



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA
PEDAGÓGICA

ALINE RENATA DOS SANTOS

RECONTEXTUALIZAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO
CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA NAS FOTOGRAFIAS DOS LIVROS
DIDÁTICOS: DISPUTAS ENTRE VISUALIDADES COLONIAL E TRANSGRESSOR

RECIFE
2022

ALINE RENATA DOS SANTOS

**RECONTEXTUALIZAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO
CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA NAS FOTOGRAFIAS DOS LIVROS
DIDÁTICOS: DISPUTAS ENTRE VISUALIDADES COLONIAL E TRANSGRESSOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

RECIFE
2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

S237r Santos, Aline Renata dos.

Recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias dos livros didáticos: disputas entre visualidades colonial e transgressor / Aline Renata dos Santos. – Recife, 2022.

433 f. : il.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências.

1. Recontextualização. 2. Currículos. 3. Livro Didático. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Janssen Felipe da. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-015)

ALINE RENATA DOS SANTOS

**RECONTEXTUALIZAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO
CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA NAS FOTOGRAFIAS DOS LIVROS
DIDÁTICOS: DISPUTAS ENTRE VISUALIDADES COLONIAL E TRANSGRESSOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Recife 07 de fevereiro de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Rosângela Tenório
2º Examinador Interno

Maria da Conceição dos Reis
3º Examinador Interno

Denise Xavier Torres
4º Examinador Externo

Anna Rita Sartore
5º Examinador Externo

Maria Joselma do Nascimento Franco
6º Examinador Externo

In memoriam, à minha vó, Quitéria. Mulher campestre sobrevivente de tantas desigualdades, familiares, sociais, socioeconômicas, educacionais, de gênero, de território, vítima da pandemia da Covid19.

Às (Aos) habitantes da fronteira que continuam na luta para desfazer o tecido colonial.

Às crianças (estudantes) que no fazer da minha docência me ensinam a olhar para o mundo de forma esperançosa, acolhedora e amorosa.

AGRADECIMENTOS

Durante o entretecer dos fios que resultaram na feitura desta tese muitas mãos estiveram envolvidas, tecendo junto comigo fio a fio até o arremate final desta trama. Desse modo, não poderia deixar de expressar o meu profundo agradecimento àquelas/es que estenderam as mãos para me auxiliar nessa tarefa.

Às forças divinas que são o meu esteio espiritual que me acolhem e me fortificam a continuar tecendo a trama da vida.

À Anna Rita Sartore, por me oferecer e me ensinar a tecer os primeiros fios acadêmicos, fios resistentes que se prolongam há mais de 10 anos e que com certeza continuaram se prologando no meu fazer docente-científico-pessoal. Pela leitura e correções tão pertinentes ao texto, pela disposição em me acolher sempre que precisei. Muito obrigada, Anna.

A Janssen Felipe da Silva, orientador não só desta tese mais da minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Os fios formativos oferecidos por Janssen se entreteceram com fios já tecidos por Anna Rita e por mim no início das minhas vivências acadêmico-formativo-pessoais, esta tese é apenas uma parte do tecido das nossas vivências. Assim, muito obrigada pelo rigor, pela paciência, pelas oportunidades de inserção acadêmica e profissional, e, principalmente, por ensinar-me que é preciso florir o caminho árido do fazer científico, mostrando que é possível regar e cuidá-lo para que floresça e embeleze a produção de conhecimento dentro da universidade.

À minha mãe, Bernadete, e ao meu pai, José André, que se mantiveram firmes ao meu lado torcendo por mim, vibrando por cada conquista, muito obrigada!

À Simony Freitas de Melo, pela amizade-irmandade, ela que foi a minha fortaleza durante todo o doutorado, que me incentivou e me animou todos os dias. Sou grata pelo amor que nutrimos durante todo esse tempo de amizade, mesmo distante, sempre tivemos juntas, torcendo uma pela outra.

À Denise Xavier, pela amizade e pelas partilhas tanto acadêmicas quanto pessoais. Pelo rigor e seriedade com o qual avaliou esta pesquisa, suas ricas contribuições estão inscritas nessas páginas.

À professora Rosangela Tenório, pelo rigor e zelo com o qual olhou para meu trabalho de pesquisa, pelas riquíssimas contribuições com esta tese. Por ser inspiração, muito obrigada!

À professora Laêda Machado, pelas contribuições na construção do projeto de qualificação desta pesquisa. Pela confiança e disponibilidade em ensinar, muito obrigada!

À professora Maria da Conceição dos Reis, pelo aceite em fazer parte da banca avaliadora, pela disposição e seriedade.

À professora Maria Joselma do Nascimento Franco, sou grata em tê-la nesse momento tão especial, ela que contribuiu com a minha formação enquanto pedagoga, que é inspiração e orgulho, muito obrigada!

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

À Andreza, pela parceria, torcida e diálogos acadêmicos durante a finalização desta tese. Obrigada pela escuta e pelas reflexões.

Às colegas-amigas da turma do doutorado, em especial, Crislayne e Emanuelle, minha gratidão pela parceria, reflexões acadêmicas e pela torcida.

Às colegas de trabalho, em especial, Patrícia e Amanda e à gestão da escola, por toda torcida.

Ao presidente Lula, por ter possibilitado a interiorização do ensino superior federal público e gratuito para o interior do país, também sou grata a presidenta Dilma que deu continuidade ao projeto. A interiorização abriu as portas para que nós mulheres e

homens da classe popular negras/os, do território campestre e das periferias pudéssemos ingressar em uma universidade federal, algo que não estava dentro das nossas possibilidades antes da interiorização.

A todos e todas que não foram citados aqui, mas que estiveram presentes na feitura desta pesquisa.

À FACEPE pelo financiamento desta pesquisa

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa de doutorado que tratou das recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e nos contextos dos Livros Didáticos (LD) – Manuais dos Professores do PNLD 2019 e teve como Abordagem Teórica o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano Descolonial. Pressupomos que os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos são reinterpretados por meio de recontextualizações híbridas (LOPES, 2005), na tensão entre colonialidade/descolonização, patriarcado/despatriarcalização e racismo/desracialização na manutenção da visualidade colonial e na inserção de visualidades transgressoras outras. Nessa arena de disputas, concebemos que as fotografias são constituídas por modos de significação que buscam apresentar uma dada realidade como real, podendo reforçar relações de poder desiguais como naturais. Nesse sentido, os LD, enquanto tradutores das políticas curriculares nacionais, principalmente, a BNCC, assumem uma função importante como um dos fios que contribuem para a manutenção do tecido colonial, via colonialidade. No intuito de responder ao problema da pesquisa construímos o seguinte objetivo geral: compreender como são recontextualizados os princípios da Educação escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos dos LD – Manuais dos Professores. Para responder a esse objetivo, delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar e caracterizar as políticas curriculares direcionadas à Educação Escolar dos povos do campo, indígena e quilombola; b) identificar e caracterizar os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola; c) caracterizar as coleções didáticas eleitas do PNLD 2019 e d) Identificar e caracterizar as fotografias e seus contextos que indicam recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola. Na busca por responder a esses objetivos, adotamos como procedimentos teórico-metodológicos a pesquisa documental, a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990) e elementos da semiótica Peirceana (2005). Os resultados apontaram as disputas políticas, epistêmicas e sociais entorno dos conteúdos-conhecimentos que serão parte dos LD. A recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola aproximam-se da interculturalidade funcional reforçando o sistema de dominação patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno por meio da política de identidade. Percebemos que as recontextualizações não ocorrem unicamente com esse fim, mas também acontece por meio de hibridismos tensionadas por movimentos que se aproximam da interculturalidade crítica imbricada à identidade em política, gestando pensamentos de fronteira. Nessa esteira, identificamos indícios de despatriarcalização, desracialização, descolonização tanto nas fotografias, gestando visualidades transgressoras, quanto nas orientações voltadas aos professores nos LD.

Palavras-chave: Recontextualização. Currículo. Livro Didático. Fotografia.

ABSTRACT

This thesis presents the results of the doctoral research that dealt with the recontextualizations in the photographs and in the contexts of the Textbooks (LD) - Teachers' Manuals of PNLD 2019 and had as theoretical approach the dialogue between Postcolonial Studies and Latin American Decolonial Feminism. We assume that the principles of Rural, Indigenous and Quilombola School Education in the photographs and in their contexts are reinterpreted through hybrid recontextualizations (LOPES, 2005), in the tension between coloniality/decolonization, patriarchy/unpatriarchy and racism/dracialization in the maintenance of colonial visibility and in the insertion of other transgressive visualities. In this arena of disputes, we conceive that photographs are constituted by modes of signification that seek to present a given reality as real, and may reinforce unequal power relations as natural. In this sense, the LD, as translators of national curriculum policies, especially the BNCC, assume an important role as one of the threads that contribute to the maintenance of the colonial fabric, via coloniality. In order to answer the research problem we built the following general objective: to understand how the recontextualization of the principles of Rural, Indigenous and Quilombola Education in the photographs and their contexts of the LD - Teachers' Manuals. To answer this goal, we delimit the following specific objectives: a) identify and characterize the curricular policies directed to the Field, Indigenous, and Quilombola School Education; b) identify and characterize the principles of the Field, Indigenous, and Quilombola School Education; c) characterize the elected teaching collections of the PNLD 2019 and d) identify and characterize the photographs and their contexts that indicate recontextualizations of the principles of the Field, Indigenous, and Quilombola School Education. In the search for answering these objectives, we adopted as theoretical-methodological procedures the documentary research, Content Analysis via Thematic Analysis (BARDIN, 2011; VALA, 1990) and elements of Peircean semiotics (2005). The results pointed out the political, epistemic, and social disputes around the content-knowledge that will be part of the LD. The recontextualization of the principles of Field, Indigenous and Quilombola School Education approaches the functional interculturality reinforcing the system of patriarchal-racist-capitalist-colonial-modern domination through identity politics. We realize that recontextualizations do not occur solely for this purpose, but also happen through hybridisms tensioned by movements that approach critical interculturality imbricated to identity politics, generating border thoughts. In this vein, we identified signs of depatriarchalization, de-racialization, and decolonization both in the photographs, gestating transgressive visualities, and in the guidelines for teachers in the textbooks.

Keywords: Recontextualization. Curriculum. Textbook. Photography.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente les résultats de la recherche doctorale qui a porté sur les recontextualisations en photographies et dans les contextes des manuels scolaires (LD) - PNLD 2019 Teachers Manuals et a eu comme approche théorique le dialogue entre les études postcoloniales et le féminisme latino-américain décolonial. Nous supposons que les principes de l'éducation scolaire rurale, indigène et quilombola dans les photographies et dans leurs contextes sont réinterprétés à travers des recontextualisations hybrides (LOPES, 2005), dans la tension entre colonialité/décolonisation, patriarcat/dépatriarcat et racisme/déracialisation dans le maintien de visualité coloniale et dans l'insertion d'autres visualités transgressives. Dans cette arène de conflits, nous concevons que les photographies sont constituées de modes de sens qui cherchent à présenter une réalité donnée comme réelle, ce qui peut renforcer des relations de pouvoir inégales comme naturelles. En ce sens, les manuels, en tant que traducteurs des politiques curriculaires nationales, notamment le BNCC, jouent un rôle important comme l'un des fils conducteurs qui contribuent au maintien du tissu colonial, via la colonialité. Afin de répondre à la problématique de recherche, nous avons construit l'objectif général suivant : comprendre comment les recontextualisations des principes de l'éducation scolaire rurale, indigène et quilombola se déroulent dans les photographies et dans leurs contextes dans les DL – Manuels des enseignants. Pour répondre à cet objectif, nous avons délimité les objectifs spécifiques suivants : a) identifier et caractériser les politiques curriculaires visant à l'éducation scolaire des peuples ruraux, indigènes et quilombolas ; b) identifier et caractériser les principes de l'éducation scolaire rurale, autochtone et quilombola ; c) caractériser les collections pédagogiques choisies pour le PNLD 2019 et d) Identifier et caractériser les photographies et leurs contextes qui indiquent des recontextualisations des principes de l'éducation scolaire rurale, indigène et quilombola. Dans la recherche de répondre à ces objectifs, nous avons adopté comme démarches théorico-méthodologiques la recherche documentaire, l'Analyse de Contenu via l'Analyse Thématique (BARDIN, 2011; VALA, 1990) et des éléments de sémiotique peircienne (2005). Les résultats ont mis en évidence les conflits politiques, épistémiques et sociaux entourant le contenu du savoir qui fera partie des manuels scolaires. Dans la recherche de répondre à ces objectifs, nous avons adopté comme démarches théorico-méthodologiques la recherche documentaire, l'Analyse de Contenu via l'Analyse Thématique (BARDIN, 2011; VALA, 1990) et des éléments de sémiotique peircienne (2005). Les résultats ont mis en évidence les conflits politiques, épistémiques et sociaux entourant le contenu du savoir qui fera partie des manuels scolaires. La recontextualisation des principes de l'éducation scolaire rurale, indigène et quilombola aborde l'interculturalité fonctionnelle, renforçant le système de domination patriarcal-raciste-capitaliste-colonial-moderne à travers la politique identitaire. Nous nous rendons compte que les recontextualisations ne se produisent pas seulement à cette fin, mais se produisent également à travers des hybridismes tendus par des mouvements qui abordent une interculturalité critique imbriquée à l'identité en politique, générant des pensées de frontière. Dans ce sillage, nous avons identifié des signes de dépatriarcat, de déracialisation, de décolonisation tant dans les photographies, en gestation des visualités transgressives, que dans les orientations destinées aux enseignants dans les manuels scolaires.

Mot-clés: Recontextualisation. Curriculum. Cahier de texte. Photographie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização Geográfica das Pesquisas por Região de Pernambuco	52
Figura 2 - Quantitativo de Trabalhos Selecionados na Anped por Estado da Federação	61
Figura 3 - A Trama Conceitual: fiando os fios dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Latino-Americano Descolonial.....	68
Figura 4 - Fases do Currículo Pós-Colonial.....	106
Figura 5 - Desenho do Tecido Teórico-Metodológico	148
Figura 6 - Capas das Coletâneas de Português e Língua Portuguesa das Editoras Moderna e Ática.....	161
Figura 7 – Sumário LD – Manual do Professor de Português 1º ano.....	163
Figura 8– Elementos constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Buriti Mais Português 1º ano	166
Figura 9 - Sumário LD – Manual do Professor de Matemática 1º ano	167
Figura 10 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Buriti Mais Matemática 1º ano	168
Figura 11 - Sumário LD – Manual do Professor de Ciências 1º ano	170
Figura 12 - Elementos constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Buriti Mais Ciências 1º ano	171
Figura 13 - Sumário LD – Manual do Professor de Geografia 1º ano	172
Figura 14 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Buriti Mais Geografia 1º ano	173
Figura 15 - Sumário LD – Manual do Professor de História 1º ano Coleção Buriti Mais	174
Figura 16 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Língua Portuguesa	176
Figura 17 - Elementos constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Ápis Língua Portuguesa 1º ano.....	178
Figura 18 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Arte	180
Figura 19 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Ápis Arte 1º ano	182
Figura 20 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Matemática....	183

Figura 21 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Ápis Matemática 1º ano.....	184
Figura 22 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Ciências	186
Figura 23 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Ápis Ciências 1º ano	187
Figura 24 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Geografia	188
Figura 25 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Ápis Geografia 1º ano	189
Figura 26 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º História	191
Figura 27 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Ápis História1º ano	192
Figura 28 - Modelo de Análise das Condições de Produção das Mensagens.....	199
Figura 29 - Contexto de Produção das Fontes da Pesquisa	200
Figura 30 - Sumarização do Corpus Documental da Pesquisa.....	202
Figura 31 - Tecido Analítico dos Dados	227
Figura 32 - Modelo de Análise das Fontes Nacionais Específicas	231
Figura 33 - Princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas Fontes Nacionais Específicas	232
Figura 34 - Desenho de Análise das Fontes Nacionais Gerais LD – Manual do Professor/PNLD 2019.....	252
Figura 35 - Fotografias e Seus Contextos	254

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das Dissertações e Teses por Temática.....	48
Quadro 2 - Distribuição dos Trabalhos por Temática.....	58
Quadro 3 - Livros Didáticos das Coleções Buriti Mais e Ápis.....	156
Quadro 4 - Caracterização dos/as Autores/as das Coleções Didáticas Ápis e Buriti Mais	158
Quadro 5 - Documentos Legislativos integrantes das Fontes Nacionais	203
Quadro 6 - Princípios da Educação Escolar do Campo	235
Quadro 7 - Princípios da Educação Escolar Indígena	241
Quadro 8 - Princípios da Educação Escolar Quilombola.....	247
Quadro 9 - Localização das Fotografias dos povos do campo nos LD/Manual do Professor e Quantitativo.....	255
Quadro 10 - Povos do Campo: visualidades em disputas.....	259
Quadro 11 - Quantitativo de Imagens segundo os Princípios da Educação Escolar do Campo.....	260
Quadro 12 - Localização das Fotografias do Povos Indígenas nos LD/Manual do Professor e Quantitativo.....	312
Quadro 13 - Quantitativo de Imagens segundo os Princípios da Educação Escolar Indígena.....	315
Quadro 14 - Povos Indígenas: visualidades em disputas	316
Quadro 15 - Quantitativo e Localização das Fotografias dos Povos Quilombolas nos LD/Manual do Professor.....	386
Quadro 16 - Quantitativo de Imagens segundo os Princípios da Educação Escolar Quilombola	388
Quadro 17 - Povos Quilombolas: visualidades em disputas.....	389

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Abordagens Teórico-Metodológicas Mapeadas nas Pesquisas do PPGEdu	54
Gráfico 2 - Abordagens Teórico-Metodológicas Dos Trabalhos Mapeados nos GT das Ra da Anped	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações e Teses identificadas e selecionadas no PPGEDU/UFPE..	47
Tabela 2 - Trabalhos Identificados e Selecionados nas RA da Anped	57
Tabela 3 - Geopolítica das Fotografias dos LD Ápis e Buriti Mais referente aos Povos do Campo	258
Tabela 4 - Geopolítica das Fotografias dos LD Ápis e Buriti Mais referente aos Povos Indígenas	316
Tabela 5 - Geopolítica das Fotografias dos LD Ápis e Buriti Mais referente aos Povos Quilombolas	388

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASA	Articulação do Semiárido pela Água
BDTD/UFPE	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão de Educação Escolar Indígena
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena Rurais Quilombolas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
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

LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LGBTQIA+	Lésbica, Gay, Bissexuais, Travestis, transexuais e transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexual, Abarca todas as outras siglas e identidades que integram o movimento, como pessoas pansexuais, não binárias etc.
MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutoria
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PLID	Programa do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA	Programa Nacional de Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Reuniões Anuais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUCS	Secretárias de Educação dos Estados

SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	TESSITURA DA TRAMA DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO, ENTRELACANDO OS FIOS	32
2.1	O ENTRELACAR DOS FIOS PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL: HABITANDO A FRONTEIRA	32
2.2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PPGEdu/UFPE E NAS REUNIÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS DA ANPED	44
2.2.1	Recontextualização, Livro Didático, Educação Escolar do campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola: nas Dissertações e Teses do PPGEdu/UFPE	47
2.2.2	Recontextualização; Livro Didático, Educação Escolar do campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola: nos trabalhos das Reuniões Científicas Nacionais da Anped	56
3	ENTRETECENDO OS FIOS TEÓRICOS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DO FEMINISMO LATINO-AMERICANO DESCOLONIAL.....	65
4	CURRÍCULO PÓS-COLONIAL: RUPTURAS POLÍTICO-EPISTÊMICAS COM O CÂNONE EURONORTECÊNTRICO	93
4.1	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO E O LUGAR DO CURRÍCULO PÓS-COLONIAL	94
4.1.1	Possíveis matrizes de um Currículo Pós-colonial.....	104
5	POLÍTICA NACIONAL DO LD EM FOCO O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: HISTÓRICO E TRANSFORMAÇÕES	113
5.1	LIVROS DIDÁTICOS: ENQUANTO ARENA DE RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA	130
5.1.1	Livro didático: tecendo os fios de sua conceitualização.....	132
6	ENTRECRUZANDO OS FIOS NA TESSITURA DO TECIDO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	143
6.1	ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E FEMINISMO LATINO-AMERICANO DESCOLONIAL: TECENDO FIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS OUTROS	144
6.1.1	Apresentação e Caracterização dos LD Manual do Professor.....	153
7	LOCUS DE ENUNCIÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA: CONTEXTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	197
7.1	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS: SUJEITOS E TERRITÓRIOS DE ONDE SURTEM OS DADOS	199

7.1.1	O contexto de produção dos dados: fonte nacional específica e nacional geral.....	201
7.2	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS ANÁLISES: NATUREZA DOS DADOS, CRITÉRIOS DE DELIMITAÇÃO, MODELO DE ANÁLISE.....	225
8	RECONTEXTUALIZAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLAS NAS IMAGENS E NOS CONTEXTOS DOS LD – MANUAIS DOS PROFESSORES DO PNLD 2019.....	228
8.1	PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA NAS DIRETRIZES CURRICULARES	230
8.1.1	Princípios da Educação Escolar do Campo.....	234
8.1.2	Princípios da Educação Escolar Indígena	240
8.1.3	Princípios da Educação Escolar Quilombola	246
8.2	RECONTEXTUALIZAÇÕES DAS POLÍTICAS CURRICULARES NAS FOTOGRAFIAS E EM SEUS CONTEXTOS NOS LD – MANUAL DO PROFESSOR	251
8.2.1	Recontextualizações das políticas curriculares da Educação Escolar do Campo nas imagens e nos contextos dos LD – Manual do Professor	255
8.2.2	Recontextualizações das políticas curriculares da Educação Escolar Indígena nas imagens e nos contextos dos LD – Manual do Professor.....	312
8.2.3	Recontextualizações das políticas curriculares da Educação Escolar Quilombola nas imagens e nos contextos dos LD – Manual do Professor.....	385
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	414
	REFERÊNCIAS	419

1 INTRODUÇÃO

A trama desta pesquisa de doutorado resulta do entrelaçamento de diferentes fios no tear do fazer pessoal, científico-acadêmico e profissional. A feitura do tecido da pesquisa ocorreu por meio de movimentos não lineares, foram idas e vindas na busca por reunir e entretecer os fios teórico-metodológicos coerentes com o objeto da pesquisa que tratou das recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e nos contextos dos Livros Didáticos (LD) – Manuais dos Professores do PNLD 2019. Esse objeto assenta-se na premissa de que os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos dos LD são reinterpretados por meio de recontextualizações híbridas (LOPES, 2005), na tensão entre colonialidade, patriarcado, racismo e descolonização, despatriarcalização e desracialização.

É nessa tese que consiste a pertinência desta pesquisa; na compreensão das resistências tecidas nos processos de recontextualização na arena da visualidade dos LD que indiquem permanências, fraturas e/ou propõem transgressões ao padrão visual colonial. Nessa arena de disputas, concebemos as fotografias dos LD enquanto possibilidade de pensar outras formas de visualidades que provoquem rupturas com o olhar colonial nos LD. A eleição das fotografias, em detrimento aos outros tipos¹ de imagem presentes no LD, se deu pela compreensão de que as fotografias são “uma interpretação do mundo”, “experiências capturadas” e, “[...] fornecem um testemunho”. Algo de que ouvimos falar, mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto” (SONTAG, 2004, p.32).

Nessa perspectiva, a fotografia é tida como comprovação da “verdade” capturada, esse *status* de veracidade que ela adquire a torna valiosa para a manutenção de relações de poder, bem como é possível pensar em fotografias para além da representação colonial que separa os sujeitos dignos de serem representados, daqueles que têm sua humanidade despojada visualmente nos LD.

Para iniciar o entretecer dos fios que constituem esta pesquisa, julgamos ser necessário realizar esclarecimentos quanto à adoção do conceito de recontextualização formulado por Bernstein (1996) dentro da teoria do discurso

¹ Ilustrações; desenhos, charges, etc.

pedagógico a partir de uma perspectiva estruturalista. Segundo Lopes (2005), esse conceito tem se apresentado como profícuo no que diz respeito à compreensão dos processos de reinterpretações que sofrem os diferentes textos das políticas, dentre eles os curriculares, na circulação pelo campo da educação. Com relação a esta pesquisa: os LD que sofreram modificações por intermédio das determinações curriculares, tais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). No entanto, a base estruturalista da teoria de Bernstein apresenta limites à compreensão das resistências que ultrapassam as regras da teoria do dispositivo pedagógico².

Essas são as resistências que nos interessam, assim nos apoiamos na perspectiva de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005), na qual as ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro; todavia essa negociação é marcada por relações desiguais de poder. Isto é, no processo de seleção das fotografias dos LD ocorrem negociações que deixam transparecer ambivalências e assimetrias que buscam atender às diretrizes curriculares da Educação Escolar do Campo, daquela Indígena e da Quilombola, mas também podem nos revelar as percepções daqueles que elegem as fotografias para além das determinações legais. Desse modo, longe de ser um processo linear e verticalizado, o espaço da recontextualização é compreendido como um espaço de negociações de sentidos e de significados (LOPES, 2005).

Assim, a Recontextualização diz respeito ao processo de deslocamento de um conhecimento, discurso, de um contexto de produção para outro contexto (BERNSTEIN, 1996). Há uma transformação nesse deslocamento, para além das regras impostas, pois acontece na arena de disputas e tensões a fim de atender às demandas das lutas políticas e sociais de determinados grupos, corroborando, assim, para recontextualizações híbridas (LOPES, 2005) à medida que os deslocamentos ocorridos carregam consigo tanto elementos do contexto original quanto do contexto secundário, inviabilizando uma pureza nesse processo.

² O dispositivo pedagógico, para Bernstein (1996, p. 268), “é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação”. O dispositivo pedagógico é constituído por três regras: distributivas (produção); recontextualizadoras (transmissão), avaliativas (aquisição), elas mantêm uma relação hierárquica entre si, impossibilitando compreendê-las de forma isolada. Essas regras cumprem a função de regular internamente os processos de comunicação pedagógica na escola.

Nesse sentido, a eleição das fotografias para os LD pode revelar disputas e tensões tal como identificamos na pesquisa de dissertação³ e nos levou a questionamentos que impulsionaram a construção desta investigação. De forma breve, a dissertação teve como objeto as “Marcas de Patriarcalização e de Despatriarcalização nas Imagens de Mulheres nos Livros Didáticos da Educação do Campo do Brasil e da Colômbia”.

A pesquisa, de caráter documental, adotou como lente teórica o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino Americano. Os resultados apontaram que há uma exaltação da cultura patriarcal presente tanto nas imagens de mulheres dos LD do Brasil quanto nos LD da Colômbia, resultante, principalmente, da colonialidade de gênero e da racialização. Identificamos que as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização são constituídas por ambivalências e assimetrias, influenciadas por diferenças de gênero, raça, etnia e território que se interseccionam, gerando diferenças de gênero (homem-mulher) e diferenças intragênero (mulher-mulher). Os lugares e as funções de mulheres, retratadas nas imagens, constituem o espaço da diferença colonial pressionado por movimentos de patriarcalização e de despatriarcalização. Notamos ainda que as marcas de despatriarcalização não ocorrem de forma análoga para mulheres brancas, negras⁴, indígenas e outras, pois a interseccionalidade de opressões nutridas por meio dos marcadores de gênero, de raça, de etnia e de território interferem nos níveis e nas formas de despatriarcalização que atingem às mulheres.

Ao percebermos que as marcas de patriarcalização se acentuam, de forma considerável, nas imagens de mulheres indígenas, negras e do território campesino optamos em pesquisar escolas do campo quilombola, indígena e campesina. No entanto, devido ao contexto de pandemia foi necessário reorganizarmos o objeto da pesquisa, conseqüentemente, o problema e os objetivos. Assim, a nossa pesquisa dedicou-se a analisar unicamente fontes documentais⁵, uma vez que não havia aula presencial nas escolas públicas que atendessem aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de educação, inviabilizando realizar observações e entrevistas com as/os professoras/res.

³ A dissertação, finalizada em 2017, também foi desenvolvida no PPGEdu/UFPE e na referida linha de pesquisa.

⁴ Utilizamos esse termo compreendendo que ele abarca as mulheres e as pessoas pardas e pretas.

⁵ Elas serão apresentadas e descritas em capítulo específico

A impossibilidade de ir às escolas nos fez retomar o objeto de pesquisa, problema e objetivos, corroborando com as premissas defendidas por Bardin (2011) e Vala (1999), ou seja, no decorrer do processo de pesquisa o contexto de produção dos dados e da/o pesquisadora/or influenciam no desenvolvimento da pesquisa. Portanto, foi preciso abandonar e construir caminhos outros para a sua efetivação. Assim a pesquisa configurou-se enquanto documental e passamos a analisar as políticas curriculares para a Educação Escolar dos povos do campo, indígenas e quilombolas e as fotografias dos LD – Manual do Professor – que indicavam recontextualização dos princípios da Educação Escolar dos povos supracitados.

Compreendemos que os sujeitos pertencentes aos territórios indígenas, quilombola e campesino situam-se na encruzilhada de opressões pautadas na raça, na etnia, no gênero, na classe social e no território. Logo, em seus cotidianos resistem às ofensivas colonizadoras/neocolonizadoras ao mobilizarem conhecimentos outros, reinventam seus quefazeres (FREIRE, 1987), provocam fissuras no poder instituído, criam e se recriam político e epistemologicamente, inclusive por meio de conquistas legislativas que passam a ser recontextualizadas nas políticas curriculares e, notadamente, nos LD. As tensões provocadas pelas imposições de modos de ser e de sentir pautadas na patriarcalização e na racialização aos sujeitos outros gestam possibilidades de construção de pensamentos de fronteira (MIGNOLO, 2011) e, portanto, de despatriarcalização, de desracialização e de descolonização.

Com o término da pesquisa de mestrado, os resultados nos levaram aos seguintes questionamentos: quais sentidos os/as professores de escolas campesinas atribuem aos livros didáticos? Estes sentidos caminham na direção de recontextualizações e/ou de adequações da prática curricular docente? Os/as professores/as desenvolvem práticas curriculares patriarcalizadoras e/ou despatriarcalizadoras? Qual o lugar dos livros didáticos nas práticas curriculares? Quais as possibilidades de utilizar as imagens dos LD para romper com a visualidade colonial?

Nessa direção, compreender as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola tem o intuito de evidenciar e denunciar o padrão de poder presente nas fotografias e em seus contextos, bem como a necessidade de transformar as imagens estereotipadas das pessoas não-brancas,

inserindo imagens transgressoras (BELL HOOKS, 2019), que nos afastem de pensamentos dualistas e hierárquicos.

A eleição desses territórios e sujeitos, em especial, se deu por nos basearmos em uma lente teórica que trata, justamente, dos sujeitos e territórios que passaram/passam por processos de silenciamento e de negação da sua condição de sujeitos epistêmicos. Apesar disso, sinaliza as resistências destes sujeitos as tentativas de epistemicídio (SANTOS; MENESES, 2010) que buscam/buscaram aniquilar e/ou inferiorizar epistemologias outras, ocultando a riqueza presente nas multifacetadas visões de mundo que produzem pluralismos epistemológicos.

Frisamos que a opção de analisar a recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola advém das aproximações que elas possuem, longe de querer diluir as diferenças e especificidades que as constituem, as aproximações estão relacionadas aos processos de subalternização enfrentados pelos povos do campo, indígena e quilombola, principalmente, através da destituição de suas humanidades. Esses povos se encontram nas encruzilhadas opressoras que os localizam como seres inferiores, mas também nas encruzilhadas propositivas trançadas nas lutas por uma educação específica e diferenciada, pelo reconhecimento dos seus territórios geográficos e epistêmicos outrora usurpados.

Enxergar e compreender esses entrecruzamentos é possível quando ampliamos o nosso olhar teórico-metodológico afastando-nos dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração* que constituem o paradigma simplificador (MORIN, 2005), isto é, a ciência moderna. No intuito de expandirmos o nosso olhar de forma compreensiva, adotamos como lente teórico-metodológica o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano; enquanto categorias teóricas temos: currículo e livro didático.

Essas categorias nos ajudaram a desvelar e a compreender os processos de recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos no LD – Manual do professor do PNLD 2019. Para o desenvolvimento da pesquisa traçamos uma metodologia que se coadunasse com os objetivos delineados; assim, esta pesquisa de caráter documental analisou as diretrizes curriculares nacionais e os LD. A organização dos dados e às análises se deram via a análise de conteúdo.

Apresentadas as primeiras questões referentes à construção do objeto, passamos a situar o contexto social político, econômico e cultural de retrocessos em que esta pesquisa começa a ser tecida, sobretudo, no que diz respeito à diminuição e/ou detrimento de direitos conquistados através das lutas dos movimentos sociais, sindicatos, entre outros, alcançados durante os governos progressistas do Partido dos Trabalhadores (PT). Com a Pandemia da Covid19 houve um agravamento desses retrocessos, gestando o que Santos (2020) nomeou de a Cruel Pedagogia do Vírus. O autor defende a ideia de que antes mesmo da atual pandemia já vivíamos em estado de quarentena imposta pelo aprofundamento do neoliberalismo e de tudo o que ele provoca, a pandemia nesse sentido veio para agravar e ser tomada como culpada pela crise humanitária à qual estamos sobrevivendo há muito tempo.

