. Litografia colorida, c. 1641



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p.201).

Ao encontrarmos a imagem 93 apresentando o grupo linguístico Banto, identificamos alguns problemas. Primeiramente, há uma simplificação do grupo linguístico Banto a uma única personalidade, sendo podemos encontrar de 300 a 600 grupos étnicos diferentes que povoam a mesma área, o que pode levar a uma configuração superficial e reducionista. Além disso, destacamos que ilustrações de viagens muitas vezes têm o papel de apresentar o exótico aos olhos do colonizador, criando uma fantasia e interesse pelo sujeito retratado, como pode ser observado nas vestimentas, enquadramento e cores utilizadas.

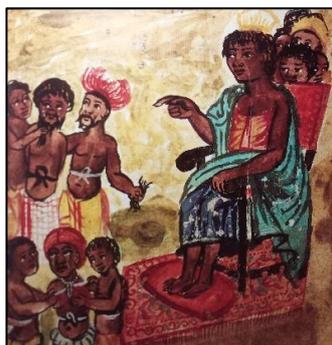
A imagem 93 retrata uma mulher negra vestindo trajes culturais, cercada por plantas e natureza, e faz parte da obra original de Jacques Grasset de Saint-Sauveur (1757-1810), um diplomata, polígrafo, ilustrador e gravador. Essa imagem foi incluída na "Encyclopédie des Voyages" (Enciclopédia de Viagens), uma coleção de vários volumes publicada entre 1796 e 1830, na qual o autor compilou uma vasta quantidade de ilustrações. A imagem 94 de Zacharias Wagener (1614-1668), desenhista, cartógrafo, apresenta um homem negro usando uma tanga, carregando uma lança nas costas e na mão e uma espada na cintura, ele aparece armado e musculoso. As duas paisagens contêm uma marca forte da presença da natureza.

A legenda original da imagem 93 ilustra como os cartões postais da época influenciaram na perspectiva imagética sobre as populações não hegemônicas, na legenda está escrito "sauvagesse de la terre de natal" em tradução literal "selvageria de sua terra natal". É crucial considerar que essas imagens foram criadas a partir das observações e descrições do olhar do colonizador. Quando utilizadas como construções visuais de realidades autênticas de um grupo ou documento etnográfico,

o viés etnocêntrico pode ser naturalizado, resultando em uma perspectiva eurocêntrica e na exotização dessas culturas.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 95 – Ícone: mulher rodeada por um grupo de pessoas. Símbolo: rainha Nzinga. Índice: A rainha Nzinga da África e seu autoritarismo, observasse que algumas pessoas estão aflitas por trás dela, outros ouvem as ordens.</p>	<p>IMAGEM 96 – Ícone: um homem e uma mulher. Símbolo: atores interpretam D. Leopoldina e D. Pedro Índice: riqueza e exuberância do império brasileiro.</p>
--------------------------	---	---

IMAGEM 95 - A rainha Nzinga punindo seus vassallos. Giovanni Antonio Cavazzi de Montecuccolo, c. 1694



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p.194).

IMAGEM 96 - Telenovela brasileira Novo Mundo, produzida e exibida pela Rede Globo em 2017



Fonte: Campos (2018 ,8º ano, p.137).

IMAGEM 97 - Boassine, rei nativo ashanti, sentado entre seu povo, 1909



Fonte: Braik (2018 ,8º ano, p.226).

A imagem 95, trata da rainha Nzinga, Nzinga Mbandi, que é conhecida como rainha guerreira imortal, resistindo à invasão portuguesa e reunindo um poderoso exército de distintas origens, criando uma nova identidade no povo angolano. Segundo Fonseca (2014), se as mulheres não podiam assumir o poder antes dela, depois de sua longa luta, ela tornou-se uma referência do poder feminino e várias outras rainhas de Angola declaravam-se descendentes de Nzinga Mbandi.

Outra imagem que traz a referência aos reinos africanos é a imagem 97, em que temos uma fotografia do grupo étnico de Gana, o povo Ashanti. No entanto, novamente essa fotografia é associada a embates de guerra, fazendo referência esse reino enquanto um reino conhecido por sua tradição guerreira e disciplinada.

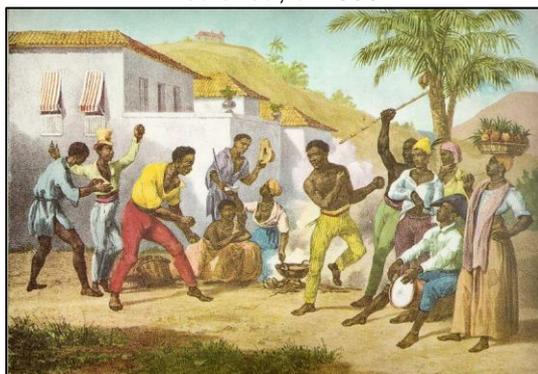
Portanto, é necessário valorizar e apresentar uma construção visual mais completa e abrangente dessa figura histórica, que transcende a narrativa restrita de escravização e violência, permitindo uma compreensão mais profunda e respeitosa de sua contribuição para a história e cultura do povo africano.

A figura da rainha Nzinga aparece em um quadro complementar, onde há referência à capoeira. Segundo o texto, a ginga é o principal movimento da capoeira, proporcionando sustentação e apoio para os golpes. Na ginga, a capoeira se defende com o auxílio das mãos e dos braços, deslocando-se em qualquer posição para surpreender o adversário. O nome desse movimento é uma homenagem a N'Zinga Mbandi Ngola, rainha dos reinos de Matamba e Ndongo (Campos, 2018, 7º ANO, p. 194).

Trouxemos, assim, a incidência de imagens que retratam a prática da capoeira, imagens 98 e 99.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 98 – Ícone: capoeira. Símbolo: capoeira com dança e também luta e combate. Índice: cultura afro-brasileira utilizada como forma de resistência dos povos escravizados.</p>	<p>IMAGEM 99 – Ícone: capoeira. Símbolo: crianças jogam copeira. Índice: crianças quilombolas jogam copeira.</p>
--------------------------	---	---

IMAGEM 98 - Figura Jogar capoeira ou Dança de guerra, Johann Moritz Rugendas. Litografia colorida, c. 1835



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 211); Braick, (2018, 7º ano, p. 150).