Na última década, a região da América Latina passou, e passa, por uma onda de governos mais preocupados em diminuir as desigualdades sociais, via redistribuição de renda, acesso à educação básica e superior, trabalho, moradia e saúde. A redução nas taxas de pobreza e indigência da população da região decorreu das políticas dos governos pós-neoliberais que passaram a investir na distribuição de renda para a população, possibilitando a ascensão social de vários grupos da sociedade via, entre outras medidas, universalização do acesso à educação do nível básico ao superior. A nosso ver, estamos vivenciando um giro neocolonizador à direita que busca apagar e reverter as conquistas sociais obtidas com os governos pós-neoliberais e, para tanto, se utilizam de uma maquinaria midiática que põe em dúvida as conquistas inquestionáveis dos governos pós-neoliberais.

No Brasil, especificamente, dentre estes direitos podemos citar a educação pública e gratuita que está em risco, visto que vem sendo alvo de inúmeros retrocessos, principalmente, legislativos e orçamentários, tais como: a aprovação da Emenda Constitucional 241/55 de 2016 que congela os gastos com saúde e educação por vinte anos; a Reforma do Ensino Médio, a Reforma da Previdência Social, em curso, a Reforma Trabalhista, o avanço do movimento escola sem partido em tramitação no congresso nacional, que objetiva eliminar a “ideologia” de gênero presente nas escolas; a aprovação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC; o desmanche da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, no ano de 2019; Base Nacional Comum para a formação de professora, dentre outras medidas que estão sendo tomadas de forma arbitrária, sem

consulta à população, desde o golpe político e midiático que afastou a presidente Dilma Rousseff da presidência. Esses retrocessos, na nossa compreensão, são um ataque à classe trabalhadora, constituída majoritariamente por pessoas não-brancas.

A partir do século XXI o Brasil avançava no cumprimento das metas estabelecidas na reunião da Organização para a educação, ciência e cultura das Nações Unidas/Banco Mundial, realizada em Jomtiem nos anos de 1990, em que foram apresentados os três eixos fundamentais do Programa Educação para Todos, a saber: universalização da educação, valorização do professor e gestão democrática da educação.

Conforme apontam os autores, é possível perceber que houve um grande avanço no atendimento e incorporação das demandas de diversos setores e grupos sociais na legislação educacional, revelando uma nova perspectiva de atendimento as às demandas dos grupos menos favorecidos, por exemplo as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola foram conquistas ocorridas nesse breve espaço de tempo.

A incorporação das reivindicações desses sujeitos expressou o fortalecimento e implementação de políticas educacionais que consideravam as intersecções dos marcadores raciais, de gênero, de território, de geração e de classe. A consideração desses marcadores, a nosso ver, visava atender aos anseios dos jovens e adultos da cidade e do campo, dos povos indígenas, dos quilombolas, das mulheres, das pessoas negras, dos povos do campo, dos LGBTQIA+ etc. que, historicamente, estão às margens do processo educativo escolarizado justo e equitativo.

Não obstante, simultaneamente a estes avanços houve também movimentos de fortalecimento da privatização da educação pública e gratuita, iniciada no século XX, e que manteve seu curso no século XXI através de parcerias público-privado.

Cabe destacar que o governo que estava à frente da presidência do Brasil dos anos 2002 a 2016 seguia uma perspectiva de aumento dos direitos educacionais da população, através da expansão da educação básica para quatorze anos de educação pública obrigatória e gratuita, além da expansão das Universidades Públicas Federais e dos Institutos Federais, principalmente, para o interior do país.

Durante esse breve período de avanços no tocante à entrada e permanência dos sujeitos outros nas instituições educacionais houve grande repercussão nos setores sociais mais carentes. É justamente nesse pequeno espaço de tempo que se

presenciou as primeiras pessoas de famílias da classe trabalhadora de todo o país tendo o direito ao acesso e permanência no ensino superior público e gratuito, pessoas que saíram dos índices de analfabetismo e pobreza extrema.

Estas manifestações de retrocesso materializam uma vontade de poder, de silenciamento e de apagamento dos sujeitos outros (negras, negros, indígenas, povos do campo, mulheres, a população LGBTQIA+, entre outros) pertencentes aos grupos ditos minoritários. A vontade de silenciar estes sujeitos outros advém da tentativa de higienizá-los para que possam ser adaptados em uma visão-modo de ser eurocêntrica-norte-americana-cristã-patriarcal-racista-capitalista, na qual não cabem outras formas de enxergar e de viver a vida.

É este cenário de discursos políticos/práticas neoconservadoras e neoliberais que, de certa forma, autoriza/reforça práticas de racismo, machismo, sexismo, xenofobia, homofobia, etc. Neste panorama, a escola é colocada, mais uma vez, como uma das instituições capaz de higienizar e controlar corpos e mentes da população, sugerindo uma pretensa homogeneização social, política e cultural que reafirme os preceitos do capitalismo, da família patriarcal e da igreja (cristã), especialmente.

Nessa direção, o desmanche da SECADI representa um retrocesso considerável quando pensamos nas lutas e nas conquistas de direitos dos sujeitos outros ao acesso e permanência nas escolas públicas, ao ensino superior público e gratuito, via cotas. A SECADI tratava, especificamente, da pauta educacional de diversos segmentos da sociedade que não tinham suas especificidades consideradas na construção das políticas públicas, especialmente, as educacionais, na construção dos currículos escolares e nas práticas pedagógicas.

Essa secretaria era responsável pelo desenvolvimento de políticas voltadas à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação em direitos humanos. É notável que estes segmentos da educação contemplassem os grupos que historicamente tiveram seus direitos ceifados e que lutaram/lutam por legislação específica que atendesse e garantisse a reparação da dívida social, política, cultural e econômica que a população brasileira e o Estado possuem com estes grupos.

A extinção da SECADI ocorreu por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 e, em seu lugar, foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de

Educação. A nosso ver, a extinção da SECADI, que foi construída com a participação popular, representa um retrocesso no campo dos direitos educacionais visto que vai na contramão do reconhecimento e respeito às diferenças, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão dos povos do campo, quilombolas, indígenas, negras e negros etc. nos processos educativos institucionalizados.

A construção da SECADI representa/representou uma conquista dos diversos movimentos sociais à pauta política e legislativa do Estado, a promulgação das primeiras legislações que contemplavam estes grupos de forma democrática e participava acontece no início dos anos 2000. A promulgação de legislação específica e diferenciada para os sujeitos outros, materializou lutas pela inclusão das demandas destes sujeitos na esfera política e legislativa a partir de suas necessidades, bem como permitiu a criação de possibilidades de respaldo legal para que a lei fosse cumprida.

Cabe destacar que havia políticas direcionadas para estes grupos, contudo eram construídas a partir da necessidade do Estado e da sociedade de forma geral; os sujeitos outros não participavam da elaboração das legislações que se destinavam a eles e elas. A Lei 10.639/2003 é exemplo de uma conquista das pessoas negras em diversos segmentos e, posteriormente, a Lei 11.645/2008 que contemplou os povos indígenas; estas leis determinam que os currículos escolares insiram a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas de todo o país.

Diante deste breve cenário, esboçado acima, entendemos que o objeto de pesquisa da presente tese se insere nesse campo de disputas por sentidos e recontextualizações dos currículos escolares, especificamente, na produção e distribuição de livros didáticos. A nosso ver, as resistências aos silenciamentos exaltados pelas políticas de homogeneização atreladas à política de identidade e dos discursos veiculados por elas acontecem também na inserção dos princípios da Educação Escolar do campo, indígena e quilombola nos LD – Manual do Professor, tanto pelas fotografias veiculadas quanto pelos seus contextos de veiculação.

Assim, delimitamos como problema a seguinte questão: como são recontextualizados os princípios da Educação escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos dos LD – Manuais dos Professores? E como objetivo geral: compreender como são recontextualizados os princípios da Educação escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus

contextos dos LD – Manuais dos Professores. Para responder a esse objetivo, construímos os seguintes objetivos específicos, a saber: a) identificar e caracterizar as políticas curriculares direcionadas à Educação Escolar dos povos do campo, indígena e quilombola; b) identificar e caracterizar os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola; c) caracterizar as coleções didáticas eleitas do PNLD 2019 e d) Identificar e caracterizar as fotografias e seus contextos que indicam recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola.

Ressaltamos que os objetivos a e b compreendem a análise dos documentos legislativos que constituem as políticas de curriculares específicas para a educação escolar campesina, indígena e quilombola. Já os objetivos c e d trataram da análise e das relações entre os princípios e as fotografias e seus contextos. A materialização desses objetivos foi guiada pelo diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano descolonial e as categorias teóricas. O entrelaçamento desses objetivos cumpriu a finalidade de triangulação entre objeto, pressupostos e problema da pesquisa.

Assim, organizamos este relatório em sete capítulos e suas respectivas seções, além da introdução e das considerações finais. Os capítulos estão dispostos da seguinte forma: a) tessitura da trama da pesquisa, apresentando as escolhas teórico metodológicas adotadas e o levantamento dos trabalhos nas RA da Anped e as dissertações e teses do PPGEdu; b) entretecendo os fios teóricos, exibindo o diálogo realizado entre os estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano; c) currículo pós-colonial, apresentando o enquanto uma possibilidade outra de constituição curricular; d) política nacional do LD enfocando o programa nacional do livro, tratando do contexto histórico e suas transformações; e) entrecruzando os fios na tessitura do tecido teórico-metodológico da pesquisa, nesse capítulo estão as discussões sobre a perspectiva teórico-metodológica pós-colonial e feminista descolonial, além da discussão sobre pesquisa documental e descrição das fontes desta pesquisa; f) lócus de enunciação das políticas curriculares para a educação escolar do campo, indígena e quilombola, analisando os contextos de produção das fontes nacionais; g) recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombolas nas imagens e nos contextos dos LD, apresentando as análises das fotografias, buscando identificar as recontextualizações e seus significados.

Delimitados o problema e objetivos da pesquisa, no próximo capítulo apresentamos de forma mais detalhada a construção do objeto da pesquisa atrelada a dois elementos fundamentais, são eles: nosso processo formativo acadêmico e profissional: produção na área de educação sobre o objeto da pesquisa.

2 TESSITURA DA TRAMA DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO, ENTRELACANDO OS FIOS

Neste capítulo, delinearemos o percurso trilhado para a construção da tese. Para tanto, compreendemos a necessidade de nos afastarmos do paradigma simplificador, não para negá-lo, mas para ampliar e considerar formas outras de produzir conhecimento, desconsideradas por ele. Apresentamos, enquanto fundantes, as vivências da pesquisadora-estudante-professora para a construção e desenvolvimento da pesquisa, visto que as nossas escolhas teórico-metodológicas estão entranhadas em nosso processo formativo acadêmico, e profissional a pessoal.

Destacamos que organizamos este capítulo em duas seções, a primeira trata da trajetória pessoal formativa da pesquisadora, perpassada por vivências pessoais, acadêmicas e profissionais. O objetivo dessa seção é ressaltar como as minhas vivências se relacionam diretamente com o objeto de pesquisa e com as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa. A segunda seção apresenta o caminho teórico-metodológico realizado no mapeamento das produções acadêmicas sobre o objeto da pesquisa em dois espaços, são eles: PPGEDU-UFPE e a Anped e os resultados obtidos com o mapeamento.

2.1 O ENTRELACAR DOS FIOS PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL: HABITANDO A FRONTEIRA

Nesta seção realizamos o entrelaçar dos fios que me constituem enquanto ser habitante da fronteira atravessada pela interseccionalidade de gênero, raça, classe social e território. As motivações que nos levaram a tessitura da trama desta pesquisa consideraram, pelo menos, três fios amalgamados, foram eles: o fio das vivências pessoais (referente ao meu lugar no mundo, atrelado às minhas escolhas/resistências no tear da vida do que me foi apresentado enquanto o único lugar possível); o fio acadêmico-científico (filia-se à vontade de contribuir com a ampliação e a sistematização das discussões relacionadas ao objeto desta pesquisa, iniciada na

graduação e prolongada até a pós-graduação) e o fio profissional (que diz respeito às minhas práticas profissionais, principalmente, na docência universitária e, atualmente, na educação básica). Ressaltamos que esses fios foram/são fiados conjuntamente no tear das vivências que me impulsionaram a tecer esta pesquisa.

Para o entendimento do entrelaçamento desses fios é preciso compreender a configuração de cada um de forma interconectada. Para isso, o primeiro fio inicia-se ainda na minha infância, sem pretensão de apresentar a autobiografia das minhas vivências, consideramos ser importante marcar esse “início” a partir do meu lugar dentro da minha família. Sou a quarta filha de um total de cinco filhas/os, a primeira de um casamento oficial, mas interracial (pai preto e mãe branca), as minhas irmãs e irmão que me antecedem são frutos de relacionamentos estigmatizados, elas e ele foram marcadas/o pelo rótulo “filhos de mãe solteira” que se estenderia, posteriormente, a mim e a meu irmão caçula, em virtude da separação dos meus pais.

Nessa breve exposição da composição familiar, à qual pertença, percebemos que desde a tenra idade o lugar que me foi destinado era o lugar da fronteira, atravessado pelas intersecções imbricadas ao patriarcado, ao gênero, à raça, à classe social e ao território. Eu negra, do sítio e pobre, são algumas das características genéricas que me foram impostas, elas buscaram demarcar o meu lugar no mundo, isto é, os lugares, os saberes e as pessoas que eu poderia acessar e que, por muito tempo, o fizeram. O lugar a mim destinado foi o do trabalho e o do casamento, pois era preciso “salvar” a família do julgo social, já que minha mãe e irmãs não cumpriram a ordem patriarcal imposta como o “certo”: namorar, noivar, casar e constituir família, cabia a mim realizar tal tarefa.

Ser “parda” com rosto, nariz e boca afilados me aproximavam do ideal de beleza branca o que poderia me levar a cumprir tal tarefa, mas meu cabelo me “traia”, fios grossos, cacheados e muito volumosos, denunciavam a minha ancestralidade, não quista socialmente, e teceriam episódios de racismo dentro da minha família, na escola e recentemente por uma professora da educação básica. Vale destacar que essa professora tinha conhecimento sobre a discussão de racismo, mas não deixou de praticá-lo, demonstrando que para romper com o racismo é preciso muito mais do que decorar teorias e expô-las, pois ele está entranhado em nós, em nossas práticas.

Na infância, o racismo apresentou-se para mim por meio dos apelidos pejorativos sobre o meu cabelo, ele era chamado de vassoura do município, de cabelo

de fuá, de cabelo ruim. Esses “apelidos” me acompanharam até a adolescência e foram “esquecidos” quando realizei o meu primeiro alisamento capilar, agora com o cabelo esticado me aproximava ainda mais do ideal de beleza branco, socialmente aceito.

Por muito tempo alisei os cabelos, a partir do conhecimento da discussão das relações raciais e do meu autorreconhecimento como mulher negra decidi parar de alisá-los quimicamente, tarefa difícil de ser cumprida integralmente. Assim, ainda continuei o alisando com o calor da chapinha e, novamente, utilizei química o que me rendeu uma queda intensa do cabelo que nunca havia ocorrido em todos os anos de química, tomei a decisão definitiva de não o alisar mais e estou há mais de um ano em processo de transição capilar.

O meu cabelo é herança do meu pai preto e da minha avó preta, a cor da minha pele, nem branca e nem preta, me lembra cotidianamente que habito a fronteira atravessada pelo racismo, pelo gênero, pelo patriarcado, pela classe social, pelo território. Assumir o cabelo afro é assumir a sua ancestralidade inferiorizada, é aproximar-se do não padrão de beleza de referência, é aproximar-se do não humano. O recente episódio de racismo abriu as feridas que pensei estarem curadas e me fez perceber que essas feridas nunca se fecham; elas são profundas porque foram talhadas em nós, pessoas negras, ainda na infância e mesmo antes do nosso nascimento, pois em uma sociedade racista, patriarcal e capitalista a desumanização do *outro* é o seu alicerce e a garantia de sua continuidade.

Com o passar dos anos e com a apropriação das discussões, principalmente, sobre raça e gênero descobriria que essa demarcação não era algo individual direcionado a mim, porque as pessoas não acreditavam que eu poderia ser mais (FREIRE, 1996). E sim que era/é uma demarcação muito mais ampla que abraçava/abraça todas as pessoas negras, indígenas, do campo, da periferia, pobres, etc., ou seja, todas aquelas e aqueles que habitam a exterioridade colonial, que habitam a fronteira, impedidas de ser mais, pois suas humanidades foram-lhes negadas ainda no ventre de suas mães. Nessas encruzilhadas de opressões/resistências, eu sou apenas um fio entrelaçado a tantos outros que sobreviveu/sobrevive as investidas subalternizadoras, paulatinamente, entre um coser e descoser um tecido social *outro* está sendo costurado.

Oriunda do Sítio Murici, território campesino do município de Caruaru, passei boa parte da minha primeira infância vivendo no campo, meus pais não eram donos da terra onde morávamos, eram caseiros de uma propriedade onde plantavam e cuidavam dos animais. Para complementar a renda familiar minha mãe costurava roupas. Por conta da venda da propriedade, mudamos para cidade em busca de melhores condições de vida, o que não ocorreu.

Pouco tempo depois retornaríamos ao território campesino, ainda criança. Dessa vez, minha mãe conseguiu comprar um pequeno terreno, em um lugar desabitado no Sítio Campos (hoje bairro Posto Agamenon) e ergueu a nossa primeira casa própria de dois cômodos com a ajuda de amigos. Embora, tenhamos retornado ao território campesino, não tínhamos onde plantar; conseguíamos criar galinhas no quintal da casa, o que ajudava na nossa alimentação, ainda escassa. Foi necessário à minha mãe trabalhar na cidade de empregada doméstica e ao meu pai trabalhar em uma cerâmica de tijolos (como ajudante de oleiro) na cidade de Tacaimbó, onde continua até hoje. Nós, crianças ficávamos em casa sozinhas, por conta própria.

Aos dez anos de idade, comecei a trabalhar cobrindo botão com tecido na confecção da patroa da minha mãe (minha mãe exercia uma dupla função nessa casa, durante o dia trabalhava como empregada doméstica e à noite costurava vestidos infantis, eu cobria os botões para ajudá-la). Para nós, pessoas negras do campo e empobrecidas, a infância é abruptamente interrompida pela urgência da sobrevivência. Nos tornamos adultas ainda na infância, o brincar é gradualmente substituído pela emergência de ter dinheiro para atender à nossa primeira necessidade básica: comer. Essa realidade, infelizmente, me encontraria, novamente, anos mais tarde na sala de aula da educação básica, habitando os mesmos corpos e a mesma classe social, esmiuçarei esse reencontro adiante.

Aos onze anos, minha mãe me ensinou o ofício da costura; saímos do emprego da cidade e conseguimos um trabalho como costureiras de facção⁶ no sítio, trabalhávamos em casa com as máquinas de costura da dona das roupas. A partir de então esse foi o meu ofício por muitos anos, quando foi preciso retornar à cidade, dessa vez de forma definitiva. Voltamos a habitar a periferia da cidade de Caruaru e, aos quatorze anos, comecei a trabalhar nos dois horários como costureira em uma

⁶ Diz respeito à terceirização de uma parte do processo de produção de roupas, ou seja, o dono da marca faz o processo de corte do tecido, mas não tem as máquinas de costura, assim ele/a procura pessoas que tenham o maquinário e as contrata para realizar a confecção das vestimentas.

fábrica de confecções. Assim, me foi agregada mais uma característica inferiorizadora: estudante noturna trabalhadora. Os estudantes do turno da noite, geralmente, são aqueles e aquelas que iniciam o ano letivo desacreditados; lembro-me que muitos colegas de classe desistiram, isso já era o esperado pela escola.

Desistir da escola nunca passou pela minha cabeça, eu não sabia o motivo, mas eu tinha/tenho na escola uma fé e também porque eu gostava/gosto muito de estudar. Mesmo cansada de um dia de trabalho, não deixei de ir à escola e me sentia orgulhosa por ser aprovada todos os anos e por prosseguir nos estudos. Algo que não acontecia com os meus irmãos e irmãs e também com colegas que fugiam de casa para casar, o que significava ter de sair da escola e dedicar a vida ao marido e aos filhos, que logo chegariam. Nunca me imaginei nesse lugar, tido como natural, principalmente, para as meninas do campo.

Esse meu gostar de estudar me rendeu mais um possível destino: ficar louca, porque foi incutido no imaginário popular que filho de pobre que estuda muito fica doido. Para nós bastaria aprender a ler algumas palavras, assinar o nome e saber fazer as quatro operações matemáticas. Recordo-me que algumas amigas de minha mãe a alertaram para que ela tivesse cuidado comigo para que eu não enlouquecesse, já que eu gostava de estar com os livros didáticos que recebia da escola, quando não estava trabalhando estava com os livros lendo os pequenos textos que havia neles. Eles por muito tempo foram os únicos livros aos quais tive acesso e os lia com muita vontade, acordava com o nascer do sol e, sozinha, sentava para lê-los.

As amarras coloniais que nos empurram para o lugar de destino subalternizado estão eivadas em todos os âmbitos da nossa existência, inclusive o de delimitar a quantidade e a qualidade de conhecimento que podemos acessar, pois para pessoas negras, mulheres, do sítio e pobres não há necessidade de muito estudo. Não deixar de estudar foi uma das minhas maiores escolhas/resistências, mesmo quando me diziam que já bastava de estudo, continuei a estudar.

Nesse entremeio, entrei no ensino médio noturno; prestes a “terminar os estudos”, descobri por meio do professor de língua portuguesa que os estudos não terminavam no ensino médio como fizeram-me acreditar, havia o ensino superior, as faculdades, mas também descobri que precisaria pagar para ter acesso a ele, o que não seria possível para mim e para a minha família. Concluí o ensino médio no ano de 2003, não pude custear o vestibular e muito menos cursar uma graduação em uma

das faculdades privadas da cidade de Caruaru, pois apesar de receber um salário ele era destinado a contribuir com as despesas da família. Nessa época morávamos em uma casa alugada e, simultaneamente, pagávamos as parcelas de um terreno que minha mãe conseguira comprar com a venda da casa do sítio e tentávamos construir a nossa casa nova.

Perseverante no desejo de continuar estudando, fiquei sabendo da abertura de um cursinho pré-vestibular popular, oferecido gratuitamente pela prefeitura do município; ele aconteceria/acontece aos sábados e domingos. Prontamente, realizei a minha inscrição e, mesmo sabendo da impossibilidade de custear uma graduação, todos os fins de semana, após uma longa e exaustiva semana costurando, estava no curso assistindo aula, eu não queria parar de estudar. Fiquei nele por três anos consecutivos, mesmo sendo incentivada a desistir, pois refletia do que adiantava fazer cursinho pré-vestibular se eu não iria fazer o vestibular.

As minhas esperanças de cursar uma graduação foram oxigenadas em 2006 com o anúncio da interiorização do Ensino Superior Federal através da implementação⁷ do campus da Universidade Federal de Pernambuco aqui em Caruaru, a minha espera estava prestes de findar. Junto com o meu amigo Erton Cabral⁸ realizamos o pedido de isenção da taxa de inscrição do vestibular. Conseguimos 50%, assim fizemos o vestibular eu para o curso de Design⁹ e ele para o curso de Pedagogia, ambos não conseguimos nota suficiente para obter as vagas. Continuei estudando de forma muito precária, porque eu não tinha acesso à internet e muito menos podia comprar livros.

Fiz o segundo vestibular, agora para Pedagogia, visto que na minha interpretação era o curso que mais se aproximava do curso de letras, mais uma vez não consegui entrar nas vagas ofertadas, por uma vaga de diferença, isso me abalou profundamente. Comecei a questionar se esse lugar era para mim, assim que as

⁷ Implementação possível graças aos esforços e a vontade política do então Presidente Lula que através do Reuni interiorizou o ensino superior federal público para os municípios do interior do Brasil. Sou eternamente grata a ele por possibilitar que nós pessoas negras fadadas ao fatalismo e ao lugar subalternizado, que nos foi imposto, tive a oportunidade de realizar fissuras no sistema, tensionando assim as estruturas opressoras que sustenta a sociedade brasileira, especificamente.

⁸ *In memoriam*, estudamos juntos no ensino médio e compartilhamos o sonho de ingressar em uma universidade federal, ele também era do território campesino, não branco e foi o meu primeiro incentivador, obrigada. O seu sonho foi interrompido de forma brutal e definitiva próximo de concluir o curso de pedagogia, ele foi vítima de um homicídio.

⁹ Desde que soube da existência de curso superior eu quis cursar letras, mas não tinha como pagar, então devido ao fato de eu ser costureira fui aconselhada por uma amiga a prestar vestibular para design.

lágrimas secaram voltei a estudar. A teimosia é uma constante para nós “destinadas” ao fracasso, como querem que acreditemos. Resolvi sair do emprego de costureira, pois queria um trabalho que me permitisse aumentar as minhas horas de estudo.

Assim, passei por uma seleção de um *call center*, instalado no Polo comercial¹⁰ consegui uma vaga de operadora de *telemarketing*. Eu trabalhava seis horas por dia, e essa carga horária permitia que eu estudasse o restante do dia e todos os dias, não só nos fins de semana. Também consegui alguns livros didáticos do Ensino Médio e passei a estudar com eles todos os dias. Nesse período o CAA já funcionava, porém no prédio temporário, que ficava no polo comercial, ao lado do meu trabalho. Fiquei sabendo do cursinho Pré-acadêmico lá ofertado acabei por fazer a inscrição, me dividia entre o trabalho no *call center* e a participação no cursinho.

No ano seguinte lá estava eu realizando a inscrição do vestibular, dessa vez fiz para administração na Universidade de Pernambuco e para Pedagogia na UFPE CAA. Para minha surpresa e alegria fui aprovada nos dois, motivo de muito orgulho para minha mãe e para meu pai que saíram gritando, aos quatro ventos, que eu havia passado na “faculdade”; a primeira filha e única a ingressar em um curso superior. A minha intenção inicial era frequentar as duas graduações, pois eu queria abraçá-las a todo custo. Infelizmente, tive que optar por um, pois ambos os cursos eram noturnos. Escolhi Pedagogia e em 2009.2 ingressava no curso, já no prédio definitivo do CAA.

Quando iniciei a graduação em Pedagogia ainda trabalhava como operadora de *telemarketing*; meu plano era ter um curso superior para que eu pudesse angariar e um salário melhores. Jamais imaginei o que uma universidade pública tinha a oferecer graças, principalmente, às políticas educacionais inclusivas de permanência dos estudantes de baixa renda. O encantamento que a universidade me provocou só aumentou a minha vontade de estudar e do CAA fiz morada. Mesmo trabalhando saía do trabalho direto para a universidade. Nesse período eu havia cumprido a tarefa que foi me fora dada pela minha família, estava casada e, para estar presente na universidade, eu deixava os afazeres domésticos prontos antes de sair para o trabalho. Com o passar do tempo essa “tarefa de esposa” desfez-se e, não cabe aqui descrever razões. Passava as minhas tardes e noites na universidade, minha vontade era tanta de ocupar aquele lugar que resolvi sair do emprego como operadora para concorrer a uma bolsa de estudos.

¹⁰ Centro de compras.

Nesse momento, eu já sabia que queria ser professora universitária; então era preciso conquistar os fios necessários para tecer essa trama, ainda não finalizada. Um dos fios era o de participar de grupo de pesquisa e extensão. Assim, saí do emprego, uma loucura para muitos da minha família, pois deixaria um emprego de carteira assinada para tentar receber uma bolsa de trezentos reais. E seria apenas uma tentativa, pois era preciso passar por um processo seletivo e ser aprovada dentro das vagas disponíveis.

No terceiro período do curso de Pedagogia, Erton me alertou para um processo seletivo de vaga como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Infoinclusão coordenado pela Professora Anna Rita Sartore¹¹, minha primeira e eterna orientadora; com ela aprendi a tecer os primeiros fios do fazer científico extensionista. Fiz a minha inscrição e me preparei para o processo seletivo, realizado em duas etapas (redação e entrevista). Fui aprovada, motivo de muita alegria, e essa foi a minha primeira conquista dentro do CAA, a partir de então passei a dedicar-me de forma integral ao curso e ao PET Infoinclusão. Essa nova realidade me deslocou do lugar de estudante trabalhadora, desacreditada, para o de estudante em tempo integral. Foi um giro social, epistêmico e cultural para mim.

A condição de estudante bolsista, sem ter que dedicar horas a outro trabalho, possibilitou a minha permanência no curso de Pedagogia e a participação no PET Infoinclusão, no qual realizávamos pesquisas sobre o uso das Tecnologias Digitais em sala de aula e ações extensionistas através de cursos para estudantes do CAA e da rede de ensino municipal de Caruaru e formação para professores da referida rede, bem como participamos de inúmeros eventos científicos, apresentando os resultados de nossas pesquisas desenvolvidas no PET dentro do Estado de Pernambuco e em outros estados (Rio grande do Norte e Maranhão) que tive a oportunidade de conhecer pela primeira vez.

No quarto período do curso, tive aula da disciplina Currículo e Programas, ministrada pelo Professor Janssen Felipe da Silva, foi a primeira disciplina do curso que desvaneceu a cortina de fumaça que encobria as relações de poder desiguais infligidas sobre nós mulheres negras, pessoas negras, do campo, pobres, até então vistas por mim como naturais. Após a finalização da disciplina, resolvi falar com o

¹¹ O referido Programa articula o curso de Licenciatura em Pedagogia com o Bacharelado em Designer do CAA-UFPE.

Professor para participar do seu grupo de pesquisa, ele aceitou. O aceite me deixou muito entusiasmada e feliz.

Assim, concomitantemente a minha participação no PET Infoinclusão, passei a integrar o grupo de pesquisa Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, Teoria da Complexidade em Educação, coordenado pelo Professor Janssen Felipe da Silva. No qual tive contato com diferentes pesquisadoras/es em níveis distintos: de estudantes de iniciação científica ao doutorado. Pouco tempo depois, fui convidada pelo Professor Janssen a participar da seleção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic, aceitei prontamente, pois esse era mais um fio necessário para tecer a trama que almejava/almejo. Por dois anos consecutivos tivemos duas pesquisas aprovadas, foram elas: 1) Política Nacional para a Educação do Campo: um olhar da Interculturalidade Crítica (no período de 2012-2013); 2) Relações entre os Saberes dos Povos do Campo e o Currículo das Escolas Localizadas no Meio Rural (no período de 2013-2014). Sucintamente, os resultados das pesquisas, respectivamente, revelaram: a presença simultânea de duas concepções de Currículo: uma que se aproxima da Interculturalidade Crítica e outra da Interculturalidade Funcional; a perspectiva de Educação do Campo, que alicerçava as relações entre os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos e os saberes dos povos camponeses, alinhava-se ao Paradigma de Educação Rural Hegemônico.

Com a aprovação da bolsa Pibic, deixei de ser bolsista do PET Infoinclusão e continuei como voluntária. A partir de então, passava os meus dias no CAA chegava pela manhã e só saía à noite, após as aulas. Com o meu divórcio, eivado pelas relações patriarcais, esses fios tecidos até aqui estavam prestes a serem descosidos, pois o dinheiro da bolsa não daria para pagar um aluguel e me sustentar sozinha. Possivelmente, eu teria que conseguir um emprego e sair do Pibic.

Nesse ínterim foi lançado o edital de seleção para concorrer aos auxílios estudantis, consegui o auxílio transporte e, posteriormente, conseguiria a bolsa permanência. A união das bolsas e o auxílio transporte permitiram que eu pudesse dividir o aluguel de uma casa e as despesas necessárias. Feito isso, continuei me dedicando exclusivamente aos estudos, sou muito grata por isso, principalmente, a todas/os que me ajudaram a superar esse percurso árido da minha caminhada, tornando-o mais florido e esperançoso, obrigada.

Ainda no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de vivenciar um pouco da Licenciatura Intercultural Indígena, apresentada a mim por intermédio do Professor Janssen Felipe da Silva; enquanto estudante bolsista participei de vários módulos da Licenciatura Indígena como auxiliar dos estudantes indígenas. A partir do contato com os estudantes indígenas¹² de Pernambuco, percebi que ao contrário do que me ensinaram na educação básica, os índios não moravam isolados na floresta e tinham acesso à tecnologia e educação institucionalizada. Elas e eles estavam na universidade ocupavam salas de aulas, praticavam seu ritual Toré antes do início das aulas e isto representava-representa uma das formas de materialização das resistências/desobediências civil e epistêmica desses povos.

Destaco ainda que a minha aproximação com os povos indígenas de Pernambuco se deu também por meio do Programa de Iniciação à Docência Intercultural (PIBID Intercultural) coordenado pela Prof. Dr^a Jaqueline Barbosa da Silva. Durante o ano de 2014 prestei serviços administrativos para o PIBID Intercultural e participei da organização do I Encontro Institucional do PIBID Diversidade.

As discussões no grupo e o desenvolvimento das pesquisas de iniciação científica me revelavam as múltiplas faces das opressões (de gênero, racial, de território, principalmente). Eu me via sendo atravessada por elas e passava a compreender que não eram naturais; são construídas para nos fixar em lugares subalternizados. O estudo dos textos sobre os estudos pós-coloniais juntamente com as discussões a respeito da Educação do Campo me causava mais questionamentos e interesse de compreender os diversos fios que compunha essa trama.

Assim, aproximando-me do término do curso, tecíamos o nosso Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, no qual buscávamos saber quais eram as concepções de currículo presentes na legislação específica para a Educação do Campo. Os resultados apontaram que a concepção de currículo da legislação específica para a Educação do Campo aproximava-se de uma perspectiva intercultural crítica de Currículo.

Em 2014 fui a aluna laureada do curso de Pedagogia da turma 2014.1 e, simultaneamente, era aprovada na seleção de alunos especiais do mestrado em

¹² Atualmente em Pernambuco são reconhecidos 12 (doze) povos indígenas, são eles: Atikum, Entre Serras Pankararu, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiwká, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá, Xucuru.

Educação Contemporânea nas aulas do mestrado como estudante especial. Me inscrevi em dois processos seletivos para concorrer à vaga de aluno permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) e para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Fui aprovada nos dois com perspectiva de receber bolsa em ambos, conquistando, assim, mais um fio a ser entretecido na trama que venho tecendo desde a minha entrada no curso de Pedagogia. Entrar na pós graduação foi motivo de muita alegria e satisfação, pois continuaria me dedicando, exclusivamente, aos estudos.

Entre um programa e outro, optei pelo PPGEdu e em 2015 incluo mais um fio a tessitura da minha trama, o fio de cursar uma pós-graduação *stricto sensu*. Entre as idas e vindas de Caruaru para Recife, as participações em eventos científicos e a escrita de artigos, fomos tecendo a minha dissertação que buscou compreender as marcas como as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização se materializam nas imagens de mulheres nos livros didáticos para a educação do território campesino do Brasil e da Colômbia.

Em 2017, finalizamos a pesquisa e os resultados apontaram que as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização estão permeadas por ambivalências e assimetrias, influenciadas por diferenças de gênero, raça, etnia e território, gerando diferenças de gênero (homem-mulher) e diferenças intragênero (mulher-mulher). Os lugares e as funções identificadas constituem o espaço da diferença colonial pressionado por movimentos de patriarcalização e de despatriarcalização. Destacamos que as marcas de despatriarcalização não ocorrem de forma análoga para as mulheres brancas, negras, indígenas e outras, pois a interseccionalidade de opressões interfere nos níveis e nas formas de despatriarcalização que atingem as mulheres.

Cabe destacar ainda que, no ano de 2016, tive a oportunidade de participar da Licenciatura Indígena no componente curricular seminários; foi uma experiência muito rica, porque os estudantes-professores indígenas revelavam as tensões e as disputas entorno do currículo das escolas indígenas. Me interessava muito saber como os professores indígenas burlavam o currículo oficial do Estado e se conseguiam inserir os conhecimentos do povo nas escolas indígenas mantidas pelo Estado.

Com o término da pesquisa e da bolsa do mestrado em 2017, novamente, a luta por sobrevivência me atormentava, sem emprego, decido participar da seleção

para o cargo de Professora Substituta do Campus Agreste da UFPE, para lecionar no curso de Licenciatura em Pedagogia na área de Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Fui aprovada, a felicidade foi imensa. Tomei posse do cargo três dias antes da minha defesa de dissertação. O posto de professora substituta foi um desafio imenso, permeado por inseguranças, acertos, erros e muita aprendizagem, cada vez mais tinha a certeza de que queria ocupar o lugar de professora universitária.

Simultaneamente, ao exercício de professora substituta consegui cursar duas disciplinas no semestre de 2017.1 como aluna especial do PPGEduc e, ainda, me preparava para concorrer a seleção de doutorado no segundo semestre do ano corrente. Fui aprovada na seleção, mais uma vez a alegria se fazia presente, vibrei muitíssimo; mais uma conquista que me aproximava cada vez mais do término da trama iniciada no curso de Pedagogia. Todavia, ante o contexto que começou a ser instaurado, principalmente, com o golpe infligindo contra a Presidente Dilma Rousseff passei a questionar se de fato eu conseguiria terminar a trama por completo, ainda me questiono.

Diante do contexto de golpe, do avanço do conservadorismo, do capitalismo e de todas as mazelas que eles portam, decidi participar de um concurso público do Município de Pombos, concorri à vaga de professor/a dos anos iniciais do fundamental, fui aprovada, motivo de muita alegria. Em seguida surgiu a dúvida de assumir o cargo ou não, optei por não tomar posse. Prossegui com a escrita da tese e com o exercício profissional. Ainda fui convidada para lecionar na Licenciatura Indígena na reposição da carga horária do componente curricular Estudos Pós-Coloniais para estudantes indígenas que não puderam cursá-lo no período regular que foi ofertado. Durante a reposição, busquei saber mais sobre as resistências vivenciadas em sala de aula e através do relato de uma das estudantes indígena percebi que os mandos e desmandos do Estado em relação ao currículo escolar são recriados em movimentos de resistência, aceitação e recriação pelos/as professore/as, via recontextualizações híbridas.

Em 2018, prestei mais um concurso; dessa vez para o Município de Toritama para o cargo de professor/a dos anos iniciais do Ensino Fundamental, novamente, fui aprovada e, dessa vez, tomei posse do cargo. Foi um momento muito emocionante e alegre, pela primeira vez provaria o sabor da estabilidade profissional. Em 2019,

começou a minha vida profissional enquanto professora efetiva da educação básica. Tantos sentimentos, medos, inseguranças, tentativas, erros e acertos permearam/permeiam o meu fazer docente cotidianamente.

Ao iniciar a minha prática docente uma realidade dura e perversa que um dia me afligiu, reaparece nos mesmos corpos pretos, não brancos e empobrecidos, o trabalho infantil. Retornei para a minha infância e me vi nos meus/minhas estudantes trabalhadores/as, crianças de sete a oito anos de idade, que trabalham para ajudar no sustento da família. O reencontro com essa realidade corroborou com a ideia de que as relações de poder se nutrem mutuamente para manter o padrão de poder colonial-racista-patriarcal-colonial-moderno e, com isso, continuar destinando os lugares subalternizados para as pessoas que habitam a exterioridade, isto é, a fronteira.

Todavia, não posso/não podemos esquecer das resistências tecidas no espaço da diferença colonial, constituo uma das inúmeras pessoas (negras, indígenas, ciganas, camponesas, empobrecidas) que resistiram/resistem às imposições disfarçadas de predestinação, que buscam nos fixar em lugares subalternizados. Assim, o entrelaçar desses fios objetivou expor o quanto as minhas vivências estão, intimamente, enlaçadas ao objeto da pesquisa, por via do corpo que habito, pelo território que habitei e através da educação institucional a qual me foi destinada.

Sendo assim, o fazer desta pesquisa diz do meu lugar de “destino”, do meu corpo racializado, dos lugares aos quais tive/tenho acesso e das resistências tecidas na trama das minhas vivências. Por isso, produzir conhecimentos *outros* é um compromisso político-social com aqueles e aqueles que me antecederam e que me sucederão pois, como eu, são seres habitantes da fronteira, que resistem às armadilhas opressoras que ainda insistem em nos desumanizar e demarcar o nosso lugar no mundo. Essa compreensão nos levou a realizar um estado do conhecimento sobre as produções acadêmicas em educação que tratam e/ou se aproximam do objeto da pesquisa, conforme será evidenciado na próxima seção.

2.2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PPGEDU/UFPE E NAS REUNIÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS DA ANPED

Para uma aproximação com discussão acadêmica sobre o objeto de pesquisa, realizamos um levantamento da produção científica em educação. Objetivamos identificar e analisar os textos e os contextos das pesquisas acadêmicas que abordem as temáticas: Recontextualização; Livro Didático, Educação Escolar do campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

Salientamos que utilizamos a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1999) para a coleta, a organização e a análise das pesquisas. Traçamos o seguinte percurso: a) definição dos lugares de investigação; b) produções que dialogam com o objeto da pesquisa; c) contexto das produções.

É relevante destacar que reconhecemos que as produções científicas as quais mapeamos nos remetem a uma pequena parcela da produção do conhecimento acadêmico local e nacional existente. Dessa maneira, mais do que apontar hiatos temos o intuito de compreender o objeto desta pesquisa nestes espaços de produção e discussão.

Diante de tal empreitada, demarcamos dois espaços de divulgação das produções científicas em educação, são eles: o site do repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especificamente, as pesquisas produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU/UFPE e o site das Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). A escolha desses lugares se deu por meio da adesão de dois critérios, são eles: a) apresentar a produção de pesquisas em educação em âmbito local (PPGEdU); b) representar a produção de pesquisas educacionais na esfera nacional (Anped).

Para a seleção destes locais tomamos à *regra da representatividade* (BARDIN, 2011). Em relação ao PPGEdU, ele é representativo porque é lócus epistêmico no qual esta pesquisa vincula-se e foi desenvolvida. Além desse aspecto, é preciso frisar a relevância acadêmica do Programa, considerado um dos Programas de excelência e importância no desenvolvimento e produção de pesquisa de mestrado e de doutorado. Enquanto representativa do âmbito nacional, a Anped possui relevância na área de educação, na socialização de resultado de pesquisas acadêmicas desenvolvidas em todo território nacional por meio de suas Reuniões Científicas Nacionais.

Para tornar viável o levantamento, ainda foi preciso demarcar o marco temporal, estabelecemos o ano de 2003 como marco inicial. Esse ano é significativo,

porque nele foram aprovadas a Lei 10.639 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como foi incentivada a construção e ampliação, nos anos subsequentes, de políticas voltadas para reparar a dívida histórica com as pessoas negras, pobres e do campo do país, em especial, os povos indígenas e quilombolas.

O nosso marco temporal finda no ano de 2018, ano esse em que iniciamos a nossa trajetória acadêmica no doutorado, após longo processo seletivo. Diante dos critérios estabelecidos, passamos a procurar trabalhos que contivessem em seu título e/ou nas palavras-chave os referidos descritores. Em seguida, selecionamos as pesquisas e realizávamos a leitura dos resumos.

Diante destas considerações, investigamos o PPGEdu/UFPE e nas RA da ANPED elegemos os seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT 02 – História da Educação; GT 03 – Movimentos Sociais Sujeitos e Processos educativos, GT 04 – Didática; GT 12 – Currículo e; GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais.

Elegemos o GT 02 devido ao vasto histórico de pesquisa que tomam a história da educação entrelaçada com os LD, assim, compreendemos que esse GT podia se configurar como um espaço de socialização de pesquisas voltadas à análise de imagens nos LD, dentre elas fotografias. Já a escolha pelo GT 03 decorreu pela compreensão de que a Educação do Campo, Indígena e Quilombola estão atreladas às lutas dos movimentos sociais. O GT 04 foi selecionado por trazer uma discussão que remete diretamente ao fazer do professor, logo, pressupomos ser este um espaço que poderá evidenciar pesquisas que tenham preocupação com a utilização dos LD na sala de aula. O GT 12, a nosso ver, é relevante para pesquisa por evidenciar as diversas faces do currículo. Isso implica dizer que há discussões voltadas para entender os movimentos de recontextualizações curriculares nas fotografias dos LD por compreendemos que os livros didáticos são textos curriculares (SILVA, 2010). No tocante ao GT 21 destacamos sua importância neste levantamento uma vez que traz discussões específicas sobre as desigualdades e resistências enfrentadas pelas pessoas não-brancas (indígenas, negras etc.). Em nossa visão, neste GT podíamos encontrar pesquisas que se aproximassem do objeto desta pesquisa.

Perante os critérios estabelecidos, tomamos a *regra da homogeneidade* (BARDIN, 2011) para analisar os textos selecionados; identificamos elementos que julgamos estruturantes das pesquisas, a saber: a) objeto de pesquisa; b) lugar da

produção; c) abordagem teórico-metodológica e d) resultados. A preferência por esses elementos se deu pela necessidade de compreender sobre o que tratavam os textos, mas também por nos indicar os contextos de produção das pesquisas.

A seguir, apresentamos o mapeamento das produções científicas realizado nos dois lugares epistêmicos escolhidos. Organizamos este mapeamento em duas subseções: na primeira apresentamos as dissertações e teses encontradas e selecionadas no PPGEdu/UFPE e na segunda abordamos as pesquisas presentes no site da Anped.

2.2.1 Recontextualização, Livro Didático, Educação Escolar do campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola: nas Dissertações e Teses do PPGEdu/UFPE

O mapeamento realizado no PPGEdu/UFPE se deu no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), que disponibiliza as teses e dissertações defendidas em todos os programas de Pós-graduação desta universidade, o site pode ser acessado por meio do endereço eletrônico: www.repositorio.ufpe.br.

Para a realização do mapeamento das teses e dissertações realizamos, inicialmente, a leitura de todos os títulos de teses e dissertações e das palavras-chave presentes no site e selecionamos aquelas que contivessem os descritores supracitados, conforme já mencionamos. A Tabela 1 apresenta de forma geral o levantamento das teses e dissertações do PPGEdu disponíveis no BDTD/UFPE e o quantitativo de pesquisas que atenderam aos nossos critérios de seleção.

Tabela 1 - Dissertações e Teses identificadas e selecionadas no PPGEdu/UFPE

ANO	DISSERTAÇÕES		TESES	
	Identificadas	Selecionadas	Identificadas	Selecionadas
2003	34	1	-	-
2004	25	3	-	-
2005	35	1	-	-
2006	37	4	6	-
2007	28	2	16	1
2008	37	3	12	4

2009	51	4	17	3
2010	46	4	17	-
2011	45	-	17	-
2012	27	1	19	2
2013	56	3	7	-
2014	32	3	16	-
2015	48	1	20	1
2016	44	-	27	-
2017	49	3	28	3
2018	27	2	23	1
Total/%	621	35 (5,6 %)	225	15 (6,6%)

Fonte: www.repositorio.ufpe.br

Após a identificação das dissertações e das teses, selecionamos as pesquisas que correspondessem aos critérios estabelecidos previamente. Mais especificamente, a seleção das dissertações e das teses, que se deu da seguinte maneira: analisamos se os títulos e as palavras-chave das dissertações e das teses continham os descritores; quando as pesquisas apresentavam estes elementos, passávamos à leitura dos resumos.

Conforme observamos à Tabela 1, mapeamos um total de 621 dissertações e 225 teses defendidas no PPGEdu/UFPE no período analisado. Frisamos que só localizamos as teses no BDT/UFPE a partir do ano de 2006, ano em que a primeira turma do doutorado defendeu as suas teses. Do quantitativo de dissertações, selecionamos 35 que continham no seu título e/ou palavras-chave os referidos descritores. Quanto às teses, encontramos 15 que atendiam aos critérios. A nosso ver, apesar da extensiva produção identificada no marco temporal eleito, as temáticas de que trata esta pesquisa ainda são escassas nas produções científicas do PPGEdu. Somadas equivalem a 12,2%. A seguir apresentamos a distribuição das temáticas nas dissertações e teses, vejamos o Quadro 1:

Quadro 1 - Distribuição das Dissertações e Teses por Temática

TEMÁTICAS	Dissertações	Teses
Recontextualização	2	6
Livro didático	27	4
Educação Escolar do Campo	3	3
Educação Escolar Indígena	2	1
Educação Escolar Quilombola	1	1
Total	35	15

Fonte: www.repositorio.ufpe.br

Conforme os dados exibidos no Quadro 1 e no que se refere ao predomínio das temáticas nas pesquisas mapeadas, identificamos que, em sua maioria, elas trataram de Livro Didático (demonstrando ser uma temática consolidada no campo da pesquisa acadêmica). Em seguida identificamos a discussão sobre Recontextualização e, em menor recorrência, encontramos as temáticas Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola. Cabe destacar que localizamos duas dissertações que contemplavam, simultaneamente, as temáticas Livro Didático e Educação Escolar do Campo.

Os dados quantitativos desvelam ausências no trato com a Educação Escolar dos povos do Campo, Indígena e Quilombola, sugerindo silenciamentos dos sujeitos e de objetos que habitam o espaço da diferença colonial e que historicamente estiveram à margem do território epistêmico da universidade. No entanto, se olharmos para além dos dados quantitativos, destacamos que a presença de pesquisas que tomaram a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola como temáticas de pesquisa representa aberturas de frestas no território epistêmico da ciência moderna, isto é, a universidade. Essas aberturas tensionam e rompem, paulatinamente, com as muralhas erguidas pela racionalidade moderna-patriarcal-racista sobre a produção de conhecimento *outros* habitantes da exterioridade.

Além de identificar a distribuição de cada temática no PPGEdu, de modo geral, foi de nosso interesse também realizar um mapeamento específico por linha de pesquisa e, assim, obtivemos os seguintes resultados: a) a temática recontextualização foi encontrada, preponderantemente, na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica; localizamos 04 pesquisas; identificamos 01 pesquisa na linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e 03 pesquisas não informaram a linha a qual pertenciam, cabe destacar que isso ocorreu nas pesquisas do início dos anos 2000; b) a temática LD está presente, majoritariamente, na linha de pesquisa Educação e linguagem com 17 (dezessete) pesquisas. A estas se seguem as linhas de Formação de Professores e Prática Pedagógica com 04 investigações, História da Educação e Didática com 01 pesquisa cada uma e em 08 pesquisas não localizamos as linhas de pesquisas; c) já a temática Educação do Campo ela encontra-se, preponderantemente, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica totalizando 04 trabalhos. Localizamos 02 na linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; d) quanto à temática Educação Indígena das 03 pesquisas selecionadas 02 estão vinculadas à

linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Por fim, e) a temática Educação Escolar quilombola; das 03 pesquisas mapeadas 02 estão vinculadas à linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica, enquanto que encontramos uma pesquisa sem essa informação. A partir desses dados inferimos que as temáticas que compõem o objeto de investigação desta pesquisa possuem um maior acolhimento na linha de pesquisa ao qual a tese está filiada e na linha de pesquisa Educação e Linguagem.

Diante desses dados, prosseguimos com as análises, evidenciando as discussões que balizam os núcleos de sentido, ou seja, os elementos que constituem as temáticas (BARDIN, 2011) em análise. Assim, as pesquisas que tratam da temática Recontextualização possuem os seguintes núcleos de sentido: a) política curricular e de avaliação; b) recepção e efeitos no campo da prática e da prática curricular. Com relação à temática Livro Didático, as pesquisas recorrem aos seguintes núcleos de sentido: a) conteúdos específicos em componente curriculares; b) modos de utilização; c) ensino de determinados conteúdos; d) imagens nos livros didáticos; e) o negro no livro didático.

Quanto à temática Educação Escolar do Campo, os núcleos correspondem a: a) fundamentos e concepções; b) políticas e práticas curriculares; c) materialização da Educação do campo. No que se refere à temática Educação Escolar Indígena, localizamos os seguintes núcleos de sentido: a) currículo intercultural; b) interculturalidade no currículo da formação de professoras/es indígenas e saberes da prática. E na temática Educação Escolar Quilombola as pesquisas recorrerem aos seguintes núcleos de sentido: a) gestão escolar e Educação para as Relações Étnico-Raciais; b) referenciais epistêmicos e práticas curriculares.

A partir dos núcleos de sentido identificados, as análises indicam que os objetos de investigação das pesquisas selecionadas partilham elementos em comum, tais como os relacionados aos fundamentos epistemológicos, às políticas educacionais e à materialização destes na prática. Esse dado traz indicativos de que os objetos das pesquisas analisadas são atravessados por disputas que abrangem tanto o campo de produção epistêmica e política quanto o campo da prática, demonstrando os arranjos estabelecidos nos contextos de influências (produção e materialização).

O primeiro grupo de núcleos de sentido da temática recontextualização segue a esteira de compreender as políticas curriculares e avaliativas, vislumbrando

identificar os processos de ressignificações tanto de uma política para outra quanto os ocorridos na prática. O segundo grupo direciona o olhar, especificamente, para o campo da prática e da prática curricular, busca perceber a recepção e os efeitos sobre ele através dos sujeitos.

Em relação à temática Livro Didático os núcleos de sentido, no primeiro grupo, apresentam pesquisas que buscam compreender o trato dado a determinado conteúdo em distintos componentes curriculares, utilizando-se, principalmente, da análise documental dos LD. No segundo grupo encontram-se as pesquisas que fazem um contraponto entre as orientações dos LD e adoção na sala de aula pelos professores. O terceiro grupo caminha na direção de compreender determinados conteúdos presentes nos LD. O quarto grupo preocupou-se em analisar as imagens presentes nos LD, principalmente, as de mulheres negras e o quinto grupo caminhou no sentido de perceber como o negro é tratado no livro didático a partir da lei 10.639 de 2003.

Quanto à temática Educação Escolar do Campo o primeiro grupo de núcleos de sentido aborda pesquisas que caminham para a compreensão dos fundamentos e concepções que sustentam a educação do campo, demonstrando um percurso histórico de lutas e conquistas legais e epistêmicas. Já o segundo grupo compreende pesquisas que seguem à direção de compreender as políticas direcionadas à educação do campo e as práticas curriculares no chão das escolas do campo. O último grupo agrega pesquisas que se dedicam a analisar a efetivação da educação do campo no chão da escola por meio do currículo e da validação dos conhecimentos camponeses.

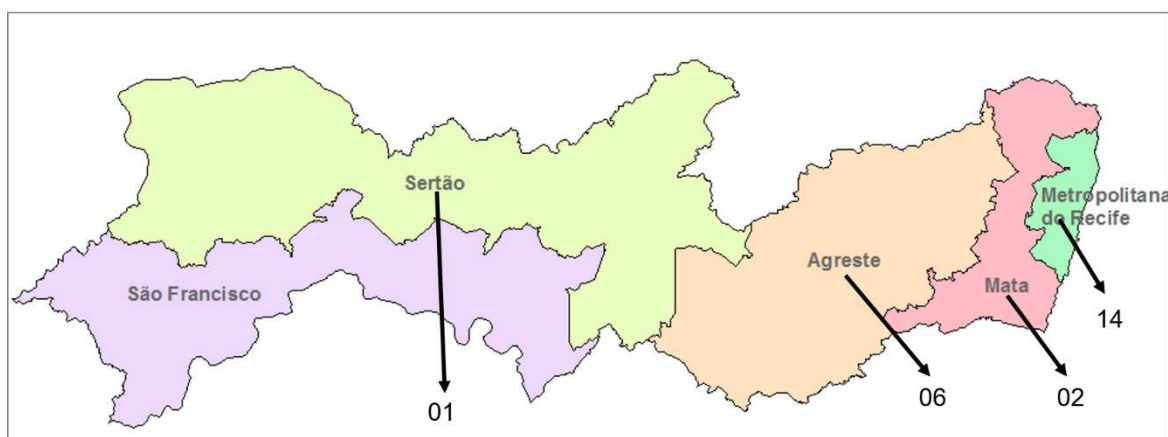
No que se refere à temática Educação Escolar Indígena os núcleos de sentido do primeiro grupo apresenta pesquisa que evidencia as lutas epistêmicas dos povos indígenas na construção de um currículo intercultural indígena frente a estadualização da Educação Escolar Indígena. O segundo grupo foca a discussão sobre a interculturalidade no currículo da formação de professores indígenas e os saberes e as práticas desses professores.

O primeiro grupo de núcleos de sentido que compõem a temática Educação Escolar Quilombola trata de pesquisa que busca compreender a importância da gestão escolar na construção da Educação para as Relações Étnico-Raciais balizada no contexto sócio-político-histórico local de determinada comunidade quilombola. O

segundo grupo apresenta pesquisa que mapeou os referenciais epistêmicos que alimentam as práticas curriculares de escola quilombola.

No que se refere aos lugares de desenvolvimento das pesquisas em tela, realizamos uma busca para identificá-los nos textos das dissertações e teses, das 50 pesquisas 52% não apresentam como campo de pesquisa um lócus físico, uma vez que analisam documentos, tais como: políticas educacionais e curriculares nacionais e de instituições de ensino locais e LD. Enquanto que 48% elegeram um campo/território de pesquisa, vejamos a Figura 1:

Figura 1 - Localização Geográfica das Pesquisas por Região de Pernambuco



Fonte: <http://m.amarante-vinhos.com.br/outras-paix%C3%B5es/queijo-manteiga/regi%C3%A3o-produtora/pernambuco/>

Os dados revelaram uma concentração de pesquisas que tomam como campo empírico à Região Metropolitana equivalente a 60,9% de todas as pesquisas mapeadas. Logo em seguida temos a Região Agreste com 26% seguida da Zona da Mata e do Sertão com 8,7% e 4,4%, respectivamente¹³.

A concentração de pesquisas na Região Metropolitana, principalmente, em Recife, tanto no que concerne às teses quanto às dissertações, a nosso ver, advém da localização do PPGEdu e também por ter sido por muito tempo o único Programa de Pós-Graduação existente na área da educação no estado. Outra interpretação possível é o fato de que faz um pouco mais de uma década que a universidade foi interiorizada. Com a interiorização foi possível formar pessoas no nível superior e

¹³ Cabe destacar que uma pesquisa possui o campo empírico no Rio grande do Norte e que três apresentam mais de um campo empírico.

assim elas galgarem realizar um curso de pós-graduação e, conseqüentemente, o desejo de pesquisar a sua região.

No entanto, é importante destacar que a concentração de pesquisas na Região Metropolitana nos indica, também, que, em certa medida, o interior do estado não se configurou como campo empírico das pesquisas desenvolvidas no PPGEduc. A partir da nossa lente teórica, atrelamos estes dados a heranças coloniais imbricadas às hierarquizações que classificam os lugares e os sujeitos capazes de produzir epistemes e os que não são capazes.

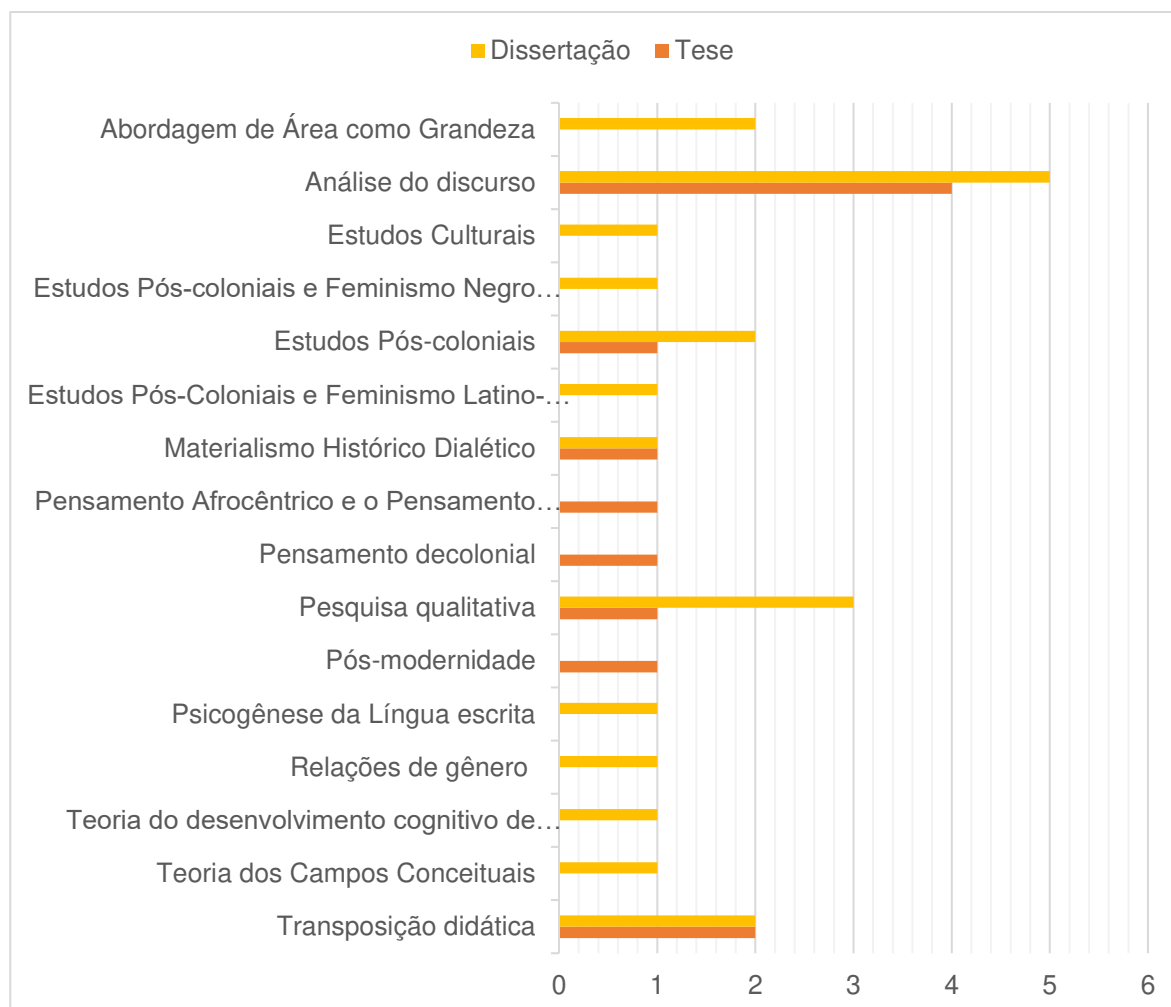
O interior do estado, historicamente, foi/é visto como um lugar de pouco desenvolvimento associado, geralmente, enquanto um lugar rural, em que não seria possível produzir conhecimentos ditos científicos. Esta realidade passa a ser modificada no estado de Pernambuco a partir de 2006 com a interiorização da UFPE. E posteriormente com os cursos de pós-graduações que foram sendo abertos, entre eles, o de Educação Contemporânea no ano de 2011 no campus do Agreste da UFPE, por exemplo.

Percebemos, a partir dos dados, um processo de abertura para os objetos de pesquisa presentes no interior do estado ainda pouco expressivos se comparados com o quantitativo de pesquisas desenvolvidos na Região Metropolitana, mas significativos se considerarmos que o interior, principalmente, a Região Agreste está se configurando como um importante lugar de produção científica, tal qual demonstramos na Figura 1.

O crescente número de pesquisas que tomam como objeto e território epistêmico/geográfico o interior do estado desvela fraturas nas hierarquizações territoriais de construção de conhecimento, logo o pensamento de fronteira passa a ser evidenciado nessas rachaduras provocadas pelos/as pesquisadores/as que promovem uma assimetria invertida na produção do conhecimento, privilegiando os lugares que historicamente estiveram à margem da produção do conhecimento científico.

Com relação à adoção de abordagens teórico-metodológicas das pesquisas analisadas, identificamos que do total de 50 pesquisas mapeadas entre 35 dissertações e 15 teses, apenas 35 delas anunciam sua filiação, sendo 22 dissertações e 13 teses, vejamos o Gráfico 1 no qual exibimos as filiações teórico-metodológicas identificadas no levantamento.

Gráfico 1 - Abordagens Teórico-Metodológicas Mapeadas nas Pesquisas do PPGEdu



Fonte: A autora.

Conforme o Gráfico 1, percebemos que as pesquisas de tese apresentam 86,6% das abordagens teórico-metodológicas que estão filiadas, enquanto que 62,8% das dissertações anunciam suas filiações teórico-metodológicas. A partir desses dados e da análise dos resumos das pesquisas, identificamos que há uma maior preocupação nas dissertações em apresentar o caminho metodológico das pesquisas do que propriamente a discussão epistêmica que as sustentam, por exemplo, as pesquisas que se utilizam da análise de discurso a trata dentro da metodologia, como uma técnica de desenvolvimento da pesquisa. Já as teses apresentam uma maior clareza quanto à relação teórico-metodológica.

Destacamos que localizamos uma tese que não nomeia a abordagem teórico-metodológica, mas indica utilizar-se das formulações propostas pelo autor Boaventura de Souza Santos. Frisamos que apesar das múltiplas abordagens teórico-metodológicas localizadas, majoritariamente, elas situam-se no lócus de produção euronortecêntrica tanto geográfico quanto epistêmico, corroborando à geopolítica do conhecimento.

Esse dado, a nosso ver, revela ainda heranças coloniais de dependência epistêmica com o norte global e pode indicar certo silenciamento dos conhecimentos localizados em outras geopolíticas do conhecimento não privilegiadas, ou seja, no sul global, por exemplo: na América Latina, na África, etc. Apesar da predominância de abordagens teórico-metodológicas euronortecentradas, também localizamos pesquisas que se fundamentam em epistemologias produzidas a partir do sul global, a saber: Estudos Pós-Coloniais; Pensamento Afrocêntrico; Pensamento Decolonial; Estudos Pós-Coloniais, Feminismo Latino-Americano, Feminismo Negro Latino-americano.

Cabe destacar que essa constatação não aponta para uma crítica e sim para uma reflexão na urgência de considerar as epistemologias tecidas nos territórios epistêmicos do sul global. Na nossa compreensão, os epistemicídios (SANTOS; MENESES, 2010) provocados pelo processo de colonialismo-colonização conformaram a ideia de que apenas no norte global se produz conhecimento, gerando hierarquias entre os lugares e os sujeitos que desenvolvem conhecimento e aqueles/as que apenas o reproduz. Assim, passou-se a creditar valor aos conhecimentos tecidos nos países tidos como desenvolvidos representados, majoritariamente, pela Europa hegemônica e pelos Estados Unidos. Todavia, é importante frisar um avanço significativo na inserção de abordagens teórico-metodológica que tomam os sujeitos feitos inferiores, a partir do processo de colonialismo-colonização, nas pesquisas desenvolvidas no PPGEdu, indicando a feitura de um giro epistêmico tecido no espaço da diferença colonial.

A seguir apresentaremos o levantamento realizados nas RA da ANPED, tal como anunciamos no início desse levantamento. Tomaremos os mesmos critérios de seleção e organização utilizados no levantamento do PPGEdu para mapear os trabalhos dos GT da Anped.

2.2.2 Recontextualização; Livro Didático, Educação Escolar do campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola: nos trabalhos das Reuniões Científicas Nacionais da Anped

O levantamento realizado na Anped aconteceu no portal digital da própria associação (www.anped.org.br), no qual são disponibilizados os anais com trabalhos apresentados nas RA a partir da 23ª reunião. Os trabalhos são de distintas naturezas, tais como: comunicações orais, pôsteres, trabalhos encomendados, trabalhos excedentes e minicursos. Optamos pelos trabalhos de comunicação oral, visto que um dos critérios de submissão nessa modalidade é apresentar resultados parciais ou finais de pesquisas acadêmicas. Assim, analisamos os trabalhos dos GT: 02 – História da Educação; 03 – Movimentos Sociais Sujeitos e Processos Educativos; 04 – Didática; 12 – Currículo e; 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, conforme justificamos a escolha de cada um.