IMAGEM 99 - Crianças quilombolas jogam capoeira durante a Festa de Cultura Afro em homenagem ao Dia da Consciência Negra. Quilombo de Sobara, em Araruama, Rio de Janeiro, 2015



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p. 145).

Ao observar tanto as gravuras antigas quanto as fotografias atuais, podemos perceber como essas construções atravessam diferentes épocas e contextos, revelando a influência contínua da ancestralidade africana no cenário brasileiro. Essas imagens refletem uma trajetória que conecta o passado com o presente, mantendo viva a tradição da capoeira ao longo do tempo. É notável a presença feminina na prática da capoeira nas fotografias, imagem 99, o que indica os avanços das lutas femininas. Ao mesmo tempo, a capoeira permanece como um símbolo de luta e resistência.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 100 – Ícone: grupo ouvindo música e dançando. Símbolo: Dança Negra na Ilha da Domínica. Índice: características da cultura dos povos negros.</p>	<p>IMAGEM 101 – Ícone: fogueira, pessoas dançando. Símbolo: Dança Lundu. Índice: características da cultura dos povos negros.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 100 - Uma Dança Negra na Ilha da Domínica, Brunias, Agostino, sec. XVIII



Fonte: Fernandes (2018, 8º ano, p. 85).

IMAGEM 101 - Dança Lundu, Johann MOPritz Rugendas, 1839



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p.243).

Nesse sentido, entendemos que é importante destacar o papel da dança nas tradições dos povos antigos da África e como essas tradições foram transmitidas ao longo do tempo, perpetuando-se através da ancestralidade. Seleccionamos duas imagens que abordam a dança dos antigos povos de São Domingos (atualmente Haiti e República Dominicana) e a dança lundu, que chegou ao Brasil através dos povos escravizados de Angola, imagens 100 e 101. É interessante observar que nas imagens temos dois grupos dançando, tocando e festejando a música. Notamos que as vestimentas dessas pessoas trazem muitas características das vestimentas das pessoas escravizadas; além disso, observamos na primeira imagem uma criança vestida com a mesma roupa de um adulto.

A indumentária é um elemento simbólico fundamental na definição das nossas identidades, não só de classe, mas também de gênero. Como consequência, a moda irá manifestar padrões, limites, imposições tácitas de ordens diversas, estabelecendo projeções típicas de comportamento para todas as categorias de indivíduos, fixando um conjunto de significações e valores de um modo sistemático (Santos, 1997, p.147).

Existe, dessa forma, uma necessidade de padronização da imagem do negro e do indígena, a partir também de suas vestimentas. No caso das figuras seleccionadas, elas podem “revelar a forma de vestir através de signos da posição social, usar roupas de acordo com o próprio sexo constituía algo que estava além das

diferenciações sociais” (Santos, 1997, p.149). Vê-se o quanto era significativo para a colonização a utilização de vestes que permitissem estabelecer uma condição de hierarquias e domínio.

Podemos notar essas marcas também em cartões-postais do século XIX, imagens 102 e 103.

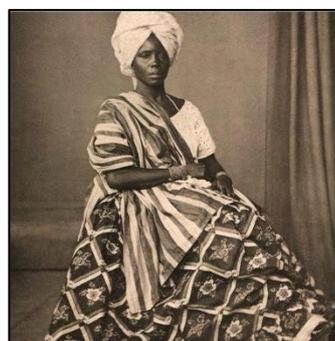
Identificação dos signos	<p>IMAGEM 102 – Ícone: mulher. Símbolo: cartão postal com Mulher Fula. Índice: exotização da mulher negra para comercialização da imagem entre brancos.</p>	<p>IMAGEM 103 – Ícone: mulher. Símbolo: cartão postal <i>Mulher com panos da costa</i>. Índice: folclorização da mulher negra para venda de imagens entre brancos.</p>
--------------------------	--	---

IMAGEM 102 - Mulher Fula, Edmond Fourtie.
Cartão-postal, Dakar (Senegal), 1900



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 210).

IMAGEM 103 - *Mulher com panos da costa*, Henrique Klumb. Rio de Janeiro, c. 1862



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p. 210).

É importante reconhecer que a combinação exótica do vestuário e as expressões faciais sérias nas imagens históricas podem levar a pensar que as pessoas retratadas foram coagidas, possivelmente por viajantes europeus, a posar para a cena. O modo particular de vestir dessas pessoas, evidenciado nas legendas dos futuros cartões-postais, foi muitas vezes interpretado como marcas de um povo estranho, oferecendo indicações de pertencimento étnico. Além disso, atribuições para as mulheres negras como fêmea e a sua origem desumaniza e descaracteriza a subjetividade.

Um dos maiores problemas dessas imagens é o seu desregulado com realidades legítimas e de valor etnográfico e científico, sem levar em consideração que essas imagens foram produzidas durante períodos de colonização, exploração e objetificação de grupos étnicos. O que tem sido motivo de questionamento e debate, principalmente no seu uso dentro dos livros didáticos.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 104 – Ícone: grupo de mulheres dançando.</p> <p>Símbolo: Mulheres hamer dançam em cerimônia tradicional de seu povo.</p> <p>Índice: mulheres dançam em cerimônia com simbologia ancestral e divina.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 104 - Mulheres hamer dançam em cerimônia tradicional de seu povo. Etiópia, 2014



Fonte: Braick (2018, 9º ano, p. 168).

Quando observamos a fotografia da cerimônia tradicional das mulheres hamer, encontramos outra estética visual nos trajés e adereços, imagem 104. Nesse caso, nas imagens, notamos vestimentas tradicionais do seu povo, com tecidos e cores que carregam uma simbologia ancestral e divina. Mesmo sendo uma fotografia feita a partir do olhar do outro, notamos que a estética é totalmente diferente das imagens citadas anteriormente retiradas dos diários de viagens do período colonial. Além disso, temos o protagonismo da mulher negra, a felicidade e a energia como marca estética da imagem.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 105 – Ícone: rio, floresta.</p> <p>Símbolo: margens do rio Nilo.</p> <p>Índice: natureza abundante na África.</p>	<p>IMAGEM 106 – Ícone: grande número de pessoas.</p> <p>Símbolo: celebração do dia da bandeira.</p> <p>Índice: sentimento de pertencimento com cores da bandeira da Etiópia organizada pelas camisas das pessoas.</p>
--------------------------	--	--

IMAGEM 105 - Campos cultivados às margens do rio Nilo, 2016



Fonte: Fernandes (2018, 6º ano, 105).