Para a seleção dos textos realizamos leituras dos títulos e palavras-chave dos trabalhos, selecionamos os que contemplavam os descritores pré-estabelecidos. Posteriormente, passamos a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, utilizamos os mesmos elementos de busca do mapeamento das dissertações e teses do PPGEduc (objeto de pesquisa, lugar da produção, abordagem teórico-metodológica e resultados). Esboçadas as escolhas metodológicas deste mapeamento, construímos a Tabela 2 que apresenta um panorama inicial do total de trabalhos identificados nas RA e o total de trabalhos pertinentes à análise.

Tabela 2 - Trabalhos Identificados e Selecionados nas RA da Anped

ANO/RA	GT 02 História da Educação		GT 03 Movimentos Sociais Sujeitos e Processos educativos		GT 04 Didática		GT 12 Currículo		GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	
	Total	Selecionados	Total	Selecionados	Total	Selecionados	Total	Selecionados	Total	Selecionados
2003/26 ^a	12	-	11	-	10	-	13	-	9	-
2004/27 ^a	14	-	15	1	14	-	12	-	9	-
2005/28 ^a	20	1	19	1	13	1	18	4	24	1
2006/29 ^a	11	1	11	1	11	-	10	1	11	1
2007/30 ^a	17	-	9	1	16	-	15	-	6	-
2008/31 ^a	12	-	12	2	18	-	17	1	11	-
2009/32 ^a	13	-	7	1	12	-	18	1	9	-
2010/33 ^a	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011/34 ^a	15	1	17	2	13	-	24	2	30	4
2012/35 ^a	11	-	15	-	21	2	15	1	22	1
2013/36 ^a	15	-	8	1	9	-	18	1	18	4
2015/37 ^a	18	3	21	2	15	-	27	1	29	1
2017/38 ^a	10	-	21	1	14	-	20	1	23	1
Total (%)	158	06 (3,8%)	166	13 (7,9%)	166	03 (1,8%)	207	13 (6,3%)	201	13 (6,5%)

Fonte: www.anped.org.br

Elaboração: A autora.

A Tabela 2 ilustra o quantitativo de trabalhos de comunicação oral apresentados em treze RA da Anped. Cabe destacar, que não conseguimos acessar a 33^a RA, pois no momento deste levantamento a página online da referida RA não se encontrava ativa, também frisamos que a partir de 2013 as RA passam a ser realizadas bienalmente. Localizamos 898 trabalhos na modalidade comunicação oral desse total selecionamos 48 equivalentes a 5,4% todos os trabalhos apresentados nas RA em tela. Consideramos ínfima a quantidade de trabalhos, dentro do universo analisado, que tratam das temáticas recontextualização, LD e Educação Escolar do campo, indígena e quilombola, evidenciando a urgência de ampliação de pesquisas que as contemplem e com isso ocupar os espaços-tempos de produção de conhecimento acadêmico. Passamos a análise da presença das temáticas por GT, elaboramos o Quadro 2, vejamos.

Quadro 2 - Distribuição dos Trabalhos por Temática

TEMÁTICAS	GT 02	GT 03	GT 04	GT 12	GT 21	TOTAL
Recontextualização		-	-	07	-	07
Livro didático	04	-	03	04	06	17
Educação Escolar do Campo	01	9	-	-	-	10
Educação Escolar Indígena	01	04	-	02	01	08
Educação Escolar Quilombola	-	-	-	-	06	06

Fonte: A autora.

A temática Livro didático se sobressai em relação às outras temáticas, identificamos dezessete trabalhos, constatamos ainda a presença da temática em quatro dos cinco GT, evidenciando que os LD possuem uma maior mobilidade dentro dos GT analisados e apresenta-se como um objeto de conhecimento consolidado, coadunando com os achados do levantamento do PPGEdu.

A temática Recontextualização foi localizada, predominantemente, no GT 12 – Currículo consoante com as discussões presentes no referido GT. Em relação à temática Educação Escolar do Campo ela é predominante no GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Quanto à temática Educação Escolar Indígena ela foi encontrada em quatro dos GT em tela, evidenciando ser uma discussão que passa a ser inserida dentro de outros GT para além do GT 03 e com isso percebemos processos de rupturas e de ocupação de outros territórios de conhecimentos aproximando-se da desobediência epistêmica.

A Educação Escolar Quilombola foi encontrada unicamente no GT 21, a nosso ver, esse dado revela a necessidade de ampliar os lócus de exibição e discussão das pesquisas relacionadas à supracitada temática aos outros GT, no intuito de adentrar os GT que, historicamente, se consolidaram como hegemônicos dentro das RA e romper com possíveis guetos epistêmicos.

Prosseguimos com as análises, apresentando as discussões que delineiam os núcleos de sentidos de cada temática. As pesquisas que abordam a temática Recontextualização indicam os seguintes núcleos de sentido: a) fundamentos epistemológicos; b) recepção e efeitos de políticas no campo da prática. No que concerne à temática Livro Didático as pesquisas recorrem aos seguintes núcleos de sentido: a) circulação dos LD no Brasil oitocentista; b) LD e relações de gênero; c) LD

na escola normal no início da República; d) autonomia do professor frente ao manual escolar; e) LD projeto e produção gráfica; f) modos de utilização dos LD; g) conteúdo específico no LD; h) LD e políticas curriculares; i) LD e relações raciais.

Em relação à temática Educação Escolar do Campo, seguem os núcleos de sentidos identificados: a) práticas educativas interfaces entre Educação do Campo e Agroecologia; b) trajetória de constituição do Movimento pela Educação do Campo; c) disputas legais em prol da materialização da Educação do Campo.

No tocante à temática Educação Escolar Indígena, localizamos os seguintes núcleos de sentido: a) Processo de escolarização e direito à educação escolar indígena; b) concepções de escola e de movimentos sociais de povos indígenas; c) pesquisa e educação instrumentos de luta; d) produção e circulação da cultura indígena nas escolas.

Na temática Educação Escolar Quilombola as pesquisas recorrerem aos seguintes núcleos de sentido: a) implementação da Educação Escolar Quilombola; b) epistemologia da resistência diálogos com o currículo escolar; c) tensões entre educação do campo e quilombola.

Conforme mencionamos, seguiremos a mesma lógica organizativa do levantamento das dissertações e teses do PPGEdu. Assim, apresentamos a composição de cada núcleo de sentido identificado por temática. O primeiro grupo de núcleos de sentido da temática recontextualização é composto por trabalho que busca teorizar sobre as tensões entre recontextualização e hibridismo, evidenciando a possibilidade de uma articulação profícua para o desenvolvimento pesquisas que tomam como objeto as políticas curriculares.

O segundo grupo, é composto pela maior parte dos trabalhos analisados, apresenta pesquisas que tratam dos processos recontextualizadores no campo da prática, principalmente, nas escolas, evidenciam os movimentos dos diferentes sujeitos na interpretação das políticas educacionais, a exemplo, das curriculares, que são contaminadas pelos contextos locais ao passo que buscam implementar as políticas.

A temática livro didático apresenta no primeiro grupo trabalho que delineia o percurso histórico dos LD no Brasil oitocentista, evidencia os critérios utilizados para julgar e distinguia o LD bom do mau, evidenciando as estratégias que os autores utilizavam para que os LD fossem eleitos. O segundo grupo apresenta um trabalho

que buscou compreender a presença das relações de gênero nos LD por meio das imagens, apontando os LD como emissores de padrões comportamentais, fixando as meninas ao espaço doméstico. O terceiro grupo é constituído por um trabalho que faz um resgate histórico do LD na escola normal no início da república, evidenciando as influências da Europa nesses LD. O quarto grupo preocupou-se em compreender como os professores utilizam os LD em sala de aula, apontou a urgência de uma leitura crítica do manual escolar pelos docentes. O quinto grupo tratou de trabalho que se dedicou a compreender os LD a partir de seu projeto e produção gráfica para a compreensão do contexto no qual foi produzido. O sexto grupo engloba o debate sobre a utilização do LD por docentes de física. O sétimo grupo compreende a discussão sobre o tratamento de determinados conteúdos nos LD. O oitavo grupo apresenta a relação entre LD e políticas curriculares, aproximando-se do objeto desta pesquisa. Por fim, o nono grupo traz seis trabalhos que discutem as relações raciais nos LD relacionadas à presença dos sujeitos negros nos LD.

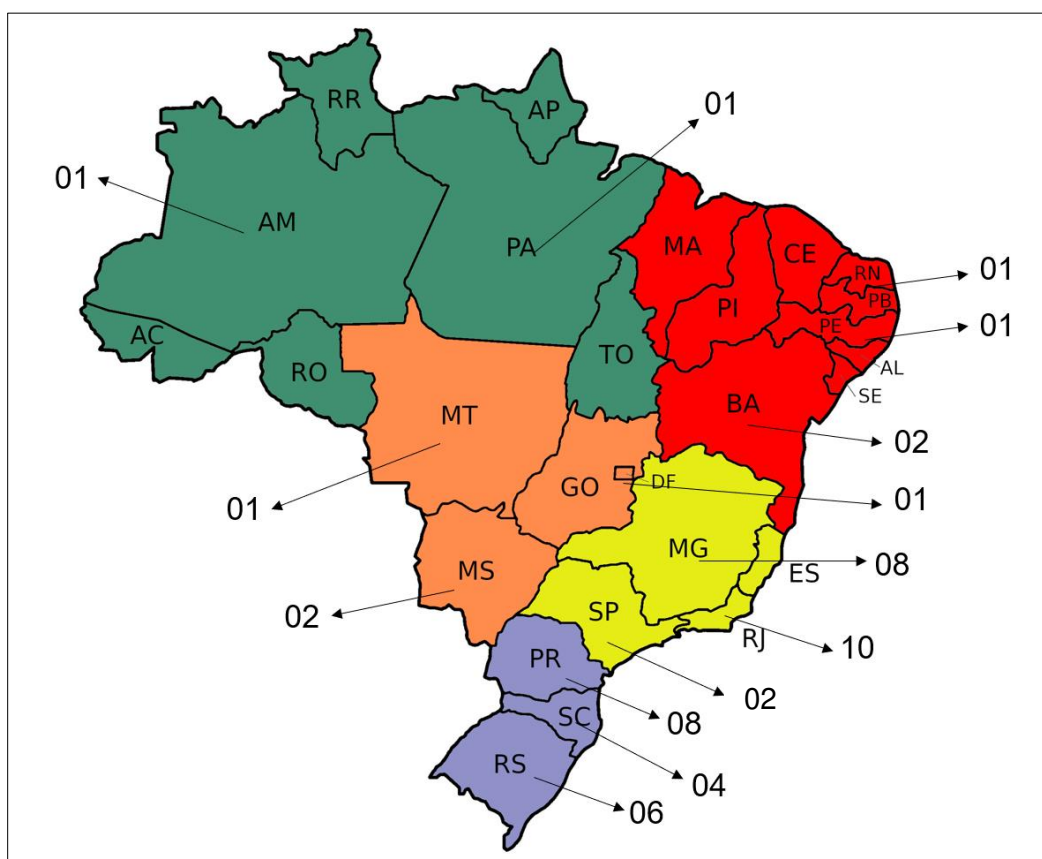
Em relação à temática Educação Escolar do Campo, o primeiro grupo apresenta trabalhos relacionados às práticas educativas, evidencia, a Agroecologia e a pedagogia da alternância como fundamento das práticas educativas. O segundo grupo expõe a trajetória de constituição do Movimento por uma Educação do Campo, principalmente, por meio do histórico das políticas educacionais. O terceiro grupo integra os trabalhos que versam sobre as disputas legais entorno da efetivação da Educação do Campo.

A temática Educação Escolar Indígena traz no primeiro grupo trabalhos que discutem o processo de escolarização e o direito à educação escolar indígena. O segundo grupo trata das concepções de escola indígenas de movimentos sociais indígenas. O Terceiro grupo apresenta trabalho que toma a pesquisa e a educação como instrumentos de luta em prol dos povos indígenas. O quarto grupo evidencia os processos de produção e circulação da cultura indígena nas escolas.

Por fim, a temática Educação Escolar Quilombola evidencia no primeiro grupo o processo de implementação da Educação Escolar Quilombola. O Segundo grupo apresenta a possibilidade de articulação da epistemologia da resistência com o currículo. O último grupo aborda as tensões entre educação do campo e quilombola, em que a educação quilombola desvela silenciamentos das suas especificidades na educação do campo.

Quanto à localização geográfica das universidades as quais os trabalhos selecionados estão vinculados, percebemos que, notadamente, estão centralizados em universidades públicas das regiões Sul e Sudeste, historicamente essas regiões se consagraram como territórios epistêmicos de referência na produção de conhecimento científico do país, bem como de desenvolvimento econômico, vejamos a Figura 2.

Figura 2 - Quantitativo de Trabalhos Selecionados na Anped por Estado da Federação



Fonte: adaptado de <https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/>

Ao observarmos a Figura 2, de imediato, percebemos assimetrias na distribuição dos trabalhos apresentados nas RA da Anped à medida que 79,2% de toda produção analisada advém das regiões Sudeste e Sul, corroborando com o imaginário social de que essas regiões são referências em desenvolvimento científico, tecnológico e econômico para as outras regiões do Brasil.

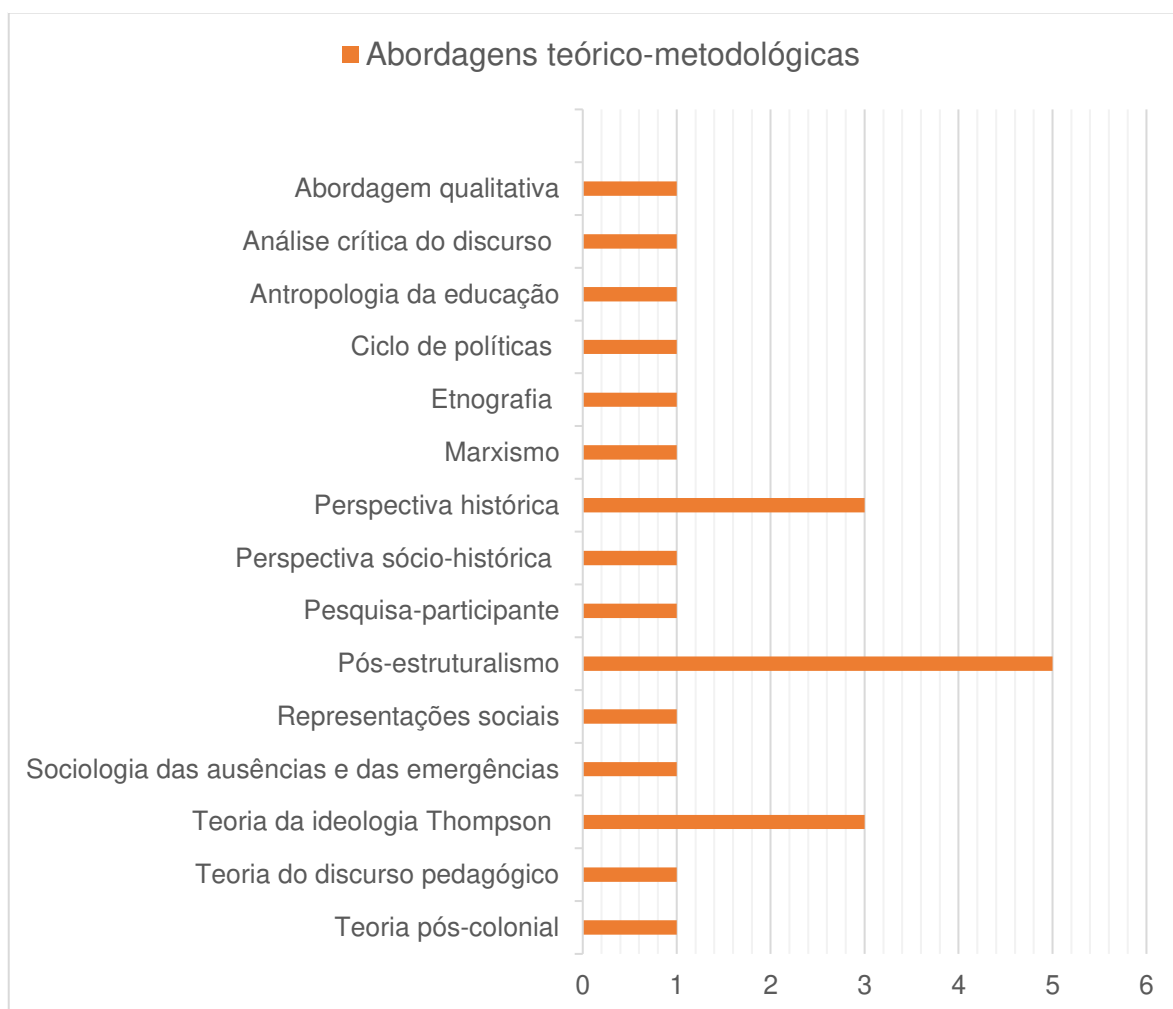
Frisamos que esses dados se aproximam dos dados mapeados no PPGEdu/UFPE em relação à concentração das pesquisas acadêmicas em *loci* epistêmicos privilegiados que replicam a lógica hierárquica entre centro e periferia. No

caso das pesquisas desenvolvidas no PPGEdu essa relação ocorre por meio da concentração e da supervalorização dos lugares de produção de conhecimento situados na capital e na região metropolitana do nosso estado.

Finalizamos o levantamento dos trabalhos das RA descrevendo as abordagens teórico-metodológicas que balizaram os textos selecionados na Anped, do total de 48 trabalhos eleitos 52% não declararam adoção de abordagem teórico-metodológica. Cabe destacar que os trabalhos que não citaram suas filiações teórico-metodológicas são em sua maioria os das temáticas da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola e em menor número os da temática LD.

Esse dado chamou a nossa atenção e nos questionamos sobre o motivo das pesquisas que tratam dessas temáticas não indicarem as suas filiações teóricas. Não temos a intenção de responder a essa pergunta, pois sabemos das limitações desse levantamento, mas pressupomos que essas são temáticas que ainda estão se consolidando dentro das universidades, bem como seus objetos que se distanciam e desafiam a métrica acadêmica. Vale ressaltar que os trabalhos que tratam da temática recontextualização foram unânimes em declarar a adoção teórico-metodológica das pesquisas. Observemos o Gráfico 2, no qual sumarizamos os dados:

Gráfico 2 - Abordagens Teórico-Metodológicas Dos Trabalhos Mapeados nos GT das Ra da Anped



Fonte: www.anped.org.br

Elaboração: A autora.

Percebemos no transcorrer da análise certo equilíbrio entre os trabalhos que declaram suas filiações teóricas e os que não declaram. Do mesmo modo que o levantamento do PPGEdu/UFPE as abordagens teórico-metodológicas dos trabalhos estão localizadas epistemicamente no norte global, salvo um trabalho que alega o uso da Teoria Pós-colonial. Outro dado similar refere-se ao uso da pesquisa qualitativa como abordagem teórico-metodológica quando na leitura do trabalho percebemos que o termo qualitativo está relacionado à natureza da pesquisa e aos procedimentos e técnicas utilizadas e não propriamente a produção de conhecimentos a partir de um conjunto de conceitos que nos auxiliem na leitura do objeto de investigação. Seguindo essa direção, localizamos um trabalho que anuncia a pesquisa-participante como uma

abordagem teórico-metodológica, mas apenas expressa os procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos no decorrer da pesquisa. Convém evidenciar que as abordagens, de modo geral, analisam as relações de poder assimétricas que atravessam os sujeitos e que são alimentadas via cultura e produção de conhecimento.

Com a finalização desse levantamento, compreendemos que esta pesquisa possui um papel importante junto as pesquisas que tecem seus objetos a partir da exterioridade colonial e fratura o lócus privilegiado da ciência moderna (universidade). Essa fratura é possível devido aos revides epistêmicos balizados na desobediência civil e epistêmica entretecidas no espaço da diferença colonial, gestando pensamentos fronteiriços. Nesse sentido, essa pesquisa busca gestar possibilidades outras de pensamentos em que diferentes fios teórico-metodológicos se entrecruzem e construam conhecimentos *outros*, plurais, interculturais e quiçá descoloniais.

Esse levantamento possibilitou que nos apropriássemos da discussão presente nesses loci de produção e discussão e com isso aprofundar o objeto de pesquisa. Adiante trataremos da abordagem teórico-metodológica adotada e que se efetivou a partir do diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano Descolonial.

3 ENTRETECENDO OS FIOS TEÓRICOS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DO FEMINISMO LATINO-AMERICANO DESCOLONIAL

Este capítulo apresenta o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-Americano Descolonial, tal diálogo denuncia as opressões sobre corpos, conhecimentos e territórios dos povos feitos inferiores. Essas opressões foram tecidas pelos fios do patriarcado, da racialização e do capitalismo que conformou a trama colonial que se prolonga hodiernamente. Os corpos não brancos (pretos e indígenas) foram forçados a se deslocarem de suas subjetividades, corpos, territórios, conhecimentos *outros*, para habitarem, subjetividades, corpos, territórios e conhecimentos inferiorizados. Todavia, esse deslocamento não ocorreu sem resistências por parte daquelas e daqueles interseccionadas/os, principalmente, por meio do gênero, da raça, da classe social, do território, etc. desvelando as múltiplas direções que as recontextualizações podem seguir.

Compreendemos que os sujeitos colonizados enfrentaram diversos processos recontextualizadores, isto é, seus corpos, subjetividades, conhecimentos foram deslocados de um contexto/território “originário” para habitar um contexto/território inumano. Seguindo esse raciocínio, recontextualizar a partir do olhar colonial significa colonizar corpos, subjetividades, modos de ser, conhecimentos e territórios, o deslocamento de um contexto/território a outro decorre da necessidade de desprover o outro de toda e qualquer humanidade, tornando-os em corpos animalescos.

Assim, neste capítulo, a nossa intenção é entretecer os fios das resistências no coser de uma trama social descolonial e despatriarcalizada na compreensão do objeto de pesquisa. Logo, o diálogo estabelecido amplia o campo de análise referente à recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos nos LD, uma vez que a constituição de cada uma está ancorada em contextos que possuem em comum o colonialismo, o racismo, o patriarcado, o capitalismo, contudo, não significa dizer que as formas de opressão e de resistência foram totalmente captadas por elas.

Ressaltamos a relevância deste diálogo haja vista que o objeto da pesquisa possui especificidades peculiares as duas abordagens e, portanto, se faz necessário para a compreensão do objeto de pesquisa: Recontextualização dos princípios da

Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos nos LD. É importante frisar que, também, faremos uso de conceitos de outras vertentes dos Estudos Pós-coloniais, bem como de conceitos de outras perspectivas de feminismos, sempre que necessário para a compreensão do objeto de pesquisa, visto que não pretendemos nos encarcerar em guetos epistêmicos.

Assim, a ideia de recontextualização está intimamente presente nos estudos pós-coloniais e no feminismo descolonial, pois são os processos recontextualizadores que traduziram os sujeitos coloniais, por meio de deslocamentos territoriais, raciais, epistêmicos, de gênero, de classe social, etc. O padrão de poder mundial, instaurado no processo de colonialismo-colonização, realizou uma tradução dos povos originários e dos povos afro-diásporos. Nesse processo, tomou como medida de todas as coisas, inclusive, das pessoas o sujeito europeu/masculino/patriarcal/racista/moderno, a partir dessa referência os sujeitos feitos outros tiveram seus loci de conhecimentos, subjetividades negadas, pois se distanciavam do sujeito europeu. Nesse processo recontextualizador, buscou-se eliminar com as diferenças sejam elas: corpóreas, epistêmicas, territoriais, sexuais e de gênero quando não foi possível as hierarquias e classificações são inseridas na trama colonial.

Por isso, compreender a recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos nos permitiu perceber as frestas abertas pelos povos feitos subalternos no sistema mundo patriarcal-racista-capitalista-moderno-colonial via as diretrizes curriculares construídas nas tensões gestadas entre a colonialidade e descolonialidade, patriarcalização e despatriarcalização, racialização e desracialização.

Nessa direção, o nosso intuito é entrelaçar os fios conceituais na feitura de um tecido teórico-metodológico que direcionará o nosso olhar sobre o objeto de pesquisa. Sendo assim, o objeto dessa pesquisa nos lança ao desafio de percebê-lo por lentes que considerem modos de vida, epistemologias, culturas *outras*, ou seja, enxergá-lo fora da lente simplificadora do paradigma euronortecentrado. Depreendemos que os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano Descolonial se colocam enquanto questionadores e propositivos ao paradigma euronortecentrado, pois estão política e epistemologicamente situados à margem da linha abissal.

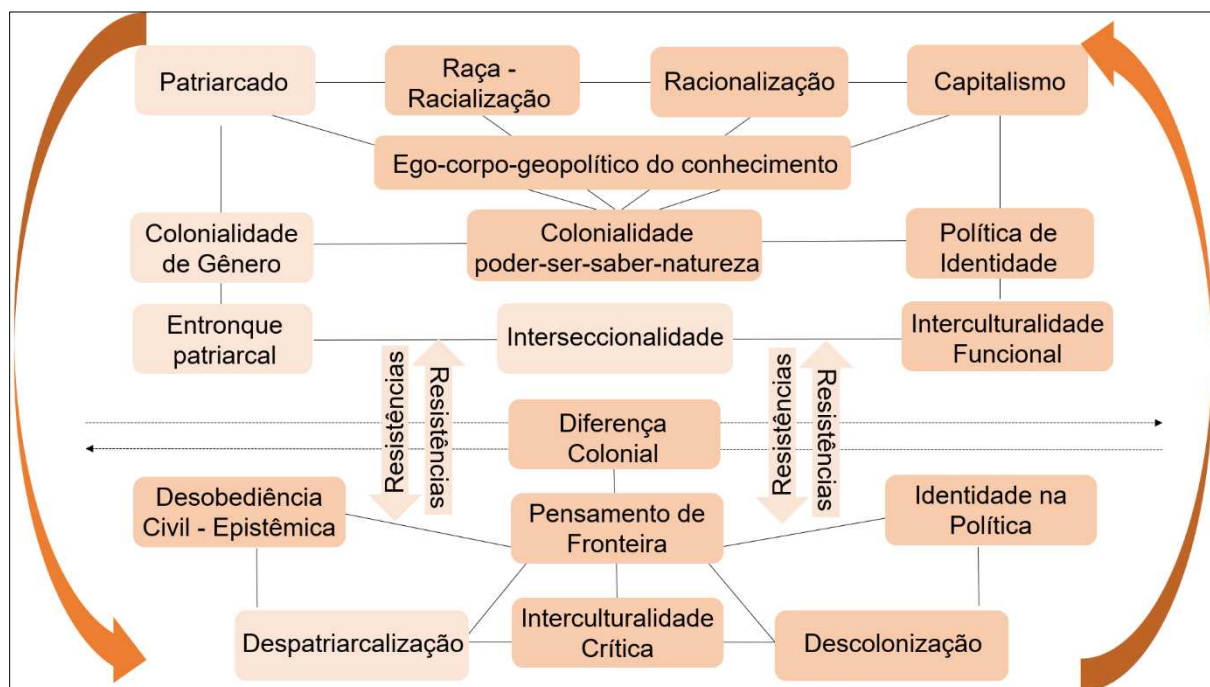
Segundo Santos (2007), a linha abissal corresponde à demarcação realizada pelo pensamento moderno (pensamento abissal), incidindo em um sistema de

diferenciações visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas balizam as primeiras. As diferenciações invisíveis são determinadas por meio da radicalização de linhas divisórias que segmentam a realidade social em dois âmbitos distintos: o “deste lado da linha” e o do “outro lado da linha”. Esta divisão decorre no desaparecimento do “outro lado da linha” enquanto realidade, faz-se inexistente e é produzido como tal. Assim, nos situamos no outro lado da linha, no lado do invisível, em constante diálogos conflitivos com o lado visível.

Os povos originários da Abya Yala¹⁴ e os povos da diáspora africana foram localizados no outro lado da linha, no lado do inexistente, do precário, do selvagem, do irracional, do iletrado, dos sem cultura, dos sem conhecimento, restando-lhes a salvação por meio da conversão à “civilidade” subalterna. Isto é, “aceitar” a subumanidade por serem social, política e culturalmente diferentes, a diferença foi convertida em inferioridade. Essa aparente “aceitação” desvela as resistências e tensões na fronteira da linha abissal e para compreendê-las o entrecruzamento dos fios teórico-metodológicos das lentes teóricas, adotadas, se faz necessário. Portanto, tecemos os fios conceituais exibidos na Figura 3 no intuito de coser uma trama teórico conceitual plural que aprimore o nosso olhar para o objeto da pesquisa, vejamos o entretecer dos seguintes conceitos:

¹⁴ Na língua do povo Kuna significa “terra madura”, sinônimo de América.

Figura 3 - A Trama Conceitual: fiando os fios dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Latino-Americano Descolonial



Fonte: a autora.

O entretecer desses conceitos constituem a nossa intenção de tecer uma trama conceitual *outra* que permita compreender os sujeitos *outros* a partir de suas resistências e proposições epistêmicas ao tecido colonial-patriarcal-racista-capitalista-moderno. A título de diferenciação, os conceitos coloridos no tom mais claro correspondem às categorias do Feminismo Latino-Americano enquanto que os de tonalidade mais escura aos Estudos Pós-coloniais, ainda destacamos que as cores não trazem relação com os conceitos foram escolhidas de forma aleatória.

A tessitura dessa trama conceitual permite compreendermos que a articulação entre patriarcado, raça, racionalização e capitalismo foi fundante para a conformação do colonialismo e da colonização e com isso eivar toda sociedade com relações de poder desiguais, interseccionalizadas pelos marcadores opressores de gênero, pela raça e pela classe social, dentre outros.

Esses conceitos conduzem e ampliam o nosso olhar para elementos que desvelam a configuração histórica, social, cultural e política dos povos do campo, indígenas e quilombolas que resultou na inferiorização e na subalternização desses povos, bem como na contestação e nas resistências por eles tecidas frente ao sistema

mundo patriarcal-racista-militar-capitalista-colonial-moderno. Nessa direção, o entrelaçamento desses conceitos nos ajuda a olhar para ambos os lados da linha abissal do pensamento moderno e do lado da linha do pensamento pós-abissal (SANTOS, 2007) e perceber as resistências travadas frente às opressões, e por conseguinte, compreender as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias dos LD escolhidos.

A partir do nosso ponto de vista, esses conceitos remetem pelo menos a três aspectos teórico-metodológicos. O primeiro elucida a tentativa de silenciamento, escravização e aniquilação dos povos originários, por exemplo do Brasil (Jenipapo-Kanindé, Kaxixó, Guarani, Pankaru, Tikúna, Guarani Kaiowá, Macuxí, Terena, Yanomámi, Potiguara, Xavante, Pataxó, Xucuru, Pankararú, Atikum, Truká, Tupinambá, Fulni-ô, Kambiwá, Tabajara, Pankará, Kapinawá, Tuxá, Pipipã, Tapuya-Kariri, etc.) e dos povos sequestrados da África (Angolas, Mondongos, Congos, Yolofofos, Minas, Lucumíes, Yorubas, Chambas, Guanguís, Carabalíes, Bambaras e Mandingas, etc.), para tanto tecemos considerações sobre os conceitos dispostos acima da linha abissal tal como retratamos na Figura 3.

O segundo trata dos processos de resistências travados na fronteira da linha abissal, materializados por meio da denúncia do padrão de poder mundial e a da construção de caminhos outros empreendidos pelos sujeitos outros. Resistências que se consolidaram por meio de conquistas territoriais, educacionais, legais, culturais, políticas, epistêmicas etc.

Por fim, o terceiro evidencia investidas neocolonizadoras de reestruturação do sistema mundo patriarcal-racista-militar-capitalista-colonial-moderno em confronto com projetos *outros* que buscam pela libertação do poderio colonial e transformação social, valorizando modos de vida, conhecimento e crenças *outros*, etc. Esses aspectos teórico-metodológicos não se dão de forma estanque estão articulados e operam, geralmente, em simultaneidade.

Tal como pontuado, patriarcado, raça, racionalização e capitalismo serviram de alicerce para a instauração do colonialismo e da colonização nas terras nomeadas de América e permanecem atuando na manutenção do padrão de poder patriarcal-racista-militar-capitalista-colonial-moderno, via colonialidade. O mito da “descoberta” da América foi fundante para o estabelecimento de uma nova ordem de poder direta, formal e letal imposta arbitrariamente aos povos das terras do “novo mundo”, isto é, o

colonialismo. Sob o baluarte da salvação a “missão civilizatória” colonial constituiu-se no disfarce eufemístico para o acesso brutal aos corpos dos colonizados/as (convertidos em não-humanos) através de explorações de ordem sexual, de controle da reprodução e do terror sistemático (LUGONES, 2014).

Essa ordem de poder se estabeleceu por meio do desenvolvimento da colonização a qual impôs modos de conhecer, de trabalho de cultura e de educação fundamentados no pensamento abissal tendo como seu portador o homem-branco-masculino-heterossexual-militar-cristão-racista (QUIJANO, 2005). O estabelecimento do colonialismo e da colonização foi palco para a deliberação de distintas formas de violências. Na América Latina, em especial, uma das primeiras formas de violência empreendida foi a epistêmica (SPIVAK, 2010), pois os povos “descobertos” foram tidos como irracionais, localizados em um tempo primitivo, a-histórico, incapazes de produzir conhecimento, necessitando então ser salvos de sua “ignorância”. A ideia/ação do “descobrimento” foi o primeiro ato de violência empreendida contra os povos originários, resultando na negação da humanidade e, conseqüentemente, da sua racionalidade *outra*, bem como de toda produção material, histórica, social e epistêmicas dos povos “descobertos”.

O insucesso, parcial, dessa investida acarretaria no uso de outra forma de violência, a física. Ela passa a ser utilizada no momento em que a violência epistêmica sozinha não é suficiente para controlar e moldar os povos originários em corpos dóceis. Este tipo de violência tinha por defesa a ideia de salvação dos subumanos, a salvação consistia na subjugação e aceitação da nova ordem de poder e quando não era possível lançava-se mão da aniquilação desses povos em nome de deus, da sua própria salvação, do progresso e do ocultamento do outro lado da linha abissal.

Esse ato eclipsava um dado modelo civilizatório centrado no corpo masculino branco-europeu-heterossexual-cristão-moderno, que em um determinado período de sua história precisou ampliar mundialmente a disputa de suas economias divergentes. Foi a partir de uma necessidade interna da sociedade europeia hegemônica que sociedades *outras* foram subjugadas em escala mundial.

Logo, a relação estabelecida entre os colonizadores e os povos do “novo mundo” foi pautada pela subjugação, mas também pelas resistências contra o poder opressor da colonização. O colonizador toma posse de todo o território “descoberto” e, conseqüentemente, das pessoas que o habita. Ao perceber as diferenças culturais,

sociais e educacionais, as tornam em seres inferiores, isto é, não humanas e, portanto, algo fundante para a dominação europeia.

Esse homem (colonizador) inaugura o mito da *hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2005) que pretendeu ocultar o lugar particular de enunciação para que seja convertido em um lugar sem lugar, em outras palavras, é a intenção de apagar, “esquecer”, o seu lugar geopolítico, cultural, histórico, racial, patriarcal, epistêmico, buscando uma pretensa universalidade. Por conseguinte, não seria possível de ser contestado, visto que se colocou como o ponto de partida, negando toda e qualquer experiência social forjada fora da sua referência de ser (homem e mulher), de cultura, de conhecimento, de educação. O descobrimento do Brasil é uma dessas narrativas.

A *hybris del punto cero* articula-se diretamente com a ego-corpo-geopolítica do conhecimento, pois o colonizador ocultou que o padrão de poder, que se pretendia instaurar possuía/possui um gênero (masculino), uma raça (branca-ariana) e um corpo localizado geograficamente (Europa). A ego-corpo-geopolítica do conhecimento estava/está no topo da hierarquização e da classificação racial balizado em um conhecimento que este próprio sujeito elaborou a partir da sua experiência local, mas que se fez crer como neutra e universal. É a tentativa de ocultamento do sujeito e do lugar pelo qual ele fala. A separação entre o corpo e o sujeito produtor de conhecimento é o que sustenta a ideia de neutralidade. No entanto, ao desvelarmos este ocultamento percebemos que este sujeito não possui só um corpo, mas também está situado em um lugar geopolítico do conhecimento sustentados por hierarquias de gênero, de raça, de etnia, de território, de classe social, etc.

Esse sujeito autorreferenciado traz consigo o olhar patriarcal herdado da união greco-latina e misógina judaico-cristã. Esta herança contribuiu de forma significativa para a consolidação da colonização, na medida em que a família patriarcal e a igreja católica foram instituições basilares da colonização europeia; por meio delas o estado monárquico e a igreja católica conservaram a ordem estabelecida com a colonização do “novo mundo” (DELGADO; FRANCO, 2014).

Nessa esteira, ao tomar por base esse modelo societal, toda a organização das colônias centrava-se na figura do patriarca (senhor do engenho). Todos estavam sob seu poderio. Sob esse baluarte a sociedade, predominantemente, patriarcal se estabeleceu e desenvolveu-se por meio do controle e exploração dos corpos

femininos independentemente da sua pertença racial, do trabalho servil dos povos indígenas e do trabalho escravo dos povos escravizados da diáspora africana.

Lugones (2014) destaca que os povos originários e os da diáspora africana foram identificados, classificados e hierarquizados como não-humanos, apenas os colonizadores são homens e mulheres. Cabe destacar que, segundo Paredes (2011), os povos originários também praticavam um tipo de patriarcado originário que se articulou ao patriarcado europeu viabilizando o entronque patriarcal, isto é, uma nova reconfiguração do sistema de opressão sobre as mulheres que reforçou e intensificou assimetrias existentes, criando pactos entre os homens originários e os colonizadores.

O patriarcado historicamente foi se reinventando e consolidando-se enquanto um sistema primordial de opressão contra mulheres e contra homens que não se enquadram no ideal de feminilidade e de masculinidade imposto pelo sistema patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno-eurocêntrico. Contudo é preciso evidenciar que, com os novos arranjos sociais, o patriarcado também é reconfigurado e se amplia para outros modelos de organização familiar e societal, uma vez que ele perpassa a sociedade como um todo (SAFFIOTI, 2015).

Nessa direção, Pisano (2004) ressalta que em uma sociedade globalizada o patriarcado permanece com a sua lógica de dominação, isto é, a conquista (usurpação de territórios e corpos), a luta (guerras), a força (violência) masculina atualizada enquanto uma masculinidade racista, neoliberal e globalizada que segue a controlar, a vigiar e a sancionar discursos e práticas que assegurem a sua dominação e sobrevivência.

As novas roupagens do patriarcado asseguram que a sua lógica permaneça viva, ocorrendo no reforço das desigualdades entre mulheres e homens. Desigualdades que aprofundam abismos entre as próprias mulheres, entre homens e mulheres e entre os próprios homens. Para perceber esse aprofundamento é preciso então revelar as diferenças de gênero, de raça, de etnia, de território, de classe social, de sexualidade que se articulam e gestam desigualdades no interior de grupos historicamente subalternizados pelo patriarcado, em especial, o das mulheres.

Essas articulações não decorrem de forma similar. Delgado e Franco (2014) destacam que no caso da mulher branca ela carrega consigo a diferença de gênero (biológica) ocorrendo em subalternização por pertencer ao gênero tido inferior. Todavia mulheres não-brancas pauperizadas, de territórios vistos como atrasados

enfrentavam/enfrentam não só opressão por ser do sexo-gênero feminino, mas outrossim por sua pertença racial, étnica, de classe social e territorial.

O enfrentamento dessas opressões perpassa, também, pelo acesso à educação em todos os níveis educacionais. Todavia, esse acesso não pode ser indiscriminado ele precisa garantir que as estruturas de poder ainda presentes na Educação Escolar sejam fraturadas e quiçá desfeitas, pois sabemos que a escola e seu currículo ainda são colonizados/colonizadores, patriarcais (distribui os papéis sociais e as práticas de acordo com o sexo-gênero das pessoas) e racistas (a raça, etnia ainda são classificadas e hierarquizadas na escola).

Tal como afirmamos, o patriarcado é parte constitutiva do sistema mundo patriarcal-racista-militar-capitalista-colonial-moderno, assim sua opressão atinge todos aqueles que são a exterioridade do homem-branco-heterossexual-patriarca-racista-militar-cristão. Desse modo, o nosso olhar se volta para as fotografias que indicam recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombolas no intuito de perceber os sentidos dados a elas, isto é, se as recontextualizações caminham para rupturas com padrão de poder, nutre-o e/ou, simultaneamente, coexistem.

Nossa preocupação é evidenciar que o patriarcado entrelaçado ao racismo e ao capitalismo permanece ditando comportamentos e normas sociais para homens e para mulheres, por meio de costumes, tradições, hábitos, símbolos, etc. recontextualizado nas fotografias, dentre outros artefatos imagéticos, determinando os papéis atribuídos a homens e a mulheres como naturais e universais (PAREDES, 2011).

Arelado a esse binarismo as intersecções de opressão reforçam subalternizações pautadas nas diferenças raciais, étnicas, territoriais, entre outras, por esse motivo não podemos desvencilhar raça e gênero das nossas análises. A delimitação de posições e condutas masculinas e femininas interseccionadas à raça, à etnia, à classe social e ao território constituem-se em ferramenta útil e valiosa para a sustentação do patriarcado; o reforço e manutenção dessas posições e condutas alimentou e alimenta as desigualdades que afetam mulheres e homens não-brancos.

Nessa esteira de pensamento, Saffioti (1987) aponta que o patriarcado tanto molda a identidade social da mulher quanto a do homem por meio de papéis distintos que devem ser cumpridos por cada categoria. No entanto é preciso frisar que no

patriarcado racista-colonial-moderno-capitalista havia escalas de padrões comportamentais esperado das mulheres e dos homens da raça tida superior e padrões comportamentais das mulheres e dos homens das raças e etnias ditas inferiores. Lugones (2014) destaca que as mulheres das raças ditas inferiores não são reconhecidas como mulheres e sim como fêmeas, pois apenas os/as civilizados/as eram homens e mulheres. Enquanto que as mulheres brancas eram/são tidas como frágeis e propensas ao casamento, as negras são convertidas a viragos, pois são fortes e suportam trabalho braçal, seus corpos são convidativos sexualmente, possuem desejos insaciáveis.

Nessa direção, a estereotipização dos povos “descobertos” e dos escravizados é um elemento fundante no exercício da violência simbólica, pois o pensamento eurocêntrico expôs as pessoas não-brancas a uma lógica binária de representação, polarizadas entre dois extremos (HALL, 1997). Estereotipar, para Hall (1997), consolida-se como uma prática que tem por missão reduzir pessoas a algumas poucas características tornando-as como essenciais, fixadas na natureza. As pessoas de cor, por sua vez são reduzidas aos seus traços fenotípicos utilizados como métrica para inferiorizá-las. Pressupomos que as fotografias dos LD mesmo indicando recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola ainda se utilizam de estereótipos para fixar os povos do campo, indígenas e quilombolas dentro de uma visualidade subalterna, haja vista que os LD reproduzem as políticas curriculares nacionais eivadas pelas heranças coloniais.

Diante dessas delimitações de comportamentos e papéis herdados do período colonial, percebemos que o sistema patriarcal elabora classificações e dicotomias de gênero segundo a raça, há o homem e a mulher de referência (branco/branca) e há o homem e a mulher não-brancos (negro/negra, índio/índia, etc.) que não são referência. É urgente compreender que a desnaturalização desse legado colonial identitário e comportamental de homens e mulheres não acontece, unicamente, através do conceito de gênero isoladamente, no viés do Feminismo Hegemônico, dificilmente, o conceito de gênero revela as diferenças intragênero (homem-homem, mulher-mulher).

Nessa linha de pensamento, coadunamos com Julieta Paredes (2010) e com María Lugones (2014) ao defenderem a urgência de descolonizar e desneoliberalizar a categoria gênero enquanto práxis, isso acontece à medida que é retirada a cortina de

fumaça que obscurece a localização geográfica e cultural das relações desiguais de poder entre o Norte e o Sul. Descolonizar a categoria gênero abre possibilidades de ampliar o leque de enfrentamento das relações de poder pautadas nos marcadores sociais, tais como: raça, etnia, classe e sexualidade que se agregam às relações de gênero. É preciso estabelecer uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando à transformação social (LUGONES, 2014). Para mulheres e homens não-brancos esses marcadores sociais operam de forma simultânea, entretanto com níveis distintos de operação a depender do contexto e ou da situação vivenciada.

Essas relações de poder opressoras possuem enquanto pilstras elementares a racionalização e a racialização da sociedade (QUIJANO, 2005). A primeira estabelece hierarquizações entre conhecimentos e não conhecimentos, parte da ideia de que apenas os europeus (homens) possuem conhecimento, haja vista que são seres de razão. A máxima “penso logo existo” de Descartes indica que os homens europeus são seres racionais e comprovam essa autoafirmação por meio do desenvolvimento da ciência moderna considerada como única, verdadeira, neutra, universal e, portanto, hegemônica.

Segundo Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), com Descartes inaugura-se uma cisão entre os seres autointitulados como aptos a produzir conhecimento verdadeiro e universal e os seres inaptos a produzi-lo. Para os autores a articulação entre conhecimento e existência desde o cartesianismo é evidente, isto é, o privilegio epistêmico de uns (europeus homens) tem como consequência a recusa epistêmica de outros (não europeus), do mesmo modo que a asserção da existência de alguns possui como lado nefrágico a negação do direito à existência de outros.

Nessa direção, a pilstra da racionalização foi/é utilizada como justificativa para invalidar os conhecimentos *outros* produzidos pelos, no caso desta pesquisa, povos indígenas, quilombolas e campesinos, visto que não são seres apontados como racionais e a sua não racionalidade justifica a tentativa de aniquilação desses povos tanto no período colonial quanto pós colonização.

Pesquisas desenvolvidas por Santos (2017); Silva, Sartore e Santos (2019) têm demonstrado que as imagens dos LD, por exemplo, negam a racionalidade de mulheres não-brancas, visto que suas imagens são apresentadas em lugares e funções que

negam a validade de conhecimentos *outros*, balizados em *outras* epistemologias para além da moderna-colonial.

Nessa esteira de opressão, os constantes ataques sofridos pelos povos do campo, indígenas e quilombolas no nosso país e na América Latina é a imagem reveladora de que a colonialidade articulada à racionalização continua operando para a manutenção do sistema mundo patriarcal-racista-militar-capitalista-colonial-moderno. No Brasil, em especial, temos presenciado ataques constantes contra esses povos; o assassinato de lideranças do campo, indígenas e quilombolas é um retrato de como a ação fundada no pensamento colonial age a partir de hierarquias, uma vez que ao compreender o *outro* como inferior acaba por justificar a ação violenta de aniquilar o diferente e por ser diferente inferior e irracional. Esse pensamento também se funda na racialização da sociedade.

A racialização sustenta-se na construção da ideia de raça superior e raças inferiores. A raça enquanto uma construção mental (QUIJANO, 2005) classifica e hierarquiza povos tomando como referência a sua pertença racial forjada de forma arbitrária. Antes do processo de colonialismo e colonização não haviam classificações raciais entre os povos da Abya Yala e entre os povos da África. Não existia negros e índios e sim diferentes povos com suas cosmovisões que habitavam e disputavam esses territórios, a raça não era tomada como critério de disputa.

A ideia de raça superior e inferiores culminou em uma atualização das formas de opressão existentes, visto que mesmo antes do colonialismo e colonização povos disputavam entre si e os vencedores escravizavam os perdedores, mas a raça não era tida como referência para a dominação. “La idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridade respecto de los otros” (QUIJANO, 2005, p. 202). Pela estrutura biológica, pelos traços fenotípicos as hierarquias entre pessoas foram estabelecidas e disseminadas como parâmetro de maior ou menor humanidade, quanto mais distantes da métrica de referência (raça branca) menos humanos seriam.

Com o advento do colonialismo e da colonização os diferentes povos originários do território da Abya Yala e os povos originários da África foram reduzidos a raças inferiores mais especificamente em: índios, negros, mestiços e, posteriormente, em amarelos. Essa hierarquização e classificação racial-étnica dos povos originários ainda traz prejuízos aos povos que sobreviveram ao padrão de poder colonial.

Por exemplo, no contexto desolador da pandemia do coronavírus, o qual estamos enfrentando, percebemos de forma nítida a racialização agindo sobre os povos tradicionais (indígenas, quilombolas, pescadores, etc.) e periféricos. A título de exemplo, o alto índice de contágio da Covid-19 está assolando os povos indígenas e quilombolas, a fim de auxiliar estes povos no combate à Covid-19 o senado brasileiro elaborou o projeto de lei nº 1142, de 2020 que dispõe sobre medidas protetivas para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 e cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios dos povos tradicionais. O referido projeto de lei está distribuído em 21 artigos com seus respectivos parágrafos, incisos e alíneas que tratam de ações emergenciais de proteção e de assistência aos povos tradicionais nesse momento de pandemia.

O projeto de lei foi aprovado no senado e encaminhado ao presidente que o aprovou depois de realizar 16 vetos e o transformou na Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020. Seleccionamos alguns dos principais vetos que incidem diretamente nas condições materiais de sobrevivência e combate à Covid-19, tais quais: o acesso universal à água potável; distribuição gratuita de materiais de higiene, limpeza e desinfecção de superfícies; oferta emergencial de leitos hospitalares e de unidade de terapia intensiva (UTI); aquisição de ventiladores e máquinas de oxigenação sanguínea; distribuição de materiais informativos sobre a covid-19; e pontos de internet nas aldeias. Esses vetos, dentre outros, deixam transparecer o pouco ou nenhum valor que a vidas dos povos tradicionais possuem para o atual governo, mostra a racialização ativa e operante no desprezo à vida desses povos.

Esse cenário catastrófico desnudou que a hierarquização e a classificação dos povos em raças inferiores (índios, negros) e raça superior (ariana) (racialização) determinou/determina lugares e papéis sociais de cada sujeito, grupo social e povo no sistema de dominação/exploração mundial do trabalho (QUIJANO, 2005) segundo a pertença racial e étnica. Compreendemos que a racialização expandiu-se a todos os âmbitos da sociedade, além da raça e da etnia. O trabalho, o gênero, a classe social, a educação, o território também foram racializados, ou seja, há uma racialização da existência situada no cruzamento das opressões.

A racialização do trabalho justifica a exploração dos povos indígenas e negros, no período colonial, por meio do trabalho escravo e servil, pois sua proclamada inferioridade racial-étnica não lhes permitia receber por seu trabalho, enquanto que

ao homem branco por ser da raça superior, ser pensante era/é digno de receber salário por seu trabalho. A racialização do trabalho estabeleceu a distribuição racista do trabalho enquanto cerne do capitalismo colonial/moderno, haja vista que os modos de controle do trabalho estiveram/estão articulados com uma raça particular, isto é, a raça como critério fundamental da classificação da população mundial também definiu as formas de controle de trabalho.

Na América a escravidão e a servidão¹⁵ foram intencionalmente estabelecidas como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial, servindo aos propósitos e as demandas do capitalismo. Significa dizer que as formas de trabalho (servidão e escravidão) e de controle do trabalho coexistiam e foram articuladas ao capital e ao mercado mundial, sendo assim, configuraram um novo sistema: o capitalismo (QUIJANO, 1991). O capitalismo para os povos da América não ocorreu como na Europa que tem como premissa o trabalho livre e assalariado, no período colonial, foi o trabalho servil e escravo, principalmente, que fez crescer e expandir o capitalismo mundial.

Frisamos que a racialização do trabalho não ficou no passado colonial ela sobrevive, uma vez que ainda é a população não-branca que ocupa em sua maioria os postos de trabalhos ditos de menor *status* simbólico e cultural, por exemplo, os braçais, e por seu irrisório valor são postos de trabalho subumanos e de menor remuneração. Esses postos de trabalho, preponderantemente, são ocupados por homens e mulheres não-brancos pauperizados, com parca e/ou nenhuma escolarização¹⁶.

Desta feita, o sistema de dominação/exploração mundial do trabalho (capitalismo) se alimenta do reforço e da permanência da racialização da população que se expande a outros âmbitos da vida, tais como: o gênero, o território, a educação, etc. A racialização da população fundada na ideia de raça consagrou o padrão mundial de poder tanto no período colonial quanto após esse período, pois as pessoas não-brancas ainda carregam heranças coloniais que as desumanizam. Através das imagens contidas nos LD percebemos que tanto à racialização quanto à

¹⁵ Cabe destacar que a servidão imposta na América, no período colonial, difere da ocorrida na Europa.

¹⁶ Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, demonstra que a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas é de 3,9%, ao passo que a de pessoas pretas ou pardas é de 9,1% da população brasileira. Ainda segundo os dados do IBGE, os cargos gerenciais são, majoritariamente, ocupados por pessoas brancas cerca de 68,6%, na medida em que pessoas pretas ou pardas ocupam 29,9%.

racionalização atreladas ao capitalismo ainda localizam esses povos segundo a classificação social e racial do sistema de dominação supracitado (SANTOS, 2017).

Assim, o fim do período colonial não representou o fim do ideário colonial. O término da colonização formal e a conquista da independência econômica e política das colônias não fez cessar o imaginário e as práticas opressoras legadas da colonização. A sobrevivência do aparato colonial e de tudo que ele abarca continua a pulsar vigorosamente através da colonialidade. Ela é a garantia de que o padrão mundial de poder fundado e disseminado com a “descoberta” do “novo mundo” perdure no mundo globalizado, uma vez que ela é a ligação entre passado e presente, é a garantia da continuidade do sistema opressivo e nefasto instaurado com a empreitada colonial/moderna.

Com a colonialidade o colonizador não precisa aparecer para cumprir o seu papel opressor e maléfico, pois os próprios oprimidos-colonizados cumprem esse papel de autonegação e de subalternização, visto que a colonialidade

se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, material e subjetivas, da existência social e cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2000, p. 342, tradução nossa).

A colonialidade é expandida a cada âmbito da existência humana, sua expansão visa garantir à sobrevivência e continuidade do padrão de poder sem que, necessariamente, haja a figura material do colonizador, para tanto a construção de subjetividades subumanas torna-se fundante. O legado colonial, isto é, a colonialidade, pauta-se na dominação/exploração dos sujeitos outros e dos territórios tidos como atrasados e, portanto, inferiores. Os povos indígenas, quilombolas e camponeses foram/são subjugados por esse padrão de poder suas memórias, seus conhecimentos, educação, territórios, culturas, modos de ser são desconsiderados por não estarem balizados no eurocentrismo.

Nessa linha de pensamento, as fotografias dos LD comunicam e naturalizam modos de ser, culturas, práticas sociais de toda ordem, bem como os classificam. Por tal, as fotografias podem ser um dos importantes vetores de disseminação do imaginário colonial, ou seja, da colonialidade, pois as fotografias expressam e

constroem valores, dicotomias, classificações de ser homem-mulher, de raça, de gênero, sexualidade, de classe, de território.

A colonialidade atua, quase que por completo, em todos os âmbitos da existência devido estar diluída nos seguintes eixos: colonialidade de gênero (LUGONES, 2008); do poder (QUIJANO, 2000); do saber (QUIJANO, 2000); do ser (QUIJANO, 2000); e da natureza (WALSH, 2008). Esses eixos da colonialidade são entretecidos de forma complexa e entrelaçada na manutenção do padrão de poder euronortecêntrico, conservando sua existência.

A colonialidade do gênero, abordada por María Lugones (2008; 2014), desvela que a constituição do padrão de poder patriarcal/racista/colonial/moderno/capitalista teve como um dos seus estruturantes opressivos o gênero. A teórica evidencia que a colonialidade não se restringe a classificação racial dos povos que enfrentaram o processo de colonialismo e colonização ela está intimamente entrecruzada com o gênero. Ela ainda advoga que o gênero teve papel fundante para a desintegração da relação comunal dos povos originários, principalmente, sendo o gênero uma imposição colonial.

A imposição de gênero aos povos colonizados reduziu-os a animais, isto é, a fêmeas e a machos. O dimorfismo de gênero encobriu as encruzilhadas opressoras das mulheres e dos homens de cor (índias/índios e negras/os). Outra característica do sistema de gênero é o heterossexualismo que permeia o controle patriarcal-racializado dos corpos femininos (mulheres brancas) e dos seres tidos como não humanos (mulheres e homens não brancos), do mesmo modo atua sobre a produção do conhecimento e sobre a autoridade coletiva (LUGONES, 2008). O controle sobre o conhecimento ocorre por ser construído um imaginário social de que só o homem-branco-heterossexual é produtor de epistemologias, pois é o único ser possuidor de razão, por isso, o torna autoridade máxima e o individualiza.

Nessa direção, Lugones (2014) adverte que tanto a raça quanto o gênero são ficções poderosas, revelando a construção sócio-histórica de ambos a serviço do colonizador, gestando, assim, o sistema colonial-moderno de gênero fundado no pensamento moderno que se sustenta em categorias homogêneas e dicotomias. Por exemplo, a separação entre raça, etnia, gênero e classe oculta o lado obscuro e violento desse sistema. O entrecruzamento dos marcadores sociais de raça, de etnia, de gênero e de classe é a possibilidade de desnudar tal sistema, bem como de

desvelar as opressões e resistências das mulheres e dos homens não-brancos ao dito sistema, é no entrecruzamento desses marcadores que as mulheres não-brancas passam a existir.

Nessa direção, a colonialidade do gênero permite entender a opressão colonial-moderna enquanto uma interação complexa de sistemas que abarcam múltiplas relações interdependentes, a exemplo dos sistemas econômicos, racializantes e engendrados. Assim, a colonialidade de gênero diz respeito à opressão de gênero racializada-capitalista (LUGONES, 2014).

Ainda na esteira da autora, a colonialidade do gênero encobre as/os que enfrentam/resistem enquanto sujeitos de comunidade que sofrem ataques demasiadamente perversos e catastróficos. A colonialidade do gênero é um dos componentes ativos na vida das/dos que resistem. Sendo assim, percebemos que esse eixo da colonialidade é um dos estruturantes do Sistema patriarcal-racista-colonial-moderno-capitalista.

A colonialidade do gênero impôs um sistema de gênero imbricado com a racialização das populações originárias e da diáspora africana, uma vez que a classificação entre mulheres e homens (colonizadores), fêmeas e machos (colonizados) revelou uma dupla opressão entrecruzada pelo gênero e pela raça. Sendo assim, gênero/raça/classe são construtos centrais do dito sistema de opressões patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno. A colonialidade de gênero negou a humanidade das mulheres e dos homens colonizados por serem compreendidos como animais justificou-se a escravização e exploração desses (LUGONES, 2014).

A escravização e a exploração dos povos colonizados revelaram a colonialidade do poder operando juntamente com a colonialidade do gênero. A colonialidade do poder classifica e hierarquiza a partir da ideia de raça superior e raças inferiores, impondo quem são os povos civilizados, por tal, superiores e os não civilizados, portanto, inferiores, determinando a ordenação e o domínio do trabalho dos povos subalternizados mundialmente. Ao determinar quem é inferior e quem é superior a colonialidade do poder moveu-se/move-se em com a colonialidade do saber, pois povos superiores possuem racionalidade, linguagem, cultura, conhecimentos, educação e, por isso, podem classificar e hierarquizar todas/os aquelas/aqueles que são inferiores aos seus olhos.

A expropriação da condição humana dos povos originários decorreu também na expropriação de suas epistemes. Por meio da colonialidade do saber operou-se a negação, desclassificação, e demonização dos conhecimentos e das formas de sua produção dos povos originários e da diáspora africana, decorrendo na tentativa de torná-las/los seres irracionais, e, por isso, atrasadas/os. Esse esforço de negação dos conhecimentos, dos sujeitos e dos lugares de produção e de propagação de conhecimento decorreu em incessantes tentativas de epistemicídio, uma vez que legitimou unicamente a razão do homem/branco/heterossexual/cristão/eurocêntrico que possui linguagem e produz um conhecimento neutro e universal. Essa imposição colonial/moderna tornou os povos subalternizados em seres sem razão, sem linguagem, a-históricos, sem cultura, incapazes de ter e produzir epistemologias.

A imbricação entre colonialidade de gênero, do poder e do saber forjam a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003). Essa união poder-linguagem-conhecimento fundou-se na imposição de modos e formas de subalternização a partir de um ser de referência branco-masculino-heterossexual-patriarcal-racista que formou a identidade do ser superior (colonizador) e, concomitantemente, a identidade dos seres inferiores índios/as e negras/os (colonizados), haja vista que não se aproximavam da referência de ser hegemônico e de conhecimento hegemônico. O resultado dessa união ergue o ser colonizado (índios/as, negras/os, por exemplo), que por sua vez é replicado social, cultural e politicamente, inclusive, através de fotografias que circulam nos cotidianos, especialmente, os cotidianos escolares nos LD.

Nessa direção, a colonialidade do ser inventou corporalidades superiores e inferiores. A corporalidade superior encarnada nos/as brancos/as e as corporalidades inferiores personificadas nas/os índias/os e negras/negros, tendo como fio condutor dessa invenção a matriz humanista eurocêntrica-racista que permanece atualizando-se. Os sujeitos feitos inferiores passam a internalizar as inferiorizações apontadas pelo sujeito de referência, decorrendo na negação do ser, está negação abarca não só as formas de ser diferentes, bem como tradições, culturas, ancestralidade, conhecimentos, isto é, tudo aquilo que constituem os sujeitos *outros*.

É importante frisar que os povos indígenas e quilombolas, desde o período do colonialismo e da colonização, enfrentam os processos de negação e de subalternização de suas tradições, linguagens, modos de conhecer, de produzir conhecimentos, de suas culturas. A título de ilustração, a luta por uma educação

específica e diferenciada dos povos indígenas, do campo e quilombola é uma das formas de enfrentamento e resistências as investidas da herança colonial (colonialidade) em seus distintos e entrecruzados fios que compõem a trama do padrão de poder mundial de opressão.

O sucesso parcial¹⁷ da colonialidade do ser teve seu reforço com a colonialidade da natureza, a identificação das/os colonizadas/os como seres exóticos, infantis, sem racionalidade, dominados pelos extintos mais primitivos localizava-os como parte da natureza e/ou a representação da própria. A colonialidade da natureza corresponde à cisão entre humanos (brancos) com a natureza, visto que por sua racionalidade os humanos não poderiam estar conectados a ela sendo irracional e, portanto, primitiva. Apenas os irracionais estão unidos à natureza. É perceptível que a diferenciação entre seres racionais e não racionais justificou a exploração não só do habitat natural, bem como dos seres que estavam ligados a ele, como por exemplo, os povos originários e os da diáspora africana.

Os seres outros julgados e cristalizados como irracionais (índias/os, negras/os) aproximavam-se da natureza por não possuírem razão. Essa dicotomia impulsionou a instauração de um modelo de sociedade extrativista e espoliativo que incidiu sobre a natureza e sobre os povos feitos escravos (animais).

Todos aqueles que eram a exterioridade do ser civilizado (homem-branco-heterossexual-patriarcal-moderno-europeu) tornaram-se presa desse ser, pois foram compreendidos como animais, portanto, aptos a serem exploradas/os. A título de exemplo às colonizadas tiveram suas memórias, conhecimentos, modos de ser encobertos, aos colonizadores só interessavam seus corpos para usufruto nos trabalhos na lavoura, na casa-grande e nos intercursos sexuais (estupros). Ressaltamos que a mulher-branca (colonizadora) também era tida como irracional em relação ao homem-branco (colonizador), conseqüentemente, inferior e próxima da natureza, mas a sua raça a tornava superior às mulheres índias e negras e aos homens índios e negros.

Diante do exposto, é possível perceber que a trama da colonialidade constituída por seus distintos fios se entretecem para conformar um tecido complexo, subalternizador e avassalador, por isso que não podemos pensar esses fios de forma

¹⁷ É parcial tendo em vista que houve/há resistência ao padrão de poder mundial de opressão, estas resistências são ancestrais e permanecem pulsando nas lutas das/os oprimidas/os ainda hoje.

desconexa. Para percebê-los é preciso pensar no padrão de poder que classifica e hierarquizar seres a partir do gênero, da raça, das cosmovisões.

À vista disso, para compreendermos as recontextualizações presentes nas fotografias dos LD carece de pensarmos esse entrecruzamento dos fios da colonialidade enquanto mecanismos de subalternização dos sujeitos (indígenas, quilombolas e camponeses), dos seus territórios, das suas epistemes e das suas cosmovisões. Esse entrelaçamento, dos fios da colonialidade, relegaram a esses sujeitos à condição de não-sujeito de referência, de não-gênero, de não-lugar, de não-saber, reduzindo-os a atrasados, iletrados, irracionais, não-civilizados, improdutivos, inumanos, fêmeas, machos e folclóricos.

O tecido da colonialidade se refaz continuamente evitando a sua deterioração, por completo, haja vista às resistências tecidas pelos sujeitos *outros* (povos do campo, indígenas e quilombolas), um dos fios utilizados para a sua manutenção é a utilização da política de identidade como elemento reorganizador de controle sobre os corpos dos sujeitos inferiorizados, via homogeneização da diferença.

Por tal, desmascarar a política de identidade constitui-se enquanto premissa para o desmanche do padrão de dominação empreendido com o colonialismo e colonização, uma vez que a política de identidade se utiliza de máscaras eufemísticas para homogeneizar as diferenças que constitui cada ser não-branco. Nessa esteira a política de identidade, enquanto mecanismo apaziguado do Estado-Nação, nega as distintas identidades e as naturaliza unificando-as em uma única identidade “natural”, isto é, os negros, os índios, os camponeses, etc. As políticas gestadas a partir de uma política de identidade são limitadas, pois não se reconhece a diferença a partir das vivências educacionais, culturais, políticas e sociais de cada grupo, pelo contrário toma-se um elemento das identidades que melhor se adeque ao padrão de poder a ponto de não ser questionado.

Nessa direção, a política de identidade é patriarcal-racista-capitalista, haja vista que toma por referência o ideal humanístico de ser (masculino, heterossexual, branco) como referência para fixar identidades, por isso os povos originários e os da diáspora africana foram reduzidos a índios e a negros. Sob a égide da “inclusão” as políticas identitárias forjaram identidades limitadas, homogeneizantes que desconsideram as cosmovisões que constituem cada povo, alinhando-se as prerrogativas da interculturalidade funcional (WALSH, 2008; SARTORELO, 2009). A interculturalidade

funcional, mediante a lógica assistencialista, configura-se na oficialização da diferença pelo Estado que permanece nutrindo as heranças coloniais e como isso eclipsa as relações de poder assimétricas.

A perspectiva funcional tem sido adotada pelos governos neoliberais, que através de mecanismos reconciliatórios buscam silenciar os povos e suas demandas *outras*. Logo, não almeja transformar a ordem social estabelecida, sob a égide colonial-patriarcal- racista-capitalista, ela visa apenas a mera integração dos sujeitos *outros*¹⁸. Nessa acepção, tanto à política de identidade quanto à interculturalidade funcional cumprem seus papéis neocolonizadores de forma articulada, ocultando os marcadores de opressão interseccionados à raça, à etnia, ao gênero, à classe social, ao território, dentre outros, desvelá-los significa questionar o padrão de poder (patriarcal-racista-capitalista-moderno-colonial) e desnaturalizar as relações desiguais de poder infligidas sobre as pessoas atravessadas por um ou mais marcadores de opressão.