IMAGEM 106 - Dia Nacional da Bandeira da Etiópia. Adis Abeba (Etiópia), 2000



Fonte: Campos (2018, 8º ano, p.171).

A imagem 105, capturada na área de produção agrícola próxima ao rio Nilo apresenta uma paisagem quase desabitada, destacando-se pela sua natureza exuberante. Em nítido contraste, a imagem 106, que retrata a comemoração do Dia da Bandeira da Etiópia, é dinâmica e fervilhante, com um poderoso símbolo de nacionalismo erguido no meio de uma multidão vibrante. Ao examinar essas imagens contemporâneas, surge uma complexa tapeçaria de contrastes. Essas imagens mostram o continente africano é diverso, com uma riqueza natural exuberante e práticas culturais diversas. Elas desafiam estereótipos prejudiciais que frequentemente associam a África à fome e à seca. Em vez disso, essas fotografias capturam a essência de uma terra vasta e próspera em meio à abundância da natureza e à riqueza das tradições culturais.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 107 – Ícone: Castelo de Mina. Símbolo: importante posto onde os cativos para serem escravos eram mantidos a aguardar o seu transporte para o Novo Mundo. Índice: persistência em associar a história africana apenas ao período de escravização.</p>	<p>IMAGEM 108 – Ícone: cidade. Símbolo: Luanda. Índice: associação da África a desigualdade e pobreza.</p>
--------------------------	---	---

IMAGEM 107 – Castelo de Mina, Gana, 2017



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p.235).

IMAGEM 108 – Luanda, 2014



Fonte: Fernandes (2018, 9º ano, p.174).

Outro contraste identificado é em Luanda, imagem 108, a capital, que é extremamente povoado, com estruturas que lembram as favelas brasileiras, e abriga uma imensa quantidade de pessoas com diferentes formas de organização social do contexto contemporâneo, ao mesmo tempo em que encontramos imagens que fazem referência ao processo de escravização, imagem 107. É importante notar que, ao escolher uma fotografia do castelo de Mina, relacionada ao processo colonial, perpetua-se a o local da hegemonia eurocêntrica.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 109 – Ícone: cidade. Símbolo: Biblioteca de Alexandria. Índice: símbolo da história antiga, poder e conhecimento.</p>
--------------------------	--

IMAGEM 109 -Biblioteca de Alexandria, 2011



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p.177).

A biblioteca de Alexandria, imagem 109, é apresentada como uma exibição exuberante de tecnologia e conhecimento, simbolizando o avanço intelectual da humanidade. Relaciona o continente africano a tecnologia e desenvolvimento. Vemos não apenas a dicotomia entre o antigo e o novo, mas também a coexistência do tecnológico e do analógico.

Continuando com nossas análises, percebemos que ainda existe uma associação entre a pobreza e os trabalhos manuais atribuídos às pessoas negras e africanas.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 110 – Ícone: crianças, lixão, trabalho infantil. Símbolo: trabalho infantil. Índice: o trabalho infantil atinge principalmente as crianças negras devido ao racismo estrutural que marca a vida dessas famílias.</p>	<p>IMAGEM 111 – Ícone: homens trabalhando. Símbolo: trabalho braçal. Índice: localiza o homem negro na maioria das vezes em imagens de trabalhos braçais.</p>	<p>IMAGEM 112 – Ícone: dois homens trabalhando. Símbolo: trabalho braçal. Índice: localiza o homem negro na maioria das vezes em imagens de trabalhos braçais.</p>
--------------------------	---	--	---

IMAGEM 110 - Crianças desmontam sucata eletrônica no lixão Agbogbloshie, em busca de materiais para venda, Acra (Gana), 2010



Fonte: Campos (2018, 9º ano, p. 279).

IMAGEM 111 -Vendedor serra um dos blocos de sal para venda no mercado de Mopti, na República do Mali, 2017



Fonte: Braick (2018, 7º ano, p. 64).

IMAGEM 112- Trabalhadores separam sementes de noz-de-cola em Anyama, Costa do Marfim, 2017



Fonte: Fernandes (2018, 7º ano, p. 20).

Na imagem 110, observamos duas crianças catando lixo, enquanto nas outras duas imagens vemos trabalhos manuais envolvendo sal (imagem 111) e noz-de-cola (imagem 112). Os seus pés descalços, assim como nas imagens que trabalhamos sobre o processo de escravização, remetem ao mesmo significante de inferioridade. Nota-se que as três imagens retratam o contexto africano, o que pode reforçar a associação estereotipada de pobreza ao continente, essa repetição constrói o discurso de senso comum sobre uma região miserável. O uso recorrente de imagens que mostram o continente africano em uma condição negativa, existirá uma tendência de alunos afrodescendentes sentirem-se inferiores e, assim, negarem suas identidades.

Essas imagens nos levam a refletir sobre as complexidades da contemporaneidade, mostrando como diferentes elementos culturais e históricos se entrelaçam no mundo atual, criando uma costura de perspectivas e significados. No entanto, percebemos uma dificuldade em narrativas em que os países do continente africano a partir de uma perspectiva mais “glamorosa”. Faltam, por exemplo, imagens que retratam as grandes metrópoles e reinos existentes na África.

Trazer o debate sobre os problemas sociais que ocorrem em alguns países do continente, como economia, política ou até mesmo as dificuldades na agricultura, é importante, mas limitar o debate a pontos relacionados a pobreza e miséria nos parece simplificador e limitador. Dessa forma, acreditamos que as construções visuais ainda carregam marcas de uma fantasia colonizadora que persiste na apresentação da memória sobre o povo africano.

A música e a dança marcam as imagens sobre a culturas dos povos negros e indígenas. Sobre esse aspecto é importante dizer que, trazer imagens sobre esses momentos de forma descontextualizada também pode ser um problema.