Frisamos que a interseccionalidade de opressões realiza dois movimentos: desnuda as múltiplas interações entre os marcadores opressores; bem como toma a raça, o gênero, a classe social, dentre outros marcadores, como possibilidade de ruptura com o padrão de poder ao questionar a estrutura que sustenta às desigualdades de gênero, raça, étnica, de classe social, territorial, etc.

Assim, a interseccionalidade busca apreender como as estruturas de dominação/subordinação (racismo, patriarcado, classe social, dentre outros) ao se articularem gestam desigualdades sociais básicas que estruturam a sociedade como um todo (CRENSHAW, 2002). Apesar de compreendermos a interseccionalidade de opressões como algo estrutural direcionada às pessoas que portam um ou mais marcadores opressores, cabe destacar a sua mobilidade diante das interações contextuais. Tal mobilidade mostra-se fértil na consolidação de uma interseccionalidade propositiva que se utiliza dos marcadores sociais opressores dentro de uma perspectiva emancipatória. Em outros termos, cada um dos eixos que entrecruzam nossas existências são componentes ativos de subordinação, mas, principalmente, de insubordinação.

¹⁸Destacamos que no Brasil, atualmente, a ideia de interculturalidade funcional é rechaçada, pois temos vivenciado tentativas de aniquilamento da diferença, deflagrada, principalmente, pelo governo conservador-neofacista-capitalista-misógino-racista que está no poder.

São inúmeros os exemplos de insubordinação, os movimentos negros, do campo, indígenas, os feminismos descolonial, negros, indígenas, de mulheres camponesas e o movimento LGBTQIA+, entre outros, nos mostram a luta coletiva enquanto resistência às opressões impostas pelo sistema de poder patriarcal-racista-colonial-moderno-capitalista que recaem sobre seus corpos. A luta por uma educação antirracista e antissexista torna-se terreno fértil para a descolonização, desracialização e despatriarcalização.

Nesses termos, a interseccionalidade é “um conceito-prática útil sobre os processos de subjetivação, como aqueles agenciados na experiência política e cultural da Educação” (POACHY, 2011, p. 21). Logo, as recontextualizações presentes nas fotografias e em seus contextos podem indicar rupturas com as estruturas fixadoras de subjetividades subalternas presente nos LD, desvelando resistências à visualidade colonial.

Nessa esteira de pensamento gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social e território são elementos importantes na manutenção de subjetividades e de corpos subalternos, bem como são reveladores de outras formas de pensar-enxergar o gênero, a raça, a etnia, a sexualidade, a classe social e o território, impulsionadas pelas resistências.

Resistências referem-se, então, “a tensão entre sujeitificação (formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação de opressão e resistência seja ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno” (LUGONES, 2014). Em outros termos, diz respeito a ir além de demonstrar a lógica de desumanização imprimida pelo padrão de poder patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno e apontar também que essa lógica não elimina por completo a subjetividade daqueles/as sobre os/as quais incide, ela é combatida mesmo quando parece vitoriosa.

Nessa acepção, as resistências desvelam que os sujeitos inferiorizados pelo padrão de poder são também sujeitos cuja subjetividade é habitada por complexidades constituídas por culturas, histórias, memórias e relações *outras* além das definidas pelo capitalismo, por exemplo. Logo, as recontextualizações presentes nas fotografias dos povos do campo, indígena e quilombola são inseridas nos LD portando toda essa gama de resistências, mas também de opressão. Assim, as

fotografias que recontextualizam os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola habitam o lócus fraturado, ou seja, o espaço tempo da diferença colonial (MIGNOLO, 2008; 2011).

A diferença colonial é o lugar fraturado de constantes disputas e enunciação em que os sujeitos *outros* reconhecem-se como sujeitos de direito e evidenciam o seu lugar como lócus de enunciação epistemológica, política, cultural e educacional, contrapondo-se aos laços de dominação impostos pelo invasor.

A constituição da diferença colonial representa um dos primeiros loci de resistências a empreitada colonial. É no encontro/confronto entre os civilizados e os feitos “incivilizados” que identidades são construídas sejam as do centro, sejam as das periferias do mundo, do mesmo modo que são reveladas as assimetrias e desigualdades raciais, étnicas, de gênero, de sexualidade, de território, etc., nutridas pelo Sistema de poder patriarcal-racista-colonial-moderno-capitalista.

Bhabha (2010) chama a atenção de que nos entre-lugares são elaboradas subjetividades *outras* constituídas dos excedentes da conjunção das diferenças, não é mais uma nem outra são *outras* subjetividades individuais e coletivas. Logo, “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (BHABHA, 2010, p. 20). Nessa perspectiva, as diferenças são fluídas, negociáveis e influenciadas pelas contingências históricas. Por consequência, o espaço da diferença colonial configura-se como entre-lugares, uma vez que é espaço-tempo de negociações complexas, conflituosas e híbridas entorno da construção de significações.

Nessa direção, a tradição é continuamente modificada e a cultura é reconfigurada como uma produção. Hall (2003) destaca que o retorno às tradições capacita os povos feitos *outros*, por meio da cultura, a se produzirem novamente, como novos sujeitos. Por isso, a cultura não se finca na ontologia de ser, mas de tornar-se. Desse modo, as recontextualizações presentes nas fotografias dos povos do campo, indígenas e quilombolas podem revelar essas ressignificações divergentes da visualidade colonial.

Assim, os fios que tecem a diferença colonial criam “condições para o desenvolvimento de situações dialógicas nas quais uma enunciação fraturada é representada desde a perspectiva subalterna como uma resposta ao discurso e a perspectiva hegemônica” (MIGNOLO, 2011, p. 9, tradução nossa). No espaço da

diferença colonial não há pureza, o diálogo conflitivo na fronteira da linha abissal ressoa entre a margem colonial e a margem subalternizada. É no diálogo conflitivo que os feitos subalternos restituem suas cosmovisões, seus modos de ser, por sua vez a cada restituição e reinvenção frestas são abertas no tecido colonial em que os conhecimentos dos povos subalternizados emergem, possibilitando uma tessitura *outra* ancorada nas ancestralidades e tradições pilares de sustentação, mas não de fixação, dos povos colonizados.

Nesse sentido, as tradições evocadas, por exemplo, pelos povos indígenas, camponeses e quilombolas conferem apenas uma parte da identidade cultural que os constituem. O passado é rememorado e reencenado não para cristalizar e reafirmar identidades e culturas “mortas” e sim como possibilidade de reinvenção da tradição cultural e identitária, individual e coletiva (BHABHA, 2010). O passado é presentificado não como saudosismo, mas como alimento para as resistências.

Por isso, a luta por uma Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola se faz e refaz no espaço da diferença colonial. Compreendemos, assim, que o LD também compõe o espaço da diferença colonial, pois ele é fruto das disputas epistêmicas em torno da seleção dos conhecimentos que o constituirá. Não há pureza de conhecimentos, haja vista que esses povos tecem resistências ao sistema de dominação ao mesmo tempo que propõe formas outras de pensamento, de ser e estar no mundo, configurando o pensamento de fronteira, isto é, o revide epistêmico do lado feito invisível da linha abissal.

Para Mignolo, “o pensamento de fronteira forte surge dos deserdados da dor, e da fúria da fratura de suas histórias, de suas memórias, de suas subjetividades, de sua biografia” (2011, p. 28, tradução nossa). Os sujeitos feitos inferiores sempre resistiram as imposições coloniais o lócus fraturado da colonialidade é o berço do pensamento de fronteira que emerge com o sofrimento-resistência dos povos colonizados as tentativas de apagamento da memória e com ela dos conhecimentos, dos valores, das subjetividades, das histórias, das ancestralidades e das práticas sociais.

A tentativa de apagamento e/ou a negação da memória dos povos feitos escravos revela o quanto a colonialidade se esmerou-esmera na negação da racionalidade, dos conhecimentos, dos modos de ser, das corporalidades *outras*. Esse apagamento visava colonizar todos os âmbitos da existência humana dos povos

escravizados, por isso uma das primeiras atitudes coloniais é a de convencer os povos originários de sua inferioridade por não terem linguagem, história, cultura, práticas sociais tais quais as dos colonizadores, logo não seria possível atribuir-lhes humanidade.

A emblemática volta na árvore do esquecimento realizada pelos povos negros escravizados, antes de embarcar nos navios negreiros, e a catequização imposta aos povos originários revelam o quanto tinha/tem importância para a colonização o esquecimento da memória. A finalidade do apagamento da memória é negar qualquer humanidade desses povos, é negar qualquer forma de linguagem, conhecimento e de cultura que os torne humanos.

No entanto, o pensamento de fronteira é gestado juntamente com a desobediência civil e epistêmica (MIGNOLO, 2008) dos povos feitos subhumanos/subalternos. A desobediência civil decorre das resistências frente ao poderio colonial, constituindo-se enquanto possibilidade de ruptura com as constantes tentativas de aniquilamento da diferença, ela atua, preponderantemente, no plano das ações práticas de enfrentamento à colonialidade, buscando garantir o direito à diferença. O revide político, prático, educacional dos povos camponeses, indígenas e quilombolas é um exemplo da materialização da desobediência civil.

Os povos do campo por meio dos movimentos sociais, tais quais: o MST, o Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE), Articulação do Semiárido pela Água (ASA), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), dentre outros, são representativos da luta por terra e por condições materiais para prover a vida em comunidade e no campo. Os povos indígenas também são povos que lutam pela demarcação de terras, pelo reconhecimento dos povos ainda negados pelo Estado, bem como as populações quilombolas têm lutado pelo reconhecimento das comunidades quilombolas pelo governo. Atrelado a essas lutas, esses povos ainda lutam pelo direito a uma educação específica e diferenciada, por escolas localizadas em suas comunidades, por professores pertencentes às comunidades, por um currículo que se referencie nos saberes do povo. A luta por uma educação específica e diferenciada no e do campo é possível através do imbricamento entre desobediência civil e desobediência epistêmica.

A desobediência epistêmica decorre da denúncia e da ruptura com o conhecimento único e com a história única (ADICHIE, 2019). Desobedecer a

racionalidade euronortecêntrica significa desprender-se dos postulados do conhecimento moderno, das hierarquias estabelecidas entre conhecimentos científicos e não científicos. Nesse sentido, busca-se a retomada da condição epistêmica dos povos marcados pela colonialidade do saber, gestando conhecimentos *outros* em paridade com o pensamento moderno-colonial.

A título de exemplo da materialização da desobediência epistêmica citamos os seguintes: os povos camponeses através dos encontros promovidos pelos educadores do campo questionaram o pensamento urbanocêntrico presente na educação escolar originária da cidade transplantada para o campo; os povos indígenas críticos aos currículos escolares colonizadores do Estado denunciaram às subalternizações e revelam os conhecimentos dos povos enquanto fonte de inspiração e de saber; os povos quilombolas seguindo essa esteira também lutam por uma educação que parta do saber do povo e que valorize seus conhecimentos e culturas, dentre outros.

Várias lutas foram/são travadas por esses povos fincados na desobediência civil e epistêmica que se traduziram em demarcações de terras, reconhecimento de comunidades quilombolas, bem como promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2003). Todos esses marcos legislativos foram conquistados no terreno do pensamento de fronteira imbricado com a desobediência civil e com a desobediência epistêmica, portanto não há pureza, isto é, essas legislações são constituídas do híbrido, do plural resultado das disputas e conflitos desde as suas formulações até a promulgação.

Por isso, o nosso interesse de compreender as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombolas nas fotografias e em seus contextos nos LD, visto que a desobediência epistêmica se ancora no pensamento de fronteira para produzir conhecimentos e métodos *outros* alinhados com as vivências dos povos feitos subumanos. Em razão disso, mulheres e homens negras/negros, indígenas, quilombolas, etc. reivindicam seus loci de produção de conhecimento enquanto sustentáculo no desenvolvimento de epistemologias *outras* na luta pela descolonização do saber, do gênero, do poder, do ser e da natureza, bem

como da desracialização e da desracionalização que ocorre também por meio do campo visual, em especial, as fotografias nos LD.

Para tanto se apoiam na identidade em política que, para Mignolo (2008), é a única possibilidade do pensar descolonial, de construir projetos descoloniais, ou seja, a identidade em política desloca a geopolítica do conhecimento para o lócus fraturado da diferença colonial, bem como desvela a pluralidade de povos encobertos sob as identidades de índio e de negro, entre outros. A identidade em política desnuda a pretensa ideia de homogeneização cultural, epistêmica e neutra defendida pelas políticas homogeneizantes oferecidas pelo Estado, comprometidas com a igualdade e com a inclusão modernas.

A identidade em política parte das identidades *outras*, coletivas, plurais das populações marcadas pela colonialidade, no constante movimento de enfrentamento, resistências e proposições outras alinhadas as suas identidades, conhecimentos, cosmovisões *outras*. São nas lutas diárias travadas pelos povos feitos desiguais (negros, indígenas, camponeses, mulheres e homens não-brancos) fincados na desobediência, civil, epistêmica e na identidade em política que projetos descoloniais estão sendo tecidos. Ao desprender-se da narrativa colonial-moderna há a possibilidade de construção e recriação de projetos sociais equitativos sem que um se sobreponha ao outro, sem que a ideia de raça superior e inferiores seja a métrica para determinar quem é humano e quem não é.

A coexistência plural acontece via (re)existência e diálogo conflitivo entre as diferentes cosmovisões dos diferentes povos que compõem o planeta terra. A interculturalidade enquanto mecanismo de diálogo e de formas *outras* de viver e de ser no mundo propõe o direito à diferença sem que esta seja motivo de discriminação e de fragmentação da vida.

Segundo Walsh (2010), a interculturalidade crítica ainda está em construção, por ser um projeto político, social, ético e epistêmico, pressupõe a urgência de transformar não só as relações, bem como as estruturas e os dispositivos de poder (padrão mundial de poder) que sustentam as desigualdades, inferiorizações, racializações (gênero, raça, território, classe, etc.) e discriminações, por exemplo as legislações colonizadoras.

Por isso, as lutas dos povos camponeses, indígenas e quilombolas pelo acesso à educação escolarizada não se restringe ao acesso unicamente, mas ao que do

acesso. Nesse sentido, acrescentamos a urgência de questionar quais fotografias são escolhidas para compor os LD e com isso entendermos o que é “permitido” ser visto e compreendido como realidade. Uma vez que não é de interesse desses povos uma educação que não desmantele a educação tradicional colonizadora. Os povos do campo reivindicam uma educação escolarizada que seja profícua no desmantelamento do Estado-Nação Uni-identitário, apenas inserir e ampliar o acesso à educação sem modificar suas estruturas inviabiliza os processos de descolonização do saber, do poder e do ser.

Nessa direção a interculturalidade crítica não se conforma com o reconhecimento e a tolerância concedida pelos ditos possuidores da única razão válida e universal (euronortecêntrica). Essa perspectiva de interculturalidade é construída cotidianamente no diálogo propositivo entre as culturas, conhecimentos hegemônicos e as culturas e conhecimentos não hegemônicos. A ideia é de transformação das estruturas de poder global, não há pretensão de negar as contribuições do pensamento euronortecêntrico e sim de ruir com as hierarquias epistêmicas construídas para negar as epistemes *outras*.

Nessa esteira de pensamento, a interculturalidade crítica evidencia a necessidade iminente da descolonização/despatriarcalização. Compreendemos que não é possível descolonizar sem despatriarcalizar, pois uma está intimamente ligada a outra, tal como já apresentamos, a colonização foi imposta por meio do homem-patriarca-racista que imprimiu relações de poder por meio da hierarquização de gênero e de raça. Assim, analisar as recontextualizações nas fotografias dos LD podem indicar aproximações e/ou distanciamentos com a descolonização/despatriarcalização, fomentando rupturas e transformações com a estrutura global de poder via recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos.

Nessa esteira, apresentamos no próximo capítulo o currículo pós-colonial enquanto possibilidade de tensionamentos e rupturas com pensamento euronortecêntrico. Para isso nos debruçamos sobre o lugar desse currículo nas teorias curriculares e evidenciamos os giros descoloniais provocados por ele.

4 CURRÍCULO PÓS-COLONIAL: RUPTURAS POLÍTICO-EPISTÊMICAS COM O CÂNONE EURONORTECÊNTRICO

Neste capítulo, abordarmos a perspectiva do currículo pós-colonial, enfatizando o seu lugar dentro das teorias curriculares e os elementos basilares que o constitui sendo eles: interculturalidade; interepistemologia; pensamento de fronteira; ecologia de saberes; diferença colonial; identidade na política; sujeitos curriculares *outros*. Por fim, abordamos a intencionalidade do currículo pós-colonial que é a de contribuir para a superação da sociedade patriarcal/racista/colonial/capitalista/moderna, tendo como alicerces a educação intercultural crítica e a pedagogia descolonial.

O currículo pós-colonial, conforme Lopes (2013) e Silva (2010), insere-se na teoria pós-crítica de currículo juntamente com os estudos pós-modernistas, pós-estruturalistas, pós-fundacionais, pós-marxistas e estudos culturais. De acordo com Lopes (2013), o termo teorias pós-críticas é empregado para interpelar os pressupostos das teorias críticas influenciadas pelo marxismo da Escola de Frankfurt e, de alguma maneira, da fenomenologia.

Para a autora, na perspectiva crítica, geralmente, determina-se uma cronologia da história do pensamento curricular, parte-se da ideia de que o currículo passou por uma evolução, tendo como ponto de partida as teorias tradicionais e sendo superado pelas teorias críticas para, então, avançar em direção às teorias pós-críticas. No intuito de romper com a linearidade desse gradualismo, Lopes (2013) utiliza-se do hibridismo (HALL, 2003) entendido enquanto um momento ambíguo de coexistências de relações de poder ambivalentes e assimétricas, decorrentes dos distintos sujeitos, contextos históricos, políticos, sociais, culturais. Intenciona, assim, compreender elementos característicos das distintas teorias curriculares coexistindo.

Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos que as teorias: tradicional (colonial), crítica e pós-crítica convivem em constantes disputas nos diversos contextos, isto é, na formulação das políticas curriculares, nas recontextualizações presentes no espaço escolar, nas práticas curriculares, nos livros didáticos, etc.

Essa coexistência, evidentemente, não é harmônica, já que o campo do currículo é tensionado por forças que disputam o lugar do discurso curricular,

provocando movimentos de assimetrias e ambivalências. Embora concordemos com a ideia de hibridismo, as teorias, sejam elas tradicionais, críticas e pós-críticas possuem singularidades que as aproximam e as distanciam. Diante disso, apresentamos na próxima seção uma discussão sobre as teorias pós-críticas de currículo e nos debruçamos sobre o currículo pós-colonial adotado nesta pesquisa.

4.1 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO E O LUGAR DO CURRÍCULO PÓS-COLONIAL

As teorias pós-críticas partilham de um leque de conceitos que permitem rupturas com as teorias tradicional e crítica. Logo, ampliam o conjunto conceitual para compreender o currículo a partir de olhares *outros*. Assim, tomam os conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2010), enquanto foco de contestação, análise, compreensão e proposição curricular.

Embora compartilhem desses conceitos, as teorias pós-críticas possuem diferenças que as particularizam, haja vista que possuem questões próprias para área das humanidades e, especificamente, para a educação e para o currículo. Não objetivamos elencar semelhanças e diferenças de cada perspectiva, mas apresentar e aprofundar o olhar a respeito da perspectiva pós-colonial de currículo, visto que nos filiamos a ela para pensar e construir currículos descoloniais que rompam com currículos colonizadores (GOMES, 2012), especialmente, nos processos de recontextualização nas fotografias dos LD.

Na perspectiva teórica do currículo pós-colonial a preocupação centra-se em compreender as relações de poder estabelecidas pelos colonizadores nos países que passaram por processos de colonialismos (SILVA, 2010), herdadas pelos currículos escolares, bem como o de superar o universalismo, uma vez que “o conhecimento é socialmente construído em contextos definidos e contextualmente interpretados” (PACHECO, 2005, p. 101). A exemplo dos contextos dos povos camponeses, indígenas e quilombolas, por isso que a ideia de universalismo é rechaçada.

Por sua vez, tal como foi dito, a consolidação do colonialismo tomou como lastro duas pilstras fundamentais: a racionalização e a racialização (QUIJANO, 2005). Por conseguinte, os conhecimentos dos povos originários e dos povos escravizados advindos da África foram deslegitimados, pois suas formas de produzir conhecimento não foram consideradas, visto divergirem do estabelecido como referência de produção e de sujeitos produtores de conhecimento pelos colonizadores. Conforme Almeida e Silva (2015, p. 52), “a epistemologia moderna produziu não só uma forma de construir conhecimentos, mas promoveu modos de vida; estabeleceu o que era certo ou errado, definiu formas, conteúdos e valores para a vida cotidiana dos povos colonizados”.

Essas definições e demarcações desconsideraram as cosmovisões dos povos originários e dos afro-diaspóricos, resultando em tentativas de epistemicídios (SANTOS; MENESES, 2010a). Os rebatimentos nos currículos escolares da pilstra da racionalização estão presentes, dentre outros aspectos, nos materiais didáticos curriculares/pedagógicos, como os LD e os paradidáticos que ainda celebram a racionalidade eurocêntrica como referência de desenvolvimento e de conhecimento válido. Arroyo destaca que

com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com o culto à industrialização se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que se decreta o desaparecimento dos coletivos humanos que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado (2011, p. 263).

Na esteira de raciocínio do autor, a pilstra da racionalização demarca o que é válido de ser aprendido, produzindo a exclusão dos conhecimentos que destoam da racionalidade moderna. Por isso são criadas classificações e hierarquizações, para garantir que a pretensa hegemonia da razão moderna eurocêntrica se sobressaia às racionalidades *outras*, como é o caso dos povos do campo versus povos da cidade, dos homens versus mulheres, das mulheres brancas versus mulheres negras/indígenas/ciganas, dos homens brancos versus homens negros/indígenas/ciganos, etc. (SARTORE; SANTOS; SILVA, 2015).

Para o sucesso dessa pilastra operou-se um convencimento dos sujeitos *outros* de sua irracionalidade devido a sua pertença racial, étnica, de gênero, de classe, territorial, a imbricação da racionalização com a racialização torna-se um importante elemento de convencimento dos sujeitos *outros* de sua “inferioridade”.

A classificação entre sujeito racional e sujeitos irracionais ainda ressoa no currículo escolar, através do emudecimento da condição epistêmica dos sujeitos não-brancos. Isso é visível nos LD quando é posto como armazenador de conteúdos/conhecimentos a partir de uma hierarquização de conteúdos valorosos e de não valorosos. A título de exemplo os LD de língua portuguesa e matemática possuem o dobro de páginas dos livros de ciências, geografia, história, arte, decorrendo em um quantitativo maior de conteúdos de língua portuguesa e matemática.

Ademais, as avaliações externas padronizadas “avaliam” apenas os conhecimentos de língua portuguesa e matemática, nutrindo as hierarquias entre os conteúdos ao passo que desconsidera os conhecimentos dos povos indígenas, camponeses e quilombolas, haja vista não serem tidos como dignos de serem avaliados.

Essa assimetria vista de relance pode passar despercebida, mas ao olharmos de forma mais atenta percebemos a hierarquização entre os conteúdos/conhecimentos. Por exemplo, os diferentes idiomas são desconsiderados pelo currículo colonial, visto que ele está alinhado a uma ideia de Estado Uniditário no qual só cabe um único idioma oficial. Em contraposição, o currículo pós-colonial valoriza os diferentes idiomas como dignos de serem ensinados e aprendidos pelos estudantes.

Nessa direção, compreendemos a urgência da efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na inserção dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana e indígena em todo o currículo, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras, o quantitativo dos conteúdos dos LD de arte e história não foram ampliados, em nossa acepção, isso é um indicativo de uma perspectiva da interculturalidade funcional no currículo.

É sabido que os povos originários e os escravizados do continente Africano foram submetidos à métrica eurocêntrica de ser, de pensar e de produzir conhecimentos; por não se enquadrarem nessa métrica foram classificados como não

humanos, portanto, incapazes de ser, de pensar e de produzir conhecimento. Essa cisão reverbera nos currículos escolares “por isso a história e a cultura dos negros no Brasil no currículo escolar, por exemplo, tem se limitado muitas vezes a história e a cultura dos escravos, reduzindo os negros a essa condição” (SILVA, 2015, p. 50).

Os territórios também foram racializados, pois seguiam a mesma lógica de racialização dos sujeitos uma vez que povos inferiores também habitavam territórios inferiores. Essa relação é evidenciada nas pesquisas de Silva, Torres e Lemos (2012) ao destacarem que os povos do campo ainda enfrentam hierarquizações pautadas na racialização da sociedade, visto que a herança legada do colonialismo localiza os sujeitos-povos em dois polos de localização.

O primeiro polo (cidade), guardadas suas disputas internas, em ambos os polos em que são considerados os sujeitos de cultura e de referência, esses sujeitos assumem, geralmente, funções relevantes na sociedade, constituindo-se enquanto lugar-tempo de referência. O segundo polo (campo) em que os sujeitos-povos não possuem cultura reconhecida, não podendo ser lugar-tempo de referência cultural, epistêmica, social, consistindo, majoritariamente, no lugar da subalternidade.

O colonialismo se consolidou como padrão de referência para todos esses povos tidos como inferiores, assim, suscetíveis de dominação e aceitação das imposições postas pelas nações julgadas como superiores, portanto, autoproclamadas proprietárias não só das terras descobertas, mas também de todos os seres que as habitavam.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o colonialismo move-se restringindo diferentes formas de ser, de pensar, de construir conhecimento de uma única forma, tolhendo significações e representações *outras* que extrapolem os limites fixados pela razão moderna/eurocêntrica. É isso que o colonialismo tenta realizar quando, arbitrariamente, substitui os idiomas/línguas dos povos originários pelo idioma do colonizador, principalmente quando nos currículos escolares, a exemplo do Brasil, determina que o idioma nacional é o português, obscurecendo idiomas *outros* dos povos indígenas, tais como o *la-tê* falado pelo povo Fulni-ô de Pernambuco.

A cegueira para as cosmovisões *outras*, a nosso ver, é uma ofensiva e uma defesa pela preservação e difusão do cânone eurocêntrico. Ofensiva no sentido de que é preciso suprimir qualquer forma de ser, de pensar e de dizer que não esteja ancorada no cânone eurocêntrico - ou seja, no paradigma simplificador (MORIN,

2005) que realiza uma assepsia epistemológica buscando uma suposta neutralidade e que ameace a pretensa universalidade do referido cânone. É uma defesa, pois para se colocar como único é necessário que o outro seja vigiado, controlado, moldado, subalternizado e passe a acreditar que são inferiores, em vista disso precisam ser salvos por meio de processos educativos pautados em uma educação bancária (FREIRE, 1987), leia-se educação colonizadora, que entende os estudantes enquanto depósitos vazios, desprovidos de qualquer conhecimento, experiências sociais, culturais e políticas que mereçam ser consideradas.

Nessa perspectiva de educação, a seleção de conhecimentos garante o lugar hegemônico da matriz eurocentrada na sociedade, por meio de práticas que favorecem “a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o, oprimindo-o” (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 28).

Ao compreender essas relações de hierarquização e subalternização dos sujeitos *outros*, a teoria pós-colonial traz à baila a violência física, epistêmica, política e cultural imposta pelos colonizadores europeus aos povos originários e aos povos afro-diaspóricos escravizados. Para a teoria pós-colonial, essas relações de poder desiguais estabelecidas no período colonial permanecem sustentando o ideário colonial, mesmo após o fim das colônias e um dos meios de sua conservação é a educação escolar via, particularmente, currículos legitimados pelas avaliações externas standardizadas.

As avaliações externas homogeneizadoras tendem a legitimar os conhecimentos tidos verdadeiros (fundados na ciência moderna) em detrimento dos conhecimentos *outros* (que tomam por referência *outras* racionalidades) tidos como não conhecimentos, como é o caso dos conhecimentos dos povos indígenas, dos afro-brasileiros e africanos, dos ciganos, dos camponeses, das mulheres, etc.

Seguindo esta linha de raciocínio, o currículo pós-colonial busca descortinar as heranças coloniais (FERREIRA; SILVA, 2013) que permanecem celebrando a soberania eurocêntrica, “isto é, saber em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica da colonização; e as formas de análises que concebem o processo de dominação cultural como via de ‘mão única’” (CARVALHO, 2004, p. 44). Logo, os processos avaliativos tendem a validar os conhecimentos balizados nas heranças coloniais, decorrendo na negação dos sujeitos *outros*, pois

estes sujeitos o que primeiro aprendem na escola é que não-são, por isso que o currículo e a avaliação escolar não selecionam e nem validam suas culturas, e quando trazem algum elemento da cultura dos subalternizados, o fazem por dentro de uma hierarquização em que a cultura do branco eurocentrado sempre ocupa o lugar-tempo de referência tanto no currículo como na avaliação escolar (SILVA, 2015, p. 15).

Nessa direção, os processos educativos fundados pelos preceitos do colonialismo se organizam em volta de um currículo monocultural, racista, patriarcal, sexista, classista, homofóbico, posto que esses elementos são constitutivos do paradigma eurocêntrico e por conseguinte constituíram as fotografias dos povos feitos inferiores nos LD. Esse paradigma sustenta-se na falácia da universalidade e da neutralidade científica para justificar hierarquizações de gênero, de raça, de etnia, de territórios, de conhecimentos e de sexualidade. Segundo Silva,

nessa lógica, são instituídos os sujeitos curriculares: aqueles(as) que têm os elementos de suas culturas selecionados e validados no currículo e na avaliação escolar. Como também é imposto os sujeitos não curriculares, aqueles(as) que, ao não terem suas culturas reconhecidas, são culturalmente alienígenas no currículo e na avaliação escolar que se torna para eles(as) alienantes (2015, p. 51).

Assim, o enfoque do currículo colonizador (tradicional) é a manutenção e a ocultação dos privilégios do cânone eurocêntrico para cultivar a sua existência, camuflando os privilégios históricos da branquitude. Seguindo essa linha de pensamento, há uma relação de poder que se retroalimenta por meio de negações, subalternizações, na medida em que é preciso negar a existência do diferente ao mesmo tempo que é necessário afirmá-la, mas em um lugar inferior.

Segundo Santomé (2013), os sistemas de educação que tomam o padrão de sociedade monocultural se utilizam da estratégia de omissão para silenciar todas as demais realidades. Em determinados momentos quicá se fale dos *outros*, geralmente, para emudecê-los, negando-lhes a fala e, frequentemente, representando-os de acordo como os grupos hegemônicos da sociedade os inventam.

A contradição do poder colonial se assenta na dependência de reconhecimento do *outro* para que seja assegurado o seu poderio, ou seja, o poder colonial só existe tendo em vista que inventou o *outro* como inferior e, por tal inferioridade, suscetível à dominação. Por conseguinte, o aniquilamento do *outro* impossibilita a dominação

colonial (LOPES; MACEDO, 2011). Ainda que se apresente enquanto soberano, o poderio colonial é restrito, pois depende da existência do *outro* para se consolidar enquanto tal.

Não obstante, percebemos que essa relação de dependência é ofuscada na tentativa de não transparecer a fragilidade do poder colonial. Nessa busca por sobrevivência são abertas frestas de negociações entre o opressor colonizador e os oprimidos colonizados. As negociações acontecem em circunstâncias óbvias de desigualdades, mas que revelam limitações no padrão mundial de poder colonial, mostrando a impossibilidade de cristalização e de homogeneização. Desse modo, há sempre lugar para o híbrido, para a emergência de significados *outros* que não são definidos e regulados pelo poder colonial. Por isso, consideramos a recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos nos LD enquanto possibilidade de expressão do híbrido na tessitura de uma trama social descolonial e despatriarcalizada.

Dessa maneira, o pensamento de fronteira produzido nessas tensões entre o poder colonizador e a resistências dos subalternizados que constroem conhecimentos *outros* não previstos pelo cânone eurocêntrico, gestando uma ecologia de saberes. A referência para a construção de currículos *outros* sustenta-se nos conhecimentos dos sujeitos *outros*, entre tensões e conflitos com o conhecimento eurocêntrico.

Nesse sentido, a teoria pós-colonialista de currículo vai de encontro aos princípios do colonialismo, na medida em que pretende analisar as complexas relações de poder entre nações que constituem o legado econômico, político e cultural da conquista colonial europeia. O currículo pós-colonial realiza dois movimentos simultâneos: a) o primeiro desvela as heranças coloniais que ainda sobrevivem na atualidade e estão presentes nos currículos escolares e b) o segundo assinala para as possibilidades de rupturas com os currículos colonizados e para a construção de currículos descolonizados, por conseguinte, as recontextualizações são relevantes tanto na construção desses currículos, quanto para a materialização deles.

Em vista disso, o currículo pós-colonial ultrapassa a mera integração e oficialização da diferença nas determinações curriculares, ou seja, não se funda na interculturalidade funcional (WALSH, 2008) que visa apenas reconhecer as diferenças

para integrá-las ao currículo sem que as hierarquizações sociais, epistemológicas, culturais sejam reveladas e questionadas e, menos ainda, rompidas.