Identificação dos signos	<p>IMAGEM 113– Ícone: chocalho. Símbolo: maracá. Índice: para os povos indígenas o maracá tem uma grande importância durante seus rituais e cerimônias devido ao seu poder espiritual.</p>	<p>IMAGEM 113 – Ícone: brinquedos. Símbolo: chocalhos infantis. Índice: chocalhos são brinquedos utilizados por crianças que produzem sons e ritmo.</p>
--------------------------	---	--

IMAGEM 113 - “A arte de brincar”



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p.141).

Observamos que ainda existe uma narrativa comparativa entre a cultura indígena e não indígena, como uma espécie de validação ou negação. No caso da imagem 113, notamos uma comparação infantilizada entre o chocalho indígena e os chocalhos usados por crianças não indígenas como brinquedos. Consideramos inadequada essa forma de comparação, pois pode resultar de estereótipos que infantilizam ou desvalorizam a cultura indígena, tratando-a como inferior ou irracional.

No que se refere ao cotidiano dos povos indígenas, selecionamos imagens que abordam suas tradições relacionadas à alimentação, dança, rituais, trabalho, arte, pintura corporal, moradia e territórios. Como mencionado anteriormente, é impossível dissociar essas práticas, pois todas estão intrinsecamente envolvidas nas tradições desses povos. Cada povo cultiva à sua maneira de viver, fundamentada no sagrado e em suas tradições. Levando em consideração esse conceito, um ponto nos chamou atenção a quase nula participação de povos indígenas localizados no nordeste brasileiro.

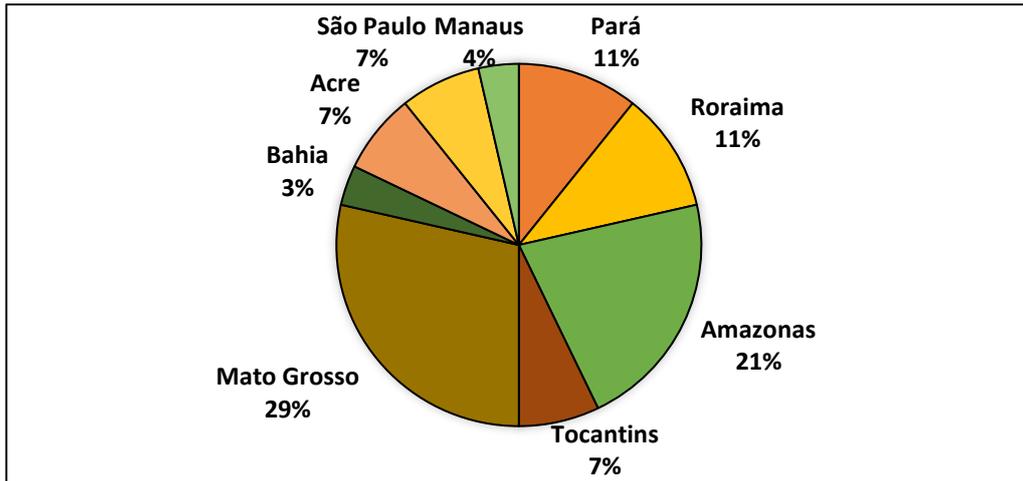
Apesar de tantos ataques, a população indígena⁵⁵ tem crescido substancialmente, os dados relatados no site do IBGE apontam que o percentual de indígenas em relação à população total brasileira teve um significativo aumento, saltando de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas e segundo dados preliminares coletados pelo Censo Demográfico 2022 até abril, registrou 1.652.876 indígenas na população brasileira. Apesar disso, ainda é muito comum o discurso de que a população indígena não existe.

O discurso persistente de que os povos indígenas são vistos como uma entidade à parte, ancorados no passado, integrandos a nossa sociedade somente durante o processo de colonização, ainda é lamentavelmente comum. No caso do Nordeste, a presença indígena é ainda mais questionada, pois foi naturalizada a ideia de que os povos indígenas são exclusivos da região Norte do país. É importante revisar essas percepções e reconhecer a diversidade e a atualidade das culturas indígenas em todo o país, por isso ressaltamos a necessidade de trazer para o livro didático a presença dos povos de territórios que ficam localizados no nordeste do Brasil.

O livro didático também perpetua esses estereótipos. A maioria das imagens que retratam os povos indígenas está concentrada no Norte e centro-oeste do país, excluindo assim os indígenas que vivem em outras regiões como nordeste, por exemplo. Esses estereótipos carregam consigo várias ideias preconcebidas, como a noção de uma identidade indígena única, a crença de que os povos indígenas existem apenas na Amazônia. Além disso, marcas de uma regionalização que descredibiliza os povos que não correspondem a essas regiões e desvalidando seus territórios e tradições.

⁵⁵ Segundo reportagem no site globo.com a violência contra indígenas em 2021 teve maior número de casos em 9 anos, diz Cimi Conselho Indigenista Missionário (Cimi) que apresentou relatório em agosto de 2022. Foram 355 registros, entre assassinatos, abuso de poder e racismo, entre outros casos. Sobre isso, o terceiro ano do governo de Jair Bolsonaro trouxe um agravamento do cenário difícil e violento para os indígenas brasileiros. De acordo com o relatório do CIMI, houve aumento em 15 dos 19 tipos de violência mapeados. Foram registrados 176 assassinatos de indígenas em 2021, quase igualando o recorde de 2020. Além disso, ocorreram 148 suicídios indígenas, o maior número em oito anos. A situação é preocupante e exige atenção para a proteção e os direitos dessas comunidades vulneráveis. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/>.

Gráfico 3 - Proporção de imagem dos povos indígenas no livro didático por estado



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por fim, gostaríamos de problematizar como a arte incorpora o discurso racial e sexista e se torna base para a diferenciação e criação de hierarquias constituídas pela hegemonia do homem/branco/cristão/ocidental. A influência do europeu na história constrói padrões estéticos e culturais de beleza. Essa padronização reforçou as noções eurocêntricas de beleza e superioridade. Também é evidente na pintura renascentista uma esfera de cultura e hegemonia, representando os brancos em posições de poder, sagrado ou mitológico, enquanto outros povos, são sub-representações e ligados ao lugar da subordinação e a subordinação ocupam o predomínio.