Esse currículo contempla formas *outras* de produzir conhecimentos, pois funda-se na interculturalidade crítica (WALSH, 2008), em outros termos, revela as hierarquias epistemológicas, sociais, culturais, raciais, étnicas, territoriais, sexuais, de gênero, etc. ao revelar questiona-as e materializa diálogos conflitivos vis-à-vis com o cânone eurocêntrico. Na compreensão de Silva, Sartore e Santos (2019, p. 8) “a perspectiva de interculturalidade crítica busca elucidar as relações sociais desiguais a fim de contribuir para um processo de transformação social que enalteça vozes *outras*”.

Além de elucidar tais relações, reivindicadas pela interculturalidade crítica, Almeida (2017) defende a ideia do desenvolvimento da interepistemologia. Isto é, da superação da interculturalidade funcional e crítica, visto que ela implica não só em incluir as culturas dos povos tidos inferiores e estabelecer diálogos conflitivos, a fim de romper com o eurocentrismo nos currículos, mas também de incluir e estabelecer diálogos conflitivos entre epistemologias *outras* nos currículos.

Para tanto, urge a necessidade de questionar:

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

Diante desses questionamentos, cabe indagarmos em que medida os LD – Manual do Professor via fotografias e seus contextos celebram o sujeito branco-heterossexual-patriarcal-racista-classista, por estar pautado no currículo colonizado e colonizador? De que forma os conhecimentos eurocêntricos ainda hierarquizam e subalternizam conhecimentos *outras*, tais como os dos povos indígenas, da população negra, dos povos do campo, dos povos ciganos, etc.? Quais conteúdos celebram a racionalidade e a cosmovisão eurocêntrica em detrimento de *outras* racionalidades e cosmovisões? Quais elementos são representativos de rupturas com esses

currículos? Quais características indicam a construções de currículos descolonizados?

Embora não seja nossa intenção responder a todas essas indagações, consideramo-las pertinentes para ampliar as problematizações sobre a construção de currículos e de recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola em uma perspectiva descolonial. Dessa forma, essas indagações caminham na direção de apreender os movimentos de rupturas, proposições e materialização de currículos descolonizados, ou seja, de descolonização dos currículos, para isso Gomes defende que

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (2012, p. 107).

Compreendemos que a descolonização dos currículos faz parte de um processo mais amplo de enfrentamentos e negociações nos distintos espaços-tempos de disputas epistêmicas, sociais, culturais, políticas. Para Ferreira e Silva (2019), tanto as teorias curriculares quanto os currículos são espaço-tempo da diferença colonial, visto que “se radicalizou a consciência dos direitos entre aquelas/es que foram marcadas/os pela ferida colonial como inferiores, subalternos, selvagens, pobres, atrasados e, na escola, como defasados, repetentes, indisciplinados etc.” (FERREIRA; SILVA, 2019, p. 133) essa tomada de consciência cria possibilidades de descolonização dos currículos e de construção de currículos *outros*.

A descolonização dos currículos acontece na relação entre o macro e os micros espaços de poder, visto que um não se movimenta sem o outro. O macro constitui os lugares e os grupos sociais que pleiteiam e produzem significados em torno do currículo, como, por exemplo, os grupos hegemônicos que estão em constante disputas com os grupos tidos como minorias sociais, principalmente “os Movimentos Negros e os Movimentos Feministas, em âmbito mais global, e os movimentos de resistência dos Zapatistas no México, dos indígenas no Equador, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil, dentre tantos outros” (TORRES; SILVA, 2013, p. 139). Essas disputam, geralmente, são pela retirada, permanência e inserção de

conhecimentos que constituem os currículos e que afetam, de forma direta e/ou indireta, determinadas concepções de cultura, sociedade, de sujeitos, etc.

O micro espaço de poder corresponde ao que acontece nos cotidianos dos sujeitos destinatários das políticas educacionais, dentre elas as de currículo. Entendemos que esses processos não ocorrem de forma indissociada, pelo contrário há uma correlação de forças que refletem os interesses dos grupos sociais, nem sempre de maneira equilibrada. Por conseguinte, as políticas educacionais que tratam especificamente de grupos subalternizados, em especial, pessoas negras, povos indígenas, mulheres etc., são resultado das lutas travadas por esses grupos e pelos grupos hegemônicos, provocando avanços nos textos legislativos. Por exemplo, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que modificam a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9.394/1996 ao tornar obrigatório a inserção, nos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Sublinhamos que, apesar dessas leis possuírem o intuito de viabilizar à justiça social para esses grupos, a sua inserção nos currículos escolares não garante a sua materialização nas práticas desenvolvidas nas escolas de forma efetiva, pois nas escolas coexistem forças coloniais e descolonias (SILVA, 2015).

Para tanto, o conceito de identidade em política se faz de suma importância para desvendar as amarras imperialistas presentes nas políticas curriculares. Nela são os sujeitos *outros* que dizem suas identidades e as políticas são construídas fundamentadas nessas identidades, antes ofuscadas pelo controle da política de identidade, assim os currículos estarão balizados nas identidades dos sujeitos. São os sujeitos *outros* que se dizem a partir e por meio de suas experiências individuais e coletivas.

A identidade em política rompe com a política de identidade imperialista que reduziu os povos originários e os advindos da África em dois grupos: índios e negros, negando e silenciando suas identidades. Dessa forma, “nos desvencilhamos da alegoria da política neutra, comprometida com a igualdade e com a inclusão, configurando-se enquanto adaptação criativa emancipadora, plural, coletiva, heterogênea, utópica” (TORRES, 2018, p. 104).

As conquistas dos movimentos negros, indígenas, camponês, entre outros, não se dão apenas no âmbito legislativo, mas também na luta cotidiana nas

comunidades, nas escolas, nos sindicatos e associações de moradores, etc. pautados na identidade em política. Em vista disso, concordamos com Silva quando destaca que na

na mesma escola há forças *Decoloniais* que, ao longo do tempo, vêm se estruturando e evidenciando as contradições da *Colonialidade*. Exemplos das resistências e das proposições (*Decolonialidades*) são: a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras (2015, p. 57).

Desse modo, evidenciamos que essas lutas apresentadas pelo autor se aproximam da luta por uma educação intercultural crítica (WALSH, 2008), enquanto paradigma educativo outro, concretiza-se na feitura do fazer pedagógico vivenciado por meio das práxis política, epistêmica e contra hegemônica questionadora da colonialidade. A educação intercultural crítica, a nosso ver, conduz à pedagogia descolonial, uma vez que essa pedagogia “é a força que questiona a forma como a colonialidade se estabelece em seus vários eixos e vias de materialidade, inclusive na constituição dos currículos colonizados/colonizadores” (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 106).

Em vista disso, a pedagogia descolonial é orientada pelas práxis das lutas dos povos subalternizados que dialogam com suas bases políticas e culturais na construção de currículos *outros* e, conseqüentemente, em práticas docentes *outras* em constante confronto com o poder eurocêntrico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Nesses termos, entendemos que a pedagogia descolonial é questionadora e propositiva, agindo simultaneamente no desvendamento das amarras imperiais herdadas do processo civilizatório colonial e na construção de uma pedagogia outra que oriente práticas docentes *outras*, ou seja, descoloniais.

Diante do exposto, compreendemos ser necessário realizar o esforço de construir um esboço do que seria o desenvolvimento de um currículo pós-colonial ancorado no que nós discutimos sobre esse currículo até agora, como pode ser visto na próxima seção desse capítulo.

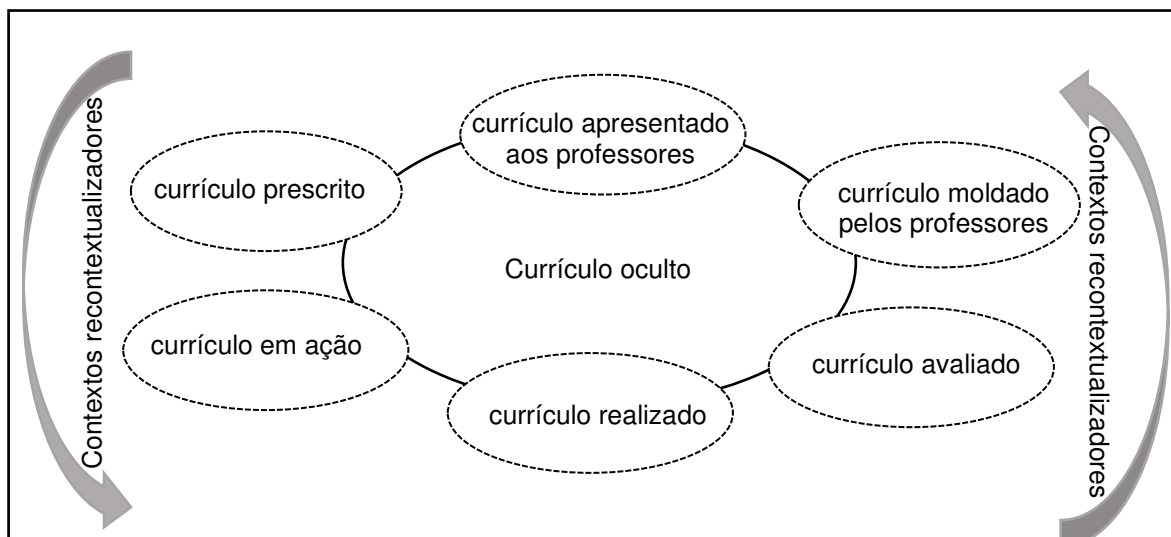
4.1.1 Possíveis matrizes de um Currículo Pós-colonial

Pensar sobre o desenvolvimento de uma perspectiva de currículo pós-colonial demanda mirar o currículo fora da linha abissal e enxergá-lo na linha pós-abissal entrelaçado por distintas nuances que o constitui e o converte em um configurador de práticas. Nessa esteira de pensamento, o currículo é uma construção social, cultural e política, entrecruzado por subsistemas, tais quais: políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, de controle, etc. (SACRISTÁN, 2000). Nessa acepção o currículo pode ser entendido enquanto uma práxis significativa em que a construção da política curricular não se dissocia da prática, uma vez que o currículo pode ser entendido enquanto confluências de práticas.

De acordo com Goodson (1999, p. 67), o currículo opera em dois níveis “primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”. Nessa perspectiva, o currículo, como prescrição, apresenta um roteiro a ser seguido pelos professores/as a fim de promover a materialização do que foi selecionado e estabelecido nos currículos. Esse roteiro, a nosso ver, revela hierarquizações e classificações que determinados conhecimentos possuem, mas também revela lutas e resistências em defesa de conhecimentos tidos enquanto não conhecimentos, por exemplo os dos povos afro-brasileiros, dos camponeses e indígenas, sendo assim o currículo pode ser percebido enquanto uma arena conflituosa que reverbera na sua conformação.

Segundo Sacristán (2000), o desenvolvimento do currículo compreende seis fases interrelacionadas reciprocamente e circulantes entre si a saber: currículo prescrito; currículo apresentado aos professores; currículo moldado pelos professores; currículo em ação; currículo realizado e currículo avaliado. Compreendemos que estas fases são profícuas na construção de um possível desenvolvimento de um currículo pós-colonial. No intuito de visualizar as interrelações entre cada fase do desenvolvimento curricular construímos a Figura 4.

Figura 4 - Fases do Currículo Pós-Colonial



Fonte: adaptado de Sacristán (2000).

A Figura 4 evidencia o movimento interconectado entre as fases, mas também revela que essas fases são interceptadas pelos contextos recontextualizadores que de certo modo condicionam e são condicionados. Compreendemos que esse movimento circular entre essas fases revela a impossibilidade de hierarquizações e desconexões entre elas, apesar de sabermos que em uma perspectiva colonizadora de currículo esse movimento não seria possível. Sendo assim, faz-se necessário compreender a significação de cada uma dessas fases no desenvolvimento do currículo.

Desta feita, apoiados no referido autor, apresentaremos cada fase do desenvolvimento curricular e explanaremos como as percebemos a partir de uma perspectiva pós-colonial de currículo. O currículo prescrito diz respeito a um currículo em que as orientações ou as prescrições do que é necessário ser seu conteúdo e sua organização são estabelecidas previamente, especialmente no sistema escolar obrigatório, a título de exemplo a Base Nacional Comum Curricular é um tipo de currículo prescrito oficial e nacional.

Ainda o currículo prescrito faz parte do sistema de ensino e atua como parâmetro para a construção de materiais (por exemplo, os LD), para o controle dos sistemas, organização didática, etc. A depender da história e da política em um dado momento/contexto serão estabelecidos modos múltiplos de intervenção e prescrição,

no entanto temos presenciado em nosso país cada vez mais a valorização dos LD enquanto tradutores fieis da BNCC.

Na perspectiva de um currículo pós-colonial essa fase ocorreria considerando os diferentes interesses dos povos historicamente excluídos do processo de formulação do currículo prescrito. A ideia seria tornar esse currículo plural, considerando as distintas cosmovisões existentes em nosso país, não se buscaria uma identidade nacional, norteadora das seleções dos conhecimentos, e sim de identidades plurinacionais. A participação na formulação do currículo prescrito seria ampliada para os distintos povos que habitam o nosso país, não estaria restrita aos especialistas, políticos, organizações ligadas a instituições monetárias, interesses estrangeiros e aos parâmetros das avaliações externas que enquadram quais conhecimentos devem ser considerados na educação dos países da dita periferia do mundo, como é o caso do nosso país.

O currículo prescrito pós-colonial seria constituído pelos projetos de sociedade dos povos indígenas, camponeses, quilombolas, de homens e de mulheres não-brancos e de homens e mulheres brancos. A busca seria pela confluência das diferenças, resultando em projetos múltiplos de sociedade que tivessem como horizonte a justiça social fincada na descolonização. Nessa perspectiva as identidades na política seriam fonte de inspiração na elaboração do currículo prescrito, a interculturalidade crítica e a interepistemologia estariam presentes, bem como a descolonização do saber.

Logo, o currículo apresentado aos professores não estaria alheio às demandas sociais, culturais, educacionais dos múltiplos contextos educativos. O currículo apresentado aos professores corresponde a tradução do currículo prescrito do significado e dos conteúdos/conhecimentos contido no currículo prescrito, geralmente, são elaborados documentos por diferentes instâncias educativas (secretaria de educação dos estados e dos municípios, editoras de livros didáticos, etc.). Um representante significativo dessa tradução curricular é o livro didático.

No Brasil, por exemplo, desde a aprovação da BNCC que as editoras responsáveis pela produção de livros didáticos se empenham em seguir e em traduzir o currículo nacional, tornando inclusive a tradução fiel da BNCC como estratégias de marketing na venda das coleções didáticas. No estado de Pernambuco não poderia

ser diferente, visto que o currículo¹⁹ do estado da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental são a tradução do currículo nacional (BNCC) organizado por área de conhecimento e ainda possui cadernos de orientações metodológicas para os docentes.

No viés de um currículo pós-colonial a tradução do currículo aconteceria com os sujeitos praticantes dos currículos (professoras/es) cada sistema de ensino estadual e municipal construiriam comissões para traduzir os currículos e assim selecionar os conhecimentos que julgarem importantes para a sua realidade. A ideia seria de um diálogo firmado na interepistemologia. As orientações metodológicas corresponderiam as necessidades reais das instituições escolares interconectadas com as demandas sociais, culturais, políticas e educacionais da comunidade escolar.

A tradução curricular não visaria uma homogeneização, mas evidenciaria as diferenças e as semelhanças entre as traduções, os professores enquanto protagonistas dessa tradução, necessariamente, precisariam estar imbricados na comunidade escolar. Por isso, ressaltamos a importância em pesquisar as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar dos povos camponeses, indígenas e quilombolas nas imagens dos LD, pois estes povos compreendem a escola como parte da comunidade os interesses da comunidade estão presentes na escola reciprocamente. Assim, o currículo moldado pelos professores estaria em equilíbrio e em constante diálogo com as verdadeiras necessidades educativas e de vida das diferentes realidades.

Nessa direção, o currículo moldado pelos professores corresponde ao processo de planejamento da prática em que o professor enquanto agente e tradutor e/ou recontextualizador do currículo apresentado (propostas curriculares das secretarias de educação, projeto político pedagógico, livros didáticos, etc.) intervém na configuração dos sentidos das propostas curriculares moldando-as a partir de sua cultura profissional. O processo de planejamento ou programação do ensino compreende um momento de relevante significado nessa tradução.

No currículo moldado pelos professores a sua atuação enquanto agente e tradutor do currículo encadeia compreensões e seleções do que foi apresentado enquanto currículo. Em uma perspectiva de um currículo pós-colonial essa fase do

¹⁹Segue o endereço eletrônico para acesso ao referido currículo:
<http://www.educacao.pe.gov.br/porta/?pag=1&cat=18&art=4419>

currículo não aconteceria dissociada das outras fases, tal como ainda é percebido em nossa realidade, ela estaria imbricada com as outras fases do currículo em diálogo constante com os sujeitos curriculantes professores, estudantes, gestores, comunidade escolar, etc.

Por conseguinte, o trabalho do professor em relação à tradução do currículo aconteceria de forma coletiva fortalecendo os laços profissionais e afetivos no planejamento do ensino, logo a tradução curricular incidiria em consequências importantes para a prática, tal qual a construção e materialização de uma prática curricular descolonial.

O currículo em ação pode ser a expressão de uma prática curricular descolonial, uma vez que essa fase do currículo diz respeito à prática real, momento em que o prescrito, o apresentado e o moldado são postos em ação. A prática docente curricular ultrapassa os propósitos do currículo, em razão das influências, das interações, etc. que são gestadas nela. Concretiza-se na prática o real significado do que são as propostas curriculares.

Dessa maneira o currículo em ação é revelador da seleção cultural empreendida pelos docentes em suas práticas docentes. Em uma acepção pós-colonial do currículo em ação os professores materializariam suas práticas em constante diálogo com as influências dos cotidianos escolares que por algum motivo não tenham sido contempladas no currículo moldado (planejado) pelos docentes. O fazer docente nessa concepção seria flexível, pois estaria preocupado em pensar quais conhecimentos e conteúdos são significativos para a formação autônoma e crítica dos estudantes que caminhassem para a descolonização, desracialização, despatriarcalização, por exemplo.

O currículo em ação romperia com as estruturas que buscam limitar os docentes a pífios reprodutores de currículos monoculturais e colonizadores. Seria momento de criação e interrelações entre o pensado (currículo moldado) e o realizado (currículo em ação) nas práticas docentes. Assim, a ação docente se reinventaria como espaço de profunda interação entre teoria-prática-reflexão-ação.

Atrelado ao currículo em ação está o currículo realizado trata-se do resultado do currículo em ação, isto é, da prática que gestam efeitos complexos de toda ordem de tipos, tais quais: cognitivo, afetivo, social, moral, dentre outros. São as aprendizagens construídas por meio da interação docente/estudante na relação entre

prática docente e prática discente. Os efeitos decorrentes da prática possuem valores distintos, geralmente, os considerados valiosos são aqueles que podem ser percebidos de forma imediata resultantes dos métodos pedagógicos.

Os tidos de menor valor, comumente, são aqueles que não são perceptíveis de forma imediata, pois são efeitos a médio e longo prazo o que necessitaria de uma maior sensibilidade para com eles, uma vez que são complexos e indefinidos, ficarão como efeitos ocultos ao ensino. As consequências do currículo são refletidas nas aprendizagens dos estudantes, bem como afetam os professores, em relação à maneira de socializar a profissão e inclusive influenciarão ambiências e situações diversas da vida social, familiar, etc.

O currículo realizado em uma concepção pós-colonial romperia com a hierarquia entre os efeitos do currículo em ação, pois para a ruptura com o sistema mundial de poder colonial todos os efeitos que o currículo apresenta são igualmente importantes. A aprendizagem se voltaria para a valorização da vida em suas múltiplas dimensões não só aquela relacionada ao cognitivo.

Nessa direção, o currículo realizado se preocuparia com os efeitos a longo e médio prazo, porque não há aprendizagens mais ou menos importantes todas elas estão interligadas, assim todos os efeitos que decorrem delas são profícuas na ruptura com as hierarquias de conhecimento, de raças, de modos de vida e de ser.

Nessa linha de pensamento, o currículo avaliado seria ampliado, uma vez que ele evidenciaria as relações entre currículo e avaliação, pois é o momento em que as pressões exteriores de diferentes tipos nos professores acentuam na avaliação aspectos dos currículos, quiçá correlacionados e/ou desconexos com as intencionalidades de quem prescreveu o currículo, de quem produziu e/ou com os propósitos dos professores.

Em decorrência disso o currículo avaliado impõe critérios para a prática docente e para a aprendizagem dos estudantes. É por meio dessa fase do desenvolvimento curricular que se demonstra e se reforça um significado do que ele é realmente na prática. Nessa compreensão a avaliação atua como “uma pressão modeladora da prática curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 311), interconectada com a política curricular, com as tarefas pelas quais o currículo é expresso e com os professores, em suas práticas docentes curriculares, selecionando os conteúdos e ou planejando suas atividades.

Para os estudantes, desde o processo inicial de escolarização as aprendizagens construídas na escola adquirem a característica de serem atividades e resultados valorosos. Sendo assim, o currículo avaliado, em uma perspectiva avaliativa tradicional (colonizadora) pode resultar em um momento de estratificação do processo de ensino-aprendizagem quando balizado na colonialidade do saber e do ser, mas também pode se configurar em práticas que não possuem uma função seletiva e muito menos hierarquizadora fundadas na interculturalidade crítica, na descolonização do saber e do ser, constituindo uma avaliação pós-colonial.

O desenvolvimento de uma avaliação na perspectiva pós-colonial conduziria a um processo compreensivo em que a métrica euronortecêntrica seria desprezada, isto é, a razão única utilizada como referência para determinar e hierarquizar conhecimentos seria dissolvida, “pois para romper com essa prática de exclusão é necessário revelar como a avaliação reforça e/ou legitima os papéis sociais e, sobretudo, as epistemes hegemônicas” (TORRES; SILVA, 2019).

Segundo a autora e o autor, seria necessário desvelar os processos de exclusão tecidos pela avaliação colonial, ainda hegemônica, que dar *status* de validade e de verdade aos conhecimentos de base euronortecêntrica e despojam os conhecimentos outros de sua validade epistêmica outra. Nessa direção, Esteban (2010) compreende que atualmente os resultados escolares que distingue o êxito do fracasso escolar são gestados na ambiência das relações de dominação colonial.

Assim, a fase do currículo avaliado na perspectiva pós-colonial visaria um giro descolonial das práticas avaliativas, fincadas em um currículo pós-colonial, que rompesse com as hierarquias de excelências sedimentadas através dos testes, dos certificados e das classificações excludentes.

Percebemos que para a conformação do desenvolvimento curricular pós-colonial é necessário realizar uma transformação das bases sociais, culturais, epistemológicas e políticas que configuram o currículo na atualidade, ou seja, é necessário à descolonização-despatriarcalização. Sendo assim, as políticas educacionais, especialmente, as que tratam do currículo escolar são campo de intensas disputas entre projetos de sociedades *outras* e entre o projeto de sociedade hegemônico colonial-patriarcal-racista-capitalista ao qual fomos/somos submetidos desde os primórdios do colonialismo.

No intuito de compreender as nuances que configuraram os contextos de influência das políticas educacionais, principalmente, as direcionadas aos LD apresentamos no próximo capítulo o desenvolvimento da política nacional dos LD e tratamos da discussão específica sobre LD e fotografias.

5 POLÍTICA NACIONAL DO LD EM FOCO O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: HISTÓRICO E TRANSFORMAÇÕES

Este capítulo apresenta a configuração da política nacional do LD por meio da apresentação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), seguida das discussões sobre: LD, especialmente, tratamos de sua conceitualização, usos e funções; e fotografia, em que buscamos evidenciar sua função social atrelada aos LD.

O PNLD é considerado o maior programa de avaliação, compra e distribuição de LD do país. Por sua expressividade mobiliza vultosos recursos que alcançam um número expressivo de sujeitos: (professores, estudantes, gestores e famílias). Segundo dados do FNDE²⁰ (2020), do final de 2019 e início de 2020 foram distribuídos milhões de LD para as escolas públicas da educação básica de todo território nacional. Em números²¹ foram beneficiadas 123.342 escolas do ensino fundamental e médio, um total de 32.010.093 estudantes receberam 172.571.931 exemplares de LD, resultando em um investimento de R\$ 1.390.201.035,55.

Por sua importância e dimensão o PNLD é responsável por submeter à produção de material didático, tal como o LD, a processos avaliativos sistemáticos e cíclicos, que visam contribuir com a qualidade dos materiais didáticos destinados ao atendimento de todas as instituições públicas e sem fins lucrativos e conveniadas ao poder público de todo o Brasil. Assim, o PNLD se inscreve no esforço de propiciar aos estudantes o aporte dos LD, contemplando quase que em sua totalidade os componentes curriculares, de forma a garantir o acesso aos livros, contribuir com a formação de leitores, construir condições para o aprendizado dos conhecimentos em patamares qualificados.

A preocupação com a produção de LD no Brasil advém do século XIX, especificamente, por volta de 1808, momento em que a Imprensa Régia foi instaurada, objetivando formar uma elite dirigente e moldar uma massa populacional, garantido o *status quo* (MARIANO, 2008), para isso o LD tornou-se uma ferramenta de suma importância. Não cabe aqui realizarmos um inventário sobre a perspectiva histórica

²⁰O FNDE é o órgão responsável por adquirir e distribuir os LD em todo Brasil.

²¹Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em: 25 fev. 2021.

da produção dos LD no nosso país²², citamos esse início para chamar a atenção de que a discussão sobre a importância dos LD no processo educacional vem de longa data e sua evolução ocorreu através de marcos legislativos, Leis e Decretos, que foram moldando o espaço de produção, avaliação, eleição e compra dos LD que temos atualmente.

O PNLD atual substitui as políticas públicas sobre manuais escolares que lhe precederam. Na década de 1985 foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542, em substituição ao Programa do Livro Didático (PLID). A reformulação da política de LD ampliou o alcance do Programa e realizou mudanças no tocante à qualidade, à escolha e à distribuição dos LD. Segundo Höfling (1993), apesar de trazer elementos inovadores o PNLD seguiu a lógica da máquina administrativa do Estado brasileiro, uma vez que absorveu o PLID travestindo-o com novas roupagens institucionais e ampliou a estrutura organizacional e orçamentária.

Cabe destacar que o Decreto que originou o PNLD não cita a existência do PLID, Cassiano (2007) afirma ser essa uma estratégia utilizada por determinados governos para que seja transmitida uma imagem positiva do governo e para que não haja possibilidade de ligação com o governo anterior, neste caso o ditatorial.

O PNLD assume um papel importante na abertura e ampliação do acesso à educação escolar para a população, em pleno processo de redemocratização do país. A garantia de materiais didáticos de qualidade que subsidiassem o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem nas salas de aulas, alinhou-se ao que determina a CF de 1988: “de que o atendimento ao educando em toda a educação básica acontecerá através de programas suplementares, dentre eles, o de material de didático-escolar” (BRASIL, 1988, Art. 208 inciso VII).

Com a reformulação do PNLD a ideia e a prática do livro durável de boa qualidade foram fortificadas em contraste com os acordos MEC/USAID²³ que defendiam a ideia do LD descartável de parca qualidade para os estudantes. Com o PNLD instituiu-se o LD reutilizável, ampliação da distribuição para todos os estudantes

²² Uma descrição mais completa do histórico do LD pode ser encontrada em Santos (2017); Santos e Silva (2020).

²³ Durante o Estado Ditatorial Militar foram assinados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos por meio da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que influenciaram, principalmente, à produção dos LD no Brasil.

da 1ª a 8ª série e os professores das escolas públicas passariam a escolher os LD (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Embora essas mudanças representassem avanços significativos na política do LD, apenas a primeira mudança foi efetivada de fato pelo governo e não foram mais comprados os LD descartáveis, referente à distribuição e à escolha dos LD pelos professores não foram de fato efetivadas na primeira fase do PNLD. Os escândalos com a corrupção envolvendo centros decisórios de poder juntava-se a ineficácia da distribuição universal dos LD para os estudantes do ensino fundamental.

A partir da década de 1995, com a instituição de uma política avaliativa dos LD, foi possível que os professores de fato realizassem a escolha dos LD. No entanto, Cassiano (2007) alerta que a escolha dos LD ainda é ponto de estrangulamento do PNLD, bem como a concentração de editoras beneficiadas com a venda dos LD. Todavia, em 1995, o PNLD passou a ter políticas de gerenciamento dos livros pedidos e recebidos pelas escolas e foram adotadas normas para orientar as seleções realizadas pelos docentes, o que nem sempre condiziam com as escolhas realizadas pelo governo.

Diante do exposto, compreendemos que as mudanças ocorridas com a constituição do PNLD estavam relacionadas às mudanças provocadas pelo contexto de redemocratização que entre outras demandas buscavam sanar com as desigualdades sociais por meio da educação em que o LD e a merenda escolar foram postos como elementos importantes para a superação das desigualdades que assolavam o nosso país. Nesse sentido, o LD teve um papel de equalizador das relações via uma educação assistencialista (HÖFLING, 1993).

Na segunda fase do desenvolvimento do PNLD, iniciada em 1995, foram realizadas mudanças significativas que possibilitaram a continuidade do Programa de forma efetiva, porque estabeleceu-se o órgão financiador do Programa algo que não estava presente no decreto que o criou. De acordo com Cassiano (2007), a segunda fase do PNLD sofreu influências da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em 1990 em Jomtien, resultando em diretrizes para a educação mundial.

Essa conferência foi organizada por organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas

para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, considerada um marco para a educação mundial na década de 1990. Em seguida, no ano de 1993, foi realizada uma conferência em Nova Delhi em que nove dos países mais populosos em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, reafirmaram o compromisso acordado em Jomtien sendo signatários da Declaração de Nova Delhi.

Com a assinatura da Declaração, o Brasil comprometeu-se em diminuir a sua dívida social com a universalização da educação fundamental, para isso passou a contar com os organismos internacionais. O relacionamento e a colaboração com esses organismos tornaram-se o ponto fulcral para o avanço das políticas, a Unesco, Unicef e Banco Mundial, dentre outros, estiveram envolvidos em diferentes situações, tal como as iniciativas do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (MACHADO, 2000), documento elaborado pelo Brasil como resultados do compromisso assumido em Jomtien.

De forma geral, o Plano Decenal de Educação para Todos determinava as esferas que deveriam ser concentrados os esforços e os recursos, do mesmo modo que as estratégias que precisariam ser adotadas, no intuito de alcançar a universalização da educação básica de qualidade no Brasil (BRASIL, 1993). O LD foi tido como um dos pontos essenciais para que o sistema educacional brasileiro pudesse adequar-se “às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (BRASIL, 1993, p. 22), dentre outros elementos.

Nesse sentido, os documentos advindos de agências internacionais, particularmente do Banco Mundial e da Unesco também evidenciaram a centralidade e relevância do LD na Educação. Por exemplo, o Relatório Jacques Delors considera o LD como um suporte de simples manejo e econômico (DELORS, 1998). Segundo Uribe (2006), o Banco Mundial privilegiou, para a concessão de financiamentos os países da América Latina e do Caribe, os projetos em que fossem previstos programas de distribuição de LD.

Compreendemos que a segunda fase de desenvolvimento do PNLD foi marcada, principalmente, pela relação entre LD e qualidade da educação e pela influência e incentivos financeiros para os países em desenvolvimento promovidos pelo Banco Mundial para compra e distribuição de LD em toda América Latina e Caribe. Podemos inferir que essas relações se aproximam da colonialidade do poder

e do saber, haja vista que a prerrogativa para o financiamento dos países estava condicionada aos critérios estabelecidos pelas agências internacionais que ditaram (colonialidade do poder) o que é eficaz e eficiente para os países em desenvolvimento. Assim, além de impor uma ordem a ser seguida há a imposição do saber (colonialidade do saber) que deve ser ensinado por meio dos currículos e da formação dos professores subordinados à iniciativa privada e ao mercado editorial.

Cabe destacar que a preocupação com a qualidade dos LD está presente no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), uma das justificativas para a precária qualidade dos LD que chegavam às escolas era a formação exígua dos docentes que os incapacitava de escolher um LD de boa qualidade.

Frisamos que apesar dessa “justificativa” não houve interesse em formular políticas consistentes de formação inicial e continuada para os professores, porque investir em formação diz respeito a ter políticas salariais condizentes com a jornada de trabalho, melhoria nas condições materiais de trabalhos, dentre outras demandas. No entanto, a política internacional adotada pelos países em desenvolvimento, em especial o Brasil, primava pelo menor custo e mais eficiência.

Assim, nesse contexto o LD foi percebido como facilitador do trabalho docente, uma vez que passam a utilizá-lo como currículo prescrito e como manual a ser seguido cotidianamente e de forma linear. É notável quanto o LD foi utilizado como instrumento da colonialidade do saber, os conteúdos e conhecimentos contidos nele são postos como saber absoluto e válido, a função dos docentes é segui-lo fielmente.

Diante disso, em 1993, o Estado instituiu uma comissão avaliativa que analisou os dez LD mais solicitados pelos professores das escolas públicas, em 1991, contemplando todas as disciplinas. Com o resultado das análises dos LD foram criados critérios para a avaliação de LD e em 1994 foi publicado o documento: *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*, enfocando elementos que dizem respeito à produção física do LD, bem como à formulação metodológica das obras didáticas. O documento ainda evidenciou a importância das imagens nos LD ao fixar os objetivos que elas devem cumprir, a saber: 1) aumentar o interesse do leitor pela matéria; 2) melhorar a compreensão da mensagem e 3) melhorar a aprendizagem (BRASIL, 1994). Nessa direção, a imagem cumpria a função de atrativo para o leitor e facilitadora da aprendizagem dos estudantes, portando assim os conhecimentos que os estudantes deveriam aprender. Cabe destacar que os

resultados provenientes da comissão avaliadora revelaram que até então o MEC estava comprando e distribuindo LD que portavam preconceitos, erros de conceituação e desatualizados.