<p>Identificação dos signos</p>	<p>IMAGEM 114 – Ícone: homem, livro de história da arte Símbolo: performance artística e política Índice: A intervenção de Denilson Baniwa na Bienal de Artes denuncia mais uma forma de violência a não participação dos povos indígenas no evento.</p>	<p>IMAGEM 115 – Ícone: mulher, pintura. Símbolo: obra-prima da pintura renascentista Índice: símbolo da beleza enigmática. Obra reconhecida e venerada mundialmente.</p>
---------------------------------	---	---

IMAGEM 114 - Pajé-Onça Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo”, 2018, performance



Fonte: Pajé-Onça: Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo⁵⁶.

IMAGEM 115 – Monalisa, Leonardo da Vinci, 1503



Fonte: Campos (2018, 7º ano, p.22).

As pinturas clássicas são conhecidas mundialmente, tem grande prestígio e símbolos de beleza e perfeição, além de terem uma grande influência na construção da compreensão do homem e da sociedade, imagem 115. Essas obras aparecem recorrentemente em salas de aula, livros didáticos e meios de comunicação, mostram a estruturação do racismo nas suas composições e a construção da narrativa. "A Monalisa", também conhecida como "La Gioconda", é uma famosa pintura a óleo sobre madeira feita pelo renomado artista renascentista italiano Leonardo da Vinci. A Monalisa é uma mulher com um olhar enigmático e um sorriso sutil.

Denilson Baniwa ergue o livro “Breve História da Arte” que tem na sua capa a pintura de Monalisa. Em sua performance o artista questionava a apropriação indevida de imagens dos povos Selk’nam da Terra do Fogo na exposição em São Paulo e proclama:

*Breve história da arte.
Tão breve, mas tão breve, que não vejo a arte indígena.
Tão breve que não tem indígena nessa história da arte.
Mas eu vejo índios nas referências, vejo índios e suas culturas roubadas.
Breve história da arte. Roubo. Roubo. Roubo.
Isso e o índio?
Aquilo é o índio?
É assim que querem os índios?
Presos no passado, sem direito ao futuro?
Nos roubam a imagem, nos roubam o tempo e nos roubam a arte.
Breve história da arte.
Roubo, roubo, roubo, roubo, roubo, roubo, roubo.*

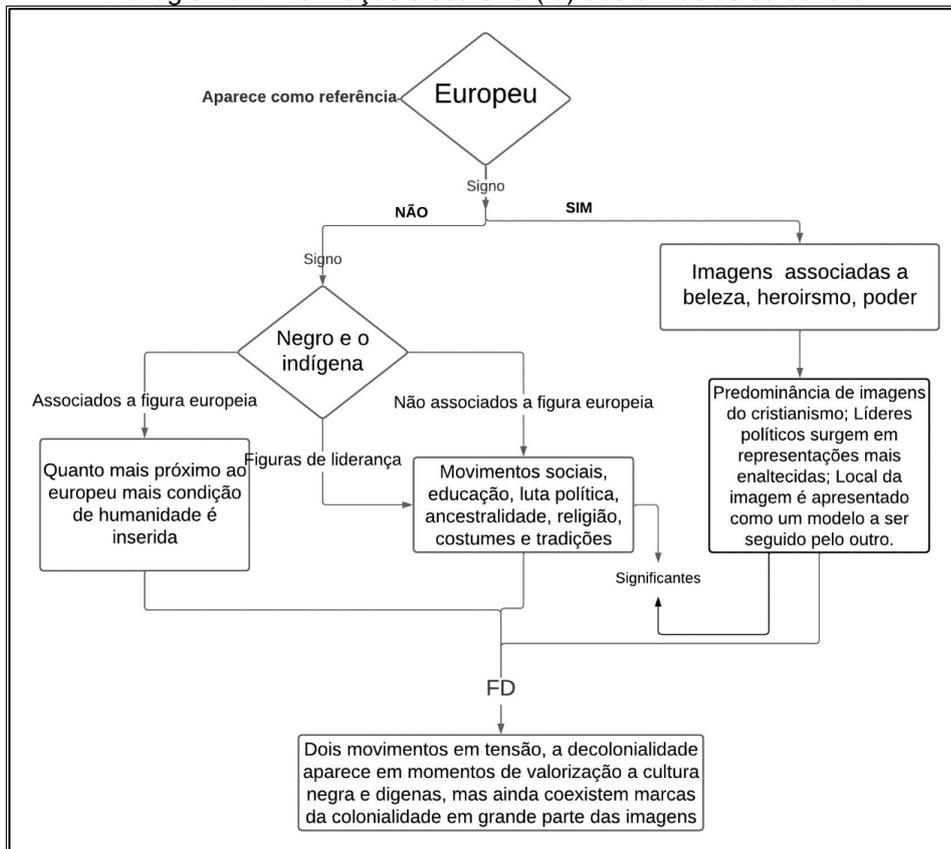
⁵⁶ Fonte: Disponível em: https://www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo?locale=pt_BR . Acesso em: 11 de setembro de 2023.

*Arte branca.
 Roubo, roubo.
 Os índios não pertencem só ao passado.
 Eles não têm que estar presos a imagens que brancos construíram para os índios.
 Estamos livres, livres, livres.
 Apesar do roubo, da violência e da história da arte.
 Chega de ter branco pegando arte indígena e transformando em simulacros!*

Denilson Baniwa, em **Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo** (2018)

O artista questiona, a apropriação indevida da cultura e tradição dos povos indígenas que transformam suas vivências em folclore. Questiona a não participação direta dos povos nessa produção e além disso, problematiza o discurso que coloca o indígena preso no passado e sem direito a ter um futuro. Baniwa, nos mostra que a arte traz a complexidade vivida no cotidiano indígena, de silenciamento e negação. O foco não é retirar a excelência dos artistas citados ou afirmar que eles eram racistas e misóginos, pois eles viviam em outro contexto histórico, mas sim que precisamos questionar o motivo pelo qual esse ainda é o padrão estabelecido.

Fluxograma 7 - formação discursiva (fd) dos símbolos da cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre a memória da cultura, há uma dualidade presente entre o enfoque decolonial, que valoriza e celebra a identidade, e o lado colonial, que subalterniza e silencia as culturas negra e indígena.

10 CONSIDERAÇÕES

“Até que os leões tenham os seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador”.
Provérbio africano

Considerando as intenções que impulsionaram este trabalho, fazer uma conclusão definitiva é uma tarefa praticamente impossível. A abundância de imagens selecionadas nos livros didáticos e a complexidade das questões que surgiram durante a análise indicam que o processo de pesquisa nunca tem um fim último. Portanto, nesta seção, temos como foco um retorno aos objetivos que conduziram a pesquisa com o intuito de realizar um movimento de retroação e não de fechamento.

O foco central desta pesquisa foi compreender a construção das memórias negras e indígenas nas imagens presentes nos livros didáticos de história do ensino fundamental. Primeiro, delimitamos uma abordagem teórica e metodológica com base na costura entre a teoria decolonial e da teoria do discurso. Consideramos que essa articulação nos proporcionou uma leitura crítica dos discursos produzidos pelas imagens, permitindo uma interpretação das ideologias produzidas pela colonialidade e modernidade. Apesar das teorias carregarem contradições entre si foram essenciais para construir uma lente teórica analítica não essencialista e antirracista.

Em seguida, conduzimos um levantamento das pesquisas presentes na BDTD que abordavam os temas de livro didático, raça e imagem. Nosso objetivo era examinar o estado atual das publicações científicas sobre o livro didático relacionado as questões étnico-raciais. Durante esse levantamento, identificamos várias pesquisas que apontavam para uma tensão entre as imagens que promoviam uma leitura antirracista e, ao mesmo tempo, revelaram diversas lacunas no campo de estudo. Destaca-se a inovação de nossa pesquisa ao abordar de forma conjunta as questões negras e indígenas nas imagens. Além disso, outro aspecto original da nossa pesquisa foi a contribuição específica das imagens produzidas por pessoas negras e indígenas que foram utilizadas como fundamento durante nossa análise.

Buscamos então identificar e descrever as imagens dos/as negros/as e dos/as indígenas, selecionadas nos livros didáticos, com base nas categorias de ícone, símbolo e índice. Nesse processo, analisamos como as memórias sobre os povos negros e indígenas são construídas nas imagens, buscando apontamentos sobre os discursos (de)coloniais eram identificados. Observamos uma tensão evidente entre as

marcas de uma memória decolonial e colonial nas imagens, que por vezes priorizam uma visão estereotipada e inferiorizada dos sujeitos, enquanto em outras abordam questões como movimentos sociais, educação indígena e religiões de matriz africana. No entanto, é importante notar que o número de imagens que abordam questões decoloniais ainda é significativamente menor.

Podemos apontar que ao longo das últimas sessões observamos que as imagens desempenham um papel fundamental como arquivos e fontes de informação sobre períodos e acontecimentos históricos. Elas se tornaram uma ferramenta essencial à constituição do currículo escolar, exercendo o papel de arquivos visuais, produzindo significações e discursos e transmitindo informações sobre a cultura, relações sociais e as práticas políticas de diferentes épocas.

Nesse contexto, o grande número de imagens encontradas se refere ao processo de colonização, escravização e inferiorização da pessoa e cultura negra e indígena constituem o arcabouço de “fontes” pedagógicas sobre momentos da história. Criando visualmente a estrutura das dinâmicas culturais envolvidas nesses processos de subalternizando do papel desses sujeitos na história. Portanto, é necessário reconhecer que as imagens também podem ser influenciadas por perspectivas ideológicas e culturais da época em que foram criadas e também daquele ou daquela que o localiza enquanto fonte de informação “arquivo da história”.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de ler as imagens não apenas como ilustrações ou cópia do real, mas assim como os demais processos de construção discursivos constroem modelos e concepções ideológicas. Entendendo, dessa forma, que a imagem tentar estabilizar a instituição daquilo que é “verdadeiro” para assim construir a narrativa da memória coletiva sobre determinado aspecto. Conscientes desse processo, compreendemos que as imagens adquirem inteligibilidade.

Portanto, a imagem por si só não é capaz de comunicar toda a complexidade do seu significado. Existe um abismo entre aquilo que o artista de uma obra pôde ou quis expressar, a realidade que esse documento visual retrata e a interpretação daqueles que a observaram ao longo do tempo. No entanto, é possível construir, ainda que de forma provisória, sentidos e significados atribuídos a determinada imagem, especialmente quando consideramos sua função como de controle e busca comprovar a materialidade de um “fato histórico” ou de uma ação passada. Isso fica evidente em nossas análises, por exemplo, a construção dos lugares sociais de certos grupos ao longo da história, como o indígena enquanto “selvagem”, o negro enquanto “escravo”

e a mulher negra retratada enquanto “ama”. Essas imagens incorporam discursos da colonialidade que permearam e ainda estão presentes em nossa realidade, perpetuando estereótipos e representações imagéticas simplificadas dessas comunidades.

Ao retomar o conceito de memória, enquanto uma história particular ou coletiva que se tornou dominante em um determinado contexto. Podemos apontar que as imagens em que memória que carrega símbolos da decolonialidade permitem a construção de lembranças e fortalecimento de identidades a partir de experiências articulatórias e políticas individuais e coletivas de valorização da cultura e vida da população negra e indígena. Por outro lado, a memória colonial se baseia na "fossilização da memória colonial", resultando em fechamentos e essencializações, ou seja, em imagens que retratam os povos negros e indígenas como primitivos, inferiores ou selvagens dentro do discurso moderno colonial.

Observamos também, que temos uma carência de imagens nos livros didáticos que tratam desde uma perspectiva crítica sobre os temas como escravização, colonização, religião, entre outros. Tais temas são balizadores para formação hegemônica europeia, masculina e cristã. Notamos que a grande maioria das imagens analisadas nos livros didáticos selecionados funcionam como ferramentas de controle, produzindo um discurso que naturaliza e valida a colonialidade. Essas imagens perpetuam estereótipos e visões preconceituosas, reforçando uma visão eurocêntrica e hierárquica das culturas e identidades étnicas. Portanto, consideramos que apesar da legislação e do PNLD possuir critérios que consideram a questão étnico-racial presentes nos LDs submetidos para análise pelo programa e até a eliminação da coleção. Ainda se verifica que isso não é totalmente cumprido.