Nessa direção, em 1996, foi implementada oficialmente a avaliação pedagógica dos LD comprados através do PNLD. Assim, foram formadas comissões por áreas de conhecimento e construídos os critérios de análise e classificação dessa avaliação. Os resultados decorrentes da avaliação foram condensados e divulgados por meio dos Guias de Livros Didáticos, no intuito de orientar os professores na escolha do LD nas escolas públicas de todo o país. Segundo Cassiano (2007), a partir de então a avaliação dos LD inscritos no processo de avaliação inscreve o PNLD em uma nova fase de operacionalização, juntamente com a universalização e distribuição planejada dos LD, permitindo a sua consolidação como Programa nacional de distribuição gratuita de LD. A universalização e distribuição dos LD estavam garantidas por meio da Resolução nº 6/1993 e da Portaria nº 542/1995, respectivamente.

Ressaltamos que os Guias de Livros Didáticos não foram atualizados no período de 1996 até 1999 e em 2000 não foram editados. Em 2002 há mudanças no critério de inscrição dos LD, pela primeira vez é imposto às editoras que a inscrição só será permitida aos LD pertencentes a coleções, ou seja, coleções que contemplem as quatro séries finais do Ensino Fundamental (CASSIANO, 2005).

Com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, a execução do PNLD foi transferida para o FNDE que passou a captar recursos para o financiamento do Programa, dentre outros, destinado ao Ensino Fundamental. Assim o MEC consegue cumprir com uma das propostas do PNLD, isto é, a universalização do Programa.

É importante destacar que durante o governo de FHC buscou-se pelo cumprimento dos acordos estabelecidos com as agências internacionais, bem como solucionar os problemas com o desenvolvimento do PNLD, a exemplo da universalização do PNLD que ainda não havia sido cumprida de forma integral. Além disso, estava em curso um processo de reformulação do Estado e, conseqüentemente, da economia, mudanças nos currículos escolares com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) maior influência da iniciativa privada na educação, a exemplo das editoras de LD.

Britto (2011) ressalta que o mercado editorial cada vez mais ganha espaço na arena pública por meio de parcerias público-privadas. Assim, a consolidação do PNLD enquanto política estatal está intimamente relacionada aos setores privados de produção dos LD para as escolas de todo país, sendo assim capitalismo, colonialidade do poder e do saber se interseccionaram na conformação do PNLD.

A ação do Banco Mundial na política de distribuição de LD exemplifica essa relação, para o Banco a melhoria da educação dos países em desenvolvimento perpassava pela aquisição de LD e outros materiais didáticos e paradidáticos (TOMMASI, 2003). Logo, o LD é concebido como elemento chave, dentre outros aspectos, para o êxito de projetos no setor educacional.

Alinhado a isso, Choppin (1998) afirma que a segunda metade do século XX apresentou como elemento considerável a crescente dominação das grandes editoras europeias que difundiram por todo o mundo publicações de uso escolar, entre elas: Hachette, Hatier, o Nathan, Mac Millan, Longman, Anaya e Santillana. Conforme, já mencionamos o grupo Editorial Santillana no Brasil está entre os grupos editoriais com a maior vendagem de LD para o PNLD. O alcance do PNLD continuou avançando e na primeira década dos anos 2000 foram distribuídos, além dos LD, dicionários para estudantes da 1ª a 4ª, da 5ª a 8ª série, LD em Braille para estudantes com deficiência visual e os LD passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.

Ademais, o PNLD continuou expandindo-se e em 2004 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) via Resolução nº 38/2004 que previa a universalização de LD para os estudantes dessa etapa de ensino de todo o país. A universalização do PNLD para o Ensino Médio fazia parte das propostas do Governo Lula no seu primeiro mandato presidencial, o documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (2002) traz a necessidade de implementar um programa de livros didáticos que atenda todos os componentes curriculares do ensino médio, no ano de 2005 foi iniciada a distribuição dos LD por meio do PNLEM. No ano de 2007, o PNLD lança o Programa Nacional de Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) por meio da Resolução nº 18/2007, esse Programa visa contribuir com uma das metas do Plano Nacional de Educação que é a de erradicar com o analfabetismo, bem como entra na ambiência da inclusão social.

Destacamos ainda que no ano de 2009 aconteceu o último processo de escolha dos LD do Ciclo I (1º ao 5º ano), com vigência para os três próximos anos (2010, 2011 e 2012). A Resolução nº 60 de 20 de novembro de 2009 dispôs sobre o PNLD para educação básica no ano de 2010. Romanini (2012) destaca que a Resolução não contemplou como critérios avaliativos as imagens, projeto gráfico do LD, resultando em LD com pouca qualidade gráfica. Os municípios e estados podiam aderir ou não ao PNLD para isso foi inserido o termo de adesão ao PNLD, a autora destaca que essa inserção influenciou no desenvolvimento do PNLD. Nessa direção, entram em cena os sistemas apostilados desenvolvidos pela iniciativa privada, a relação público-privada se estreita e passa a interferir significativamente na educação pública.

Ressaltamos que o PNLD continuou a ser ampliado e no ano de 2011 por meio da Resolução nº 40/2011 foi instituído o PNLD – Campo destinado para as escolas do campo. Segundo o Edital de convocação nº 5/2011 esse Programa visava “atender aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas do campo, das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2011, p. 27). A extinta SECADI e o FNDE eram responsáveis pela formulação, avaliação e distribuição dos LD as escolas do campo. O PNLD teve a sua primeira edição em 2013 e findou com a segunda edição em 2016, juntamente com a dissolução da SECADI. Em 2018, o atual governo, através do informe nº 07/2008 – Coordenação de Apoio a Gestão (COARE) FNDE, informou o encerramento do Programa em decorrência da revisão dos marcos legais da educação nacional.

Destacamos que o encerramento do PNLD- Campo representa um retrocesso nas conquistas dos povos do campo pelo direito a uma educação específica e diferenciada, desvelando a tentativa de homogeneização cultural via os LD, bem como a ação da colonialidade do poder exercida pelo governo federal e a colonialidade do saber, simultaneamente.

O PNLD continuou com o seu ciclo contínuo entre lançamento de editais de convocação e inscrição para as editoras, avaliações das obras didáticas, produção dos guias do livro didático, distribuição de LD para determinada etapa de ensino e reposição complementar dos LD consumíveis ou reutilizáveis. Cabe destacar que o PNLD foi concebido como Programa de Estado no âmbito da publicação do Decreto nº 7.084/2010 em que foram consolidadas um conjunto de diretrizes construídas no

decorre de mais de duas décadas, a saber: respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; o respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (Brasil, 2010). Essas diretrizes guiaram o processo de avaliação das obras didáticas, mediante publicação do edital de convocação e inscrição, conforme já explanamos.

No ano de 2016, o contexto político brasileiro foi marcado pelo afastamento da presidente Dilma Rousseff decorrente de um processo de “*impeachment*”, com o fim do processo a presidente foi deposta e Michel Temer (vice) passou a ocupar o cargo. Desde então, iniciou-se a implementação de uma nova agenda governamental, distinta da que havia sido eleita pela maior parte da população brasileira, com isso temos enfrentado inúmeras ameaças e revogações de direitos conquistados com a luta social e política dos povos brasileiros, dentre eles os indígenas, quilombolas e do campo.

Os retrocessos iniciados são aprofundados aumentando as desigualdades sociais de toda ordem no país, à medida que os privilégios para uma pequena parcela da população se sobrepõem a maior parte da população padece com o desmanche das conquistas sociais, políticas e educacionais alcançadas. Na esteira dos retrocessos o PNLD 2010 instituído pelo Decreto nº 7.084/2010 é revogado, entra em cena o Decreto nº 9.099/2017. De forma sintética, apresentamos as alterações realizadas de um decreto para outro.

De acordo com Caimi (2018), algumas alterações aparentemente se mostram inofensivas à natureza e à qualidade do Programa, ao mesmo tempo que identificamos outras que precisam ser melhores observadas e avaliadas, porque expressam potenciais danos aos princípios de democracia, equalização de direitos, cidadania e justiça social. Uma das modificações relevantes no Programa está presente no Art.1º, conforme podemos conferir:

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, p. 7, grifos nossos)

O Art. 1º determina como tarefa do PNLD avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, estabelecendo a fusão entre o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Esse último, desenvolvido desde 1997, busca promover o acesso à cultura e ao incentivo à leitura nos estudantes e professores da rede pública da educação básica por meio da avaliação e da distribuição de obras literárias, de pesquisa e de referência.

Dessa fusão decorreu não só a mudança de nomenclatura do programa, passando a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mas também o alcance do programa que passa a avaliar e distribuir outros materiais de apoio a prática educativa além dos tradicionais LD. Depreendemos que a expressão *outros materiais* amplia a possibilidade de inclusão de softwares, jogos educacionais, dicionários, materiais de correção de fluxo, já contemplados no Decreto nº 7.084/2010, assim como abre a possibilidade de o governo brasileiro adquirir e distribuir os sistemas estruturados de ensino, isto é, sistemas apostilados, a exemplo do sistema Alfa e Beto²⁴. Essa abertura implica em um estreitamento da relação público privado, decorrendo na associação com grupos privados que pautam suas práticas na mercantilização da educação.

Outro elemento significativo presente no Art. 1º refere-se à ampliação da distribuição das obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa não só as redes públicas de ensino, mas também instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos. Essa abertura do atendimento do PNLD a essas instituições significa dizer que o dinheiro público passa a financiar essas instituições pulverizando os escassos recursos destinados à educação pública brasileira.

Seguimos para o Art. 2º que trata dos objetivos do PNLD, localizamos no Inciso VI o estabelecimento da vinculação direta entre a BNCC e o LD, no qual determina como um dos objetivos do PNLD apoiar a implementação da BNCC. Cabe destacar que a publicação do Decreto nº 9.099/2017 (julho) é anterior a BNCC do Ensino Fundamental aprovada em 15 de dezembro de 2017, no entanto já havia à

²⁴ O Instituto Alfa e Beto é uma Organização não Governamental (ONG) criada em 2006, a produção de materiais didáticos é uma das suas frentes de atuação.

determinação dos LD contemplarem as proposições da BNCC no referido decreto. Da mesma forma ocorria com a BNCC do Ensino Médio aprovada em dezembro de 2018.

Ao determinar, via decreto, que o LD apoie e contemple a BNCC limita-se a possibilidade de oferecer abordagens de matrizes do conhecimento outras não fundadas no paradigma euronortecêntrico, nessa direção, o LD passa a ser atrelado unicamente a um modelo curricular preestabelecido ditado pelo Estado eivado pela colonialidade.

Apesar de o LD ter sofrido movimentos de padronização de conteúdos e de abordagens de conhecimento por imposição dos editais do PNLD a estrita vinculação à BNCC tenderá a uma homogeneização sem precedentes, transformando o LD não só em currículo recontextualizado, mas no currículo prescrito oficial, subsidiando as avaliações de larga escala, os exames padronizados, portanto os rankings de rendimento educacional dos estudantes, acentuando cada vez mais a colonialidade do poder e do saber por meio de hierarquizações e classificações.

Ainda o Decreto 9.099/2017 ampliou o atendimento para a educação infantil, passando a contemplar essa etapa da educação básica com LD, dentre outros materiais didáticos e o componente curricular Educação Física para o ensino fundamental destinado aos professores. Outrossim, o modo de definição do ciclo dos processos avaliativos e escolha dos LD foi alterado, os editais passam a estabelecer a vigência de cada ciclo, segundo os interesses do MEC e do FNDE. Ressaltamos que no Decreto 7.084/2010 os ciclos avaliativos e escolha dos LD ocorriam a cada três anos, nos respectivos segmentos (anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio).

O Edital PNLD 2019 é o primeiro sob a vigência do novo Decreto, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, estabeleceu o ciclo de quatro anos podendo ser ampliado para seis anos nos próximos editais. Segundo Caimi (2008), as implicações da ampliação do ciclo poderão ser mais evidentes nos anos que se sucedem, mas decerto elas incidirão diretamente na sala de aula. Uma das implicações que podemos pressupor diz respeito à defasagem dos LD ao término dos quatro anos do ciclo. Além disso, na lógica mercadológica o prolongamento do ciclo em um ano representa uma economia considerável para as editoras, pois receberam um ano a mais para atualizar os LD.

Outra alteração significativa relaciona-se à escolha dos integrantes da comissão técnica responsável pela avaliação pedagógica das obras didáticas, anteriormente, o MEC realiza a seleção dentre os profissionais com titulação e especialização compatível com cada área/disciplina. Com o Decreto 9.099/2017 a escolha passa a ser realizada segundo a indicação das seguintes instituições e entidades: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplexes do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto 3.295, de 15 de dezembro de 1999 (Brasil, 2017).

Nessa esteira, outra alteração fundamental à execução do PNLD concerne ao papel das universidades nos processos avaliativos. Até o Decreto 7.084/2010 era de responsabilidade das universidades públicas a avaliação pedagógica dos LD, conforme o Art. 14, “a avaliação pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente” (BRASIL, 2010, p. 6).

No parágrafo primeiro do referido Art. determina-se que “para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino” (BRASIL, 2010, p. 6). Diante do exposto, as universidades possuíam um papel fundamental no processo avaliativo dos LD, uma vez que era reconhecida a competência dessas instituições na produção de conhecimento teórico-metodológico e na formação de professores.

Esse cenário é modificado com Decreto 9.099/2017 que confere ao MEC a tarefa de construir edital e estabelecer as regras que orientarão as diretrizes a serem obedecidas na etapa da avaliação pedagógica, anulando das universidades a condução dessa etapa avaliativa. De forma mais específica o parágrafo primeiro

estabelece que “para realizar a avaliação pedagógica, serão constituídas equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 8).

Essa alteração confere prejuízo ao processo avaliativo das obras didáticas inscritas no processo seletivo do PNLD, haja visto que destituiu a relevância do papel da universidade pública, cuja competência teórico-metodológico e na formação de professores é incontestável e reconhecida. Esse movimento centralizador implica na fragmentação da avaliação do conjunto da produção dos LD, constituindo uma avaliação isolada de cada obra didática, desfavorecendo análises mais amplas do cenário editorial e educacional nos diferentes campos do conhecimento. Caimi (2008) afirma que estas modificações incidem profundamente sobre o PNLD as demandas imediatistas, bem como as pressões do mercado editorial pela disputa dos recursos públicos, podendo ocorrer na intensificação da flexibilização dos critérios relativos à qualidade do LD e do material didático.

Frisamos que uma das conquistas de maior relevância promovida pelo PNLD refere-se à escolha dos LD pelos professores. O Decreto 7.084/2010 em seu Art. 24 reafirmava esse direito “os livros didáticos serão livremente escolhidos pela escola, por meio de seu corpo docente e dirigente, em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar” (BRASIL, 2010).

Contudo, essa liberdade de escolha dos professores é cerceada no Decreto 9.099/2017, conforme redação do Art. 18 “durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I – para cada escola; II – para cada grupo de escolas; ou III – para todas as escolas da rede” (BRASIL, 2017). O referido Art. abre possibilidade de a escolha do LD ser única para toda rede de ensino, permitindo que as escolhas sejam pautadas por outros interesses que não as demandas das escolas e de seus projetos pedagógicos, curriculares e metodológicos evidenciados pelos docentes de determinada escola, haja vista as disputas mercadológicas entorno dos LD.

Caimi (2008) destaca que essa alteração no PNLD vai de encontro a ideia de que o LD deve ser escolhido segundo especificidade do trabalho de cada docente, refletindo assim a sua concepção de ensino, os objetivos com os componentes curriculares, bem como uma determinada organização curricular de conteúdos

necessária a um dado contexto. A escolha genérica do LD para um município ou Estado atrela-se ao esvaziamento da liberdade de escolha do professor sobre o LD, bem como corrobora com a política de identidade, haja vista que a escolha genérica do LD obscurece as distintas realidades educativas de cada escola.

Diante do exposto, percebemos que as alterações realizadas no PNLD revelam retrocessos importantes nessa política e a ampliação da interferência do setor privado no setor público, isto é, os tentáculos do capitalismo envolvem cada vez mais a educação pública e gratuita. Somado a isso, temos a partir de 2018, com a eleição do atual presidente, o avanço da ultra direita atrelada ao conservadorismo e ao neofascismo, a tendência é de aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, dentre outras, e a centralização do poder no governo federal. O aprofundamento desses retrocessos alinhados a uma agenda neoconservadora, neofacista e liberal pode ser percebido com a finalização do PNLD - Campo, conforme já foi dito, e com a finalização arbitrária, principalmente, da última versão da BNCC, por exemplo.

Passamos agora ao Edital de inscrição e convocação das editoras de 2019 destinado à avaliação e à distribuição de LD para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme já expusemos o PNLD 2019 é o primeiro a ser lançado pós Decreto 9.099/2017. Nesse Edital estão dispostos todos os passos que as editoras devem percorrer para a produção, a inscrição e a avaliação das obras didáticas, bem como estão expressos os critérios avaliativos utilizados pela equipe técnica na avaliação das obras didáticas.

Os critérios são de duas ordens, a saber: critérios eliminatórios comuns e critérios eliminatórios específicos à educação infantil e ao ensino fundamental. Em relação aos critérios eliminatórios comuns o Edital apresenta um total de sete critérios, destacamos os seguintes: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, **ao respeito à diversidade** e ao convívio social republicano; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; **observância dos temas contemporâneos** no conjunto dos conteúdos da obra; Outros critérios comuns.

No critério *Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental* o Edital expõe uma lista de documentos

legislativos que devem ser tomados como referência na produção dos LD, dentre eles, elencamos aqueles que nos remetem ao objeto da pesquisa, são eles: **Constituição Federal de 1988; Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008** (estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”); **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; 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, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004; **Base Nacional Comum Curricular**, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Conforme podemos perceber o Edital 2019 contemplou os documentos legislativos que dispõem sobre a educação escolar dos povos do campo, indígenas e quilombolas, no entanto percebemos que não foram contempladas as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena. Pressupomos que este fato pode estar relacionado à contemplação da Lei 11.648/2008 que trata da história e da cultura indígena, no entanto, a nosso ver, a inclusão da referida Lei não exclui a importância da Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, visto que as diretrizes contemplam aspectos relevantes para a Educação Escolar Indígena, por exemplo, os princípios que a orienta.

No tocante ao *critério Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano*, o Edital afirma que será eliminada do processo avaliativo a obra didática que:

- a. **Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual**, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; b. Fizer doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; c. Utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais; d. **Promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de**

poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social; e. Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia; f. Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; g. Não promover a educação e cultura em direitos humanos, desconsiderando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto da Pessoa Idosa; h. **Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania;** i. Promover postura negativa em relação a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; j. Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; k. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta; l. Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras (BRASIL, 2017, p. 37, 38, grifos nossos).

Compreendemos que esses elementos representam um esforço em romper com as hierarquizações sociais pautadas, principalmente, nas interseções entre raça-etnia, gênero, classe social, dentre outras desigualdades elencadas acima. Esse esforço advém do reconhecimento das lutas dos diversos povos marcados por distintas vias opressoras, a exemplo das que já citamos.

Ademais, revela a importância do processo avaliativo pelo qual as obras didáticas são submetidas, visto que é possível eliminar os LD que portem preconceitos relacionados à raça-etnia, gênero, classe social, território, etc. indicando uma possibilidade de descolonização da sociedade, visto que os LD são armazenadores de uma dada visão de mundo que se pretende “perpetuar”.

Relacionado às imagens que compõem os LD, o critério *Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra* exhibe os aspectos que as ilustrações das obras precisam ter, entre outros elementos, esses aspectos relacionam-se à função, à qualidade e à diversidade de gêneros imagéticos nos LD, mas também versa sobre a necessidade de: “retratar

adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (BRASIL, 2017, p. 40). Esse aspecto remete a uma tentativa de equalizar as representações imagéticas da população brasileira, uma vez que por muito tempo as imagens de homem e de mulher, em sua maioria, representavam pessoas brancas do território urbano em detrimento das pessoas negras, das etnias indígenas, bem como as hierarquias relacionadas a raça, etnia, gênero e território, conforme pesquisa de Santos e Nicareta (2011), localizada no GT 02 da RA da Anped.

Essa preocupação é fruto das lutas de diversos movimentos sociais, dentre eles, o negro, o indígena e os feministas em equalizar a representatividade de homens e de mulheres negros/as, indígenas, entre outros, aproximando-se da descolonização de gênero e da desracialização da população. Todavia, esses critérios eliminatórios indicam que os preconceitos e as hierarquizações de raça, etnia, gênero, classe social ainda influenciam e podem estar presentes nos LD, haja vista que a colonialidade do ser, do poder, do gênero, do racismo, etc. ainda continuam pulsantes, podendo ser transpostas para os LD com as recontextualizações das legislações via textos imagéticos e seus contextos.

Quanto ao critério *observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra*, observamos que o Edital determina que as obras didáticas precisam garantir a abordagem de temas contemporâneos à vida em sociedade em escala local, regional e global. Dentre os temas elencados, destacamos os que dizem respeito à diversidade cultural que deve ser tratada, preferencialmente, de forma transversal, integradora e aprofundada. Além disso, exige-se que o material didático assegure aos professores condições de mobilizar conteúdos em torno das temáticas elencadas, estabelecendo uma perspectiva multidisciplinar dos temas trabalhados (BRASIL, 2019).

Por fim, o último critério, *outros critérios comuns*, apresenta de forma mais contundente as formas que devem ser tratadas as temáticas da diversidade social, cultural e, principalmente, a étnico-racial nas obras didáticas. As imagens e ilustrações são consideradas importantes na representação dessas distintas diversidades, desde que tratem positivamente a imagem das pessoas afrodescendentes e indígenas e estejam isentas de preconceitos e estereótipos em relação a gênero, idade, religião, território e nações do mundo. Ademais, chama atenção para que sejam considerados

trabalhos e profissões e ocupação de espaços de poder das pessoas negras para além do período escravocrata (BRASIL, 2019).

Compreendemos que estas orientações caminham em duas direções: a primeira diz respeito ao cuidado que as editoras devem ter em não propagar e/ou reforçar hierarquias construídas social e historicamente nas imagens dos LD; a segunda realiza um giro epistêmico em que os povos não brancos, historicamente construídos como inferiores e de forma negativa, sejam restituídos de sua condição humana e epistêmica.

Essa apresentação das políticas educacionais sobre os LD demonstrou o quanto o LD é disputado por forças externas a escola que influenciam de sobremaneira a produção das obras didáticas, bem como os conhecimentos e os modos de didáticos-pedagógicos que os constituem. Nessa direção, as imagens que são armazenadas nos LD também são perturbadas e disputadas, pois a cada configuração social, política e cultural, sejam elas fundadas na colonialidade e/ou aproximando-se da descolonização, as imagens são eleitas segundo o que se deseja representar como sociedade.

5.1 LIVROS DIDÁTICOS: ENQUANTO ARENA DE RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA

Abordamos o LD a partir da compreensão de que ele possui uma natureza complexa constituída de múltiplas faces (BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 2002), destinado a usos e fins de um grupo específico de leitores, notadamente, professores e estudantes pertencentes a instituições escolares. Sendo assim, o LD é um instrumento curricular-didático-pedagógico-mercadológico.

Em sua face curricular ele é veículo e portador de ideologias e valores culturais, uma vez que é constituído na arena de disputas culturais que procuram conformar e/ou hegemonizar uma dada cosmovisão de sociedade. Essa arena influencia e determina os conteúdos escolares legitimados como únicos e verdadeiros nos LD. Já em sua faceta didático-pedagógica, especificamente, os LD - Manual do professor

apresentam aos professores/as instruções de como ensinar os conteúdos e direciona a aquisição de conhecimentos e valores através de atividades, exercícios, etc. Ele também é mercadoria, resultado do mundo da edição dos livros, subordinado à evolução técnica de fabricação e de comercialização (BITTENCOURT, 2004).

Logo, compreendemos o LD como objeto e produto da cultura disputado nas arenas culturais, políticas, sociais e educacionais. Sua constituição reflete essas disputas, tal como seus usos fins. A natureza complexa e as múltiplas faces dos LD resultam dos contextos culturais, sociais, políticos e educacionais pelos quais são transformados de acordo com as demandas e dos interesses contextuais de dada época. A título de exemplo, citamos os movimentos feministas, negros, indígenas que denunciaram/denunciam os mecanismos de reprodução das hierarquias de gênero, de raça, de etnia e de classe, etc. presentes nos conteúdos (verbais e imagéticos) dos LD.

Essas denúncias impulsionaram/impulsionam a construção de legislações que tensionaram/tensionam mudanças nas políticas educacionais e curriculares, desdobrando-se na necessidade de recontextualizações dos conhecimentos veiculados pelos LD para atender as demandas dos grupos sociais, aproximando-se da descolonização, da despatriarcalização e da desracialização.

Nessa direção, o LD compreendido como um texto curricular (SILVA, 2010) subordinado às políticas educacionais, principalmente, as curriculares, acaba por realizar recontextualizações dos direcionamentos legais das referidas políticas. Logo, as imagens enquanto parte e/ou o próprio conteúdo a ser ensinado e aprendido também são modificadas, acrescentadas e ressignificadas nos LD.

Para isso, há um processo de convocação das editoras pelo MEC para que suas coleções didáticas sejam (re) elaboradas de acordo com os critérios classificatórios postos pelo edital de convocação que, geralmente, toma por referência legislações nacionais para formulação dos critérios de aprovação. As editoras que cumprem os critérios estabelecidos pelo edital, consequentemente, conseguem a aprovação das coletâneas didáticas inscritas e passam a ser colocadas na vitrine do mercado do LD para que professores/as possam escolher a que será adotada por cada instituição escolar.

Diante do exposto, percebemos os distintos fios que se entrelaçam para conformar os LD enquanto material curricular-didático-pedagógico e mercadológico e

no intuito de esmiuçarmos a sua importância para a compreensão do objeto da pesquisa, organizamos esta seção em duas partes. A primeira trata da laboriosa tarefa de conceitualizar LD. A segunda versa, de forma sumarizada, sobre a política educacional curricular voltada para os LD e aborda o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), visto que há pesquisas que já trataram de detalhar a sua configuração histórica²⁵ e as mudanças ocorridas devido as tensões políticas ocorridas nos últimos anos que repercutiram diretamente na formulação e produção dos LD, notadamente, para a população do campo (campesinos, indígenas e quilombolas, etc.).

5.1.1 Livro didático: tecendo os fios de sua conceitualização

O LD acompanha professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, durante todo o período da educação básica, no caso do Brasil desde a Educação Infantil²⁶, passando pelo Ensino Fundamental obrigatório de nove anos até o Ensino Médio. O LD sofreu várias mudanças com o passar do tempo, estas mudanças tanto de cunho conteudista quanto físicas (impressão, encadernação, etc.) constituíram o seu processo evolutivo, bem como os novos significados e usos atribuídos a ele.

Segundo Choppin (2009), o livro escolar possui uma multiplicidade de conceituações, geralmente, as terminações estão relacionadas à matéria pela qual a obra é popular e apresenta-se logo no título do livro. No caso específico do LD destinado aos estudantes, percebemos que o título remete a sua organização interna, isto é, apresenta no título a área de conhecimento de que trata o livro (por exemplo, o livro intitulado *Ápis história: ensino fundamental, anos iniciais*). Em relação aos manuais dos professores além de indicar a organização interna ele também expõe o seu papel diretivo no título vejamos: *Ápis História: ensino fundamental, anos iniciais – Manual do professor*.

²⁵ Ver, por exemplo, Santos (2017), Freitag; Motta e Costa (1989).

²⁶ Destacamos que o PNLD exclusivo para a Educação Infantil está ocorrendo pela primeira vez, por meio do Edital de convocação e inscrição lançado em 2020, atualmente, o processo encontra-se na fase de convocação e inscrição das editoras e suas respectivas coletâneas didáticas que serão destinadas às escolas a partir de 2022.

Assim, tais terminações refletem as características materiais dos LD, de maneira que percebemos as diferenças entre livro do estudante e livro do professor/a (manual do professor), evidenciando que na escola estes livros coexistem no cotidiano das salas de aulas. Sendo assim, o LD - Manual do Professor não pode ser resumido à cópia do livro didático destinado aos estudantes acrescido das respostas das atividades e exercícios. Ademais ele direciona, oferece possibilidades didáticas, lista caminhos para o uso do LD e o desdobramento da prática docente, influenciando o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos/as docentes.

Segundo o Edital de Convocação nº 01/2019, o livro do estudante é “aquele utilizado pelo aluno para acompanhar as aulas do professor; estudar; realizar as atividades na sala de aula ou em casa” (BRASIL, 2019, p. 23). Essa conceituação revela a natureza prescritiva do LD, principalmente, no tocante as aulas do professor, se o estudante precisa acompanhar as aulas do professor pelo LD significa dizer que o LD Manual do professor direciona a prática docente em sala de aula.

Também percebemos a natureza pedagógica do LD, visto que o estudante o utiliza para o estudo e resolução de atividades, tendo a liberdade de ser utilizado em casa ou na escola. Já o LD – Manual do Professor é “aquele utilizado pelo professor, em correspondência com o Livro do Estudante, para aperfeiçoar-se, expandir seus estudos, preparar os planos de aulas e de avaliação formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 24).

Conforme a conceituação, evidenciamos a complexidade do LD Manual do Professor e a sua perspectiva de alcance global ao se colocar como instrumento de formação continuada, referência para planejamentos das aulas e das avaliações, uma vez que além de realizar a correspondência com o LD do estudante ele possui uma natureza formativa ao se colocar como instrumento de formação continuada do professor.

Pela complexidade e as múltiplas faces que constitui o LD a sua conceituação e usos tornam-se trabalhosas, ao mesmo tempo que possibilita diversas compreensões. Apesar disso, o LD diferencia-se facilmente dos outros livros, pois ele é, primordialmente, utilizado em sala de aula de forma sistemática e coletiva, porque é objeto de uso no processo de ensino-aprendizagem conduzido pelo/a professor/a nas aulas.

Segundo Lajolo (1996), o LD corresponde aquele livro destinado às escolas que serão utilizados nas aulas da educação básica e de cursos de forma sistemática, visto que ele foi pensado, escrito, editado, vendido e comprado para essa finalidade educacional. No Brasil, sobretudo, devido ao seu contexto educacional (nas escolas públicas) ainda marcado pela precariedade de distintas ordens (estruturais, pedagógicas, de formação das/os professoras/es, pouco investimento em materiais e instrumentos didáticos-pedagógicos, etc.) o LD passa a direcionar os conteúdos tidos como legítimos de serem ensinados e aprendidos.

Logo, condicionam as estratégias de ensino e de aprendizagem indicando de forma decisiva o que deve ser ensinado (conteúdos) e como se ensina (prática docente), evidenciando a sua natureza curricular, prescritiva, didática e pedagógica. Cabe ressaltar que o LD – Manual do Professor ainda que possua essa natureza diretiva e prescritiva não podemos negar a autonomia dos professores/as na condução do processo de ensino-aprendizagem e nas escolhas de conteúdos e/ou conhecimentos outros não contemplados nos LD.

Dessa maneira, a leitura e o uso do LD pelo professor tornar-se parte de seu ofício, tornando-o em um leitor privilegiado do LD. Ele passa a ser a ponte entre o LD e o estudante, por tal o seu exemplar necessita ser bem mais que um livro com as respostas das atividades e dos exercícios (LAJOLO, 1996). A partir desse raciocínio, o autor chama a atenção para o fato de que o LD destinado aos professores além de ser instrumento de aprendizagem para os estudantes é também instrumento didático-pedagógico para os professores, recheado de orientações de como ensinar os conteúdos que estão presentes nas distintas disciplinas que compõem os LD.

Nessa direção, os LD – Manuais dos Professores possuem um papel importante na tentativa de controle da prática docente, impondo modos de ensinar. Cabe destacar que não estamos afirmando que o LD – Manual do Professor é uma camisa de força, mas que ele incide uma forte influência sobre a prática docente, principalmente, na seleção dos conhecimentos a serem ensinados pelos professores e de como serão ensinados aos estudantes (planejamento).

Lajolo (1996) chamava a atenção para o fato de que o LD precisa ser compreendido considerando todos os seus elementos constitutivos além da linguagem verbal, visto que para o autor todas as linguagens presentes no LD necessitam ser equitativamente eficientes. Nessa perspectiva, a qualidade do livro em

relação à impressão, à durabilidade da encadernação e os textos não verbais (ilustrações, tabelas, diagramas, etc.) são elementos de suma importância no processo de ensino-aprendizagem pelo fato de que possuem as funções de aprimorar e diversificar os significados dos conteúdos, bem como as atitudes que os textos não verbais aludem. A função da multimodalidade do livro didático é um elemento importante (LAJOLO, 1996; CHOPPIN, 2004) para a conformação de LD de maior qualidade ao agregar conteúdo verbal com o não verbal.

Diante disso, as recontextualizações das políticas curriculares no LD perpassam também pelas imagens selecionadas e que passarão a fazer parte dele como representação de um dado conteúdo, conhecimento e realidade social, cultural, política etc. Sendo assim, as imagens são intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem presentes nos LD. Podemos afirmar que as imagens são instrumentos de ensino-aprendizagem que se agregam aos conteúdos verbais para que a aprendizagem seja efetuada.

Nessa perspectiva, o caráter multimodal do LD implica à necessidade de analisarmos as imagens que estão presentes neles, ultrapassando assim o mero caráter ilustrativo ainda atribuído às imagens. Nessa direção, para além dessa característica, tal como afirma Lajolo (1996), as imagens ensinam conteúdos, atitudes, representam pensamentos e como a sociedade