Destacamos que há uma ampla disponibilidade de imagens criadas por diversos artistas contemporâneos que problematizam períodos da história, é notável como as imagens nos livros didáticos ainda tendem a se repetir ao longo do tempo. Isso pode levantar questionamentos sobre o motivo pelo qual essas mesmas imagens são insistentemente utilizadas. Nesse sentido, um ponto crucial está relacionado à noção de ingenuidade no poder das imagens. Trazer um número indiscriminado de imagens relacionadas à violência, colonização e inferiorização das pessoas negras e indígenas parece não ser um problema para as coleções. O uso recorrente dessas imagens naturaliza uma memória de subalternização desses povos.

Portanto, existe a necessidade de participação das pessoas negras e indígenas na produção imagética dos/nos livros didáticos, não sendo encontrados nenhuma menção a qualquer participação desses sujeitos nos livros analisados. A história e a memória são ambos locais de poder e estão sempre articulados desde “cima”, do olhar do colonizador, existe a necessidade de acabar com esta “caçada e a glória do seu predador”, e por tanto produzir narrativas a partir de “baixo”.

Por fim, gostaríamos de apontar a impossibilidade de fechamento de qualquer discurso, entre eles o produzido por essa pesquisa. Propormos também a possibilidade e necessidade de mais pesquisas que envolvem os temas e questionamentos citados. No que se refere à elaboração de materiais didáticos educação básica, quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores no processo de avaliação? Os processos participam de movimentos formativos que auxiliam nesse trabalho? Provocaria também uma análise mais focalizada em artistas específicos que me pareceram demarcar um grande número de imagens nos livros didáticos de história do ensino fundamental, entre eles artistas como Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, observando o que leva a continuidade do uso tão presente desses artistas.

Com mais ênfase deixamos explícito o nosso desejo por pesquisas que envolvam artistas negros e indígenas que estão produzindo imagens e a necessidade de pensar essas imagens enquanto propostas pedagógicas que precisam estar articuladas também aos livros didáticos. O conhecimento hegemonicamente tem sido europeizado, é necessário que haja uma tensão para aberturas de propostas que por muito tempo vem sendo silenciadas.

Provocando um último exercício de pensamento. No que se refere as suas memórias do contexto educacional, pense em pinturas e obras famosas presentes nos livros didáticos que tragam um ou uma pessoa negra ou indígena. Agora, tente lembrar se o protagonista dessa pintura ou imagem é branco. O indivíduo negro ou indígena está servindo ao branco? Se a resposta for sim, tente agora lembrar de uma figura que inverta essa dinâmica: um homem ou uma mulher negra que não serve a ninguém e é o protagonista da imagem. Um homem ou uma mulher indígena que não serve a ninguém e é o protagonista da imagem. Mais difícil, não é? É exatamente por isso que precisamos questionar o que tem sido considerado como obras clássicas em nossa cultura. Será que apenas aquilo que é concebido para a supremacia do homem branco é considerado clássico, belo ou válido?

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Roseli. A presença/ausência dos negros e negras nos conteúdos do livro didático com acesso digital de história do estado do Paraná. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Interunidades em Educação, **Universidade Tuiuti do Paraná**, Curitiba, 2017.
- ALVES, Karina; MESQUITA, Rui; ANTUNES, Thiago. Falar é fôlego, obrar é sustança: imagem e visualidade como realidade na política. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 2, p. 469-486, 2020.
- AQUINO, L. F. A independência do Brasil para as crianças: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000. (Dissertação de mestrado). **Universidade Estadual de Londrina**, Londrina, PR, Brasil, 2015.
- FERNANDES, Ana Claudia. ARARIBÁ MAIS: HISTÓRIA / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. - 1. ed. -- São Paulo: **Moderna**, 2018.
- BRAICK, Patrícia Ramos ESTUDAR HISTÓRIA: das origens do homem à era digital: manual do professor / Patrícia Ramos Braick, Anna Barreto. — 3. ed. — São Paulo: **Moderna**, 2018.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. O debate pós-democrático no século XXI. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 2, p. 149-164, 2018.
- BHARTES, Roland. A retórica da Imagem. in **O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música**. RJ, Nova Fronteira, 1990.
- BISPO, Agnes Gardênia Passos. Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - **Universidade Federal de Sergipe**, São Cristóvão, 2018.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, n. 12, p. 153-165, 1996.
- BRASIL. **Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil**. São Paulo: Edições SM, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12794-bibliotecas-escolares-no-brasil-web-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 28 out. 2022.

BRASIL. **Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso: 28 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: outubro, 2023.

BRASIL. Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI – **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020**. Brasília, 28 ag. 2018b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programaslivro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: outubro, 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14453-pceb015-00&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União, Poder Executivo**, Brasília.

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/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990. Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.

BUCK-MORSS, Susan; SÉGOL, Noémie. **Hegel et Haïti**. Ed. Lignes-Léo Scheer, 2006.

BURITY, Joanildo. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 2, p. 199-218, 2014.

CAMPOS, Flavio de História: escola e democracia. Manual do professor – 1. ed. São Paulo: **Moderna**, 2018.

CARVALHO, Rayssa Andrade. Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014). 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em História) - **Universidade Federal da Paraíba**, João Pessoa, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. ¿Qué hacer con los universalismos occidentales?: observaciones en torno al giro decolonial. **¿Qué hacer con los universalismos occidentales?: observaciones en torno al giro decolonial**, p. 181-207, 2018.

CLARA, M. P. S. Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa. (Tese de doutorado). **Universidade Estadual de Ponta Grossa**, Paraná, Brasil, 2017

DE ALMEIDA, Eliene Amorim; DA SILVA, Janssen Felipe. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **INTERRITÓRIOS**, v. 1, n. 1, 2015.

DAMBRÁS, Lilian Paula. Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDS 2012 e 2015. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - **Universidade Estadual de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

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

FAGUNDES, Miríam Pereira de Souza. O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Pontifícia Universidade Católica de Goiás**, Goiânia, 2020.

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

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. UBU. 2020.

FERNANDES, Ana Cláudia. Araribá mais: história. Manual do professor. 1. ed. **São Paulo: Moderna**, 2018.

FINK, Bruce, **O sujeito lacaniano**; entre a linguagem e o gozo/ Bruce Fink; tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara; consultoria Mirian Aparecida Nogueira Lima. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FREITAS, Bárbara de Souza. Significando o conquistador e o indígena: uma análise enunciativa de livro didático. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - **Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, 2020.

GIROUX, Henry A. O que pode significar a educação após Abu Ghraib: revisitando a política de educação de Adorno. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GLYNOS, J; HOWARTH, D. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A; OLIVEIRA, A; OLIVEIRA, G. **A Teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

GROSGOUEL, 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.

HERNANDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**, p. 77-95, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Ed. KKYM, Lisboa, 2012.

HOWARTH, David; GLYNOS, Jason; GRIGGS, Steven. Discourse, explanation and critique. **Critical Policy Studies**, v. 10, n. 1, p. 99-104, 2016.

JESUS, Alexandro Silva de. Notas sobre a atualidade da ferida colonial. **Recife: Titivillus**, 2022.

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

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. **São Paulo: Intermeios**, p. 197-198, 2015.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. **Rio de Janeiro: EdUERJ**, v. 222, 2011.

LAFONT, Anne; BENETTI, Liliane; RIVETTI, Lara. Como a cor de pele tornou-se um marcador racial: perspectivas sobre raça a partir da história da arte. **ARS (São Paulo)**, v. 19, n. 42, p. 1289-1355, 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2017.

LIMA, Jorge Ferreira. O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história. Dissertação de Mestrado. **Universidade Federal do Tocantins**, 2016.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

LOPES, M.O.S. Representação étnico-racial nos livros didáticos de ciências da natureza. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Instituto de Física, **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias De Currículo. São Paulo: **Cortez**, 2011.

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

LOPES, Alice C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: **EFPE**, p. 133-167, 2018.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1101-1122, 2019.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: notas de uma etnografia fantasmática. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 40-59, 2021.

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.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, v. 2, p. 27-53, 2018.

MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. Ao redor do Baobá: anotações sobre memória e currículo na roteirização de uma imagem (in) vizibilizada. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 39, n. 2, 2013.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Arte & Ensaios. **Revista do ppgav/eba/ufrj**, n. 32, 2016.

MCCLINTOCK, Anne. Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial. **Campinas: Editora da Unicamp**, 2010.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Consejo Latino americano de Ciencias Sociales. 2005.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y emancipación**, v. 2, p. 251-276, 2009.

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.

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.

MONTEIRO, Juliana Renata Miguel et al. O livro didático de história para os anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das propostas metodológicas a partir da teoria da atividade. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Universidade Federal de Alfenas**, Alfenas, 2018.

MONTEIRO, D. F. C. Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos manuais de história do Programa Nacional do Livro Didático (2011). **Universidade Federal de Sergipe**. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

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

MULLER, T. M. P; MOREIRA, I. S. Livro didático, in. SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

NOBRE, Felipe Nunes. Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de história no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014). 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, **Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, 2017.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas. A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Universidade Estadual de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, 2018.

OLIVEIRA, Iris Verena. “isso é batom para vir à escola?” disputas estético-metodológicas nos pátios do currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1523-1544, 2019.

OLIVEIRA, Iris Verena Santos de. Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 181-202, 2020.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & realidade**, v. 38, p. 1327-1349, 2013.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em

Educação. In: LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; Xavier, R. B. de L. O CURRÍCULO COMO CAMPO ISCURSIVO: CAMINHOS E DILEMAS NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS. In Antônio Flavio B. et al, Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; **XX Endipe** , 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso : perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, **Vozes**, 2007.
OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. "Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná." **Universidade Federal do Paraná**, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios & procedimentos. **Pontes**, 2012.

BRAICK, Patrícia Ramos. ESTUDAR HISTÓRIA : das origens do homem à era digital : manual do professor. 3. ed. São Paulo : Moderna, 2018.

PALHARES, L. M. Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de história. **Universidade Federal de Minas Gerais**, 2012.

POLETTI, Julia; KREUTZ, Lúcio. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 19, n. 2, p. 199-203, 2014.

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.

QUIJANO, A. **Colonialidade e poder e classificação social**. In SANTOS e MENESES (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 35-54, 2005.

RANCIÈRE, Jacques, O destino das imagens; tradução Mônica Costa Netto ; organização Tadeu Capistrano. - Rio de Janeiro: **Contraponto**, 2012.

RODRIGUES, S. S. N. Relações étnico-raciais no ensino de língua portuguesa: o que a princesa não aboliu? (Dissertação de Mestrado). **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, Seropédica, RJ, Brasil, 2015.

RUSSO, Ralph Franco Mattos. Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implementação da Lei 10.639/03. **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 2012.

SANTOS, A. R. Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia. (Dissertação de mestrado). **Universidade Federal de Pernambuco**, Recife, Brasil, 2017.

SANTOS, Jocélio Teles dos. " Incorrígíveis, afeminados, desenfreiados": indumentária e travestismo na Bahia do século XIX. **Revista de Antropologia**, v. 40, p. 145-182, 1997.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África e os Africanos na história e nos mitos**. I ed. – Rio de Janeiro, 2021.

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

SILVA, Isabella Sacramento da. Rememoração de estudantes negros(as) do ensino fundamental sobre personagens negros em livros didáticos. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, 2019.

SILVA, Maysa Ferreira. O romper do silêncio discriminatório: o manuseio do livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - **Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, 2020.

SILVA NETA, S. S. História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD-2013. Tese de Doutorado em História, **Pontifícia Universidade Católica de Goiás**, 2015.

SILVA, Paulo De Tássio Borges Da. **A interculturalidade na educação escolar indígena brasileira**. Anais VIII FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da et al. Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica. 153f. Tese de Doutorado, **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Faculdade de Educação, 2019.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

SONTAG, Susan. Sobre fotografía. **Editora Companhia das Letras**, 2004.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político- Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.9, 2008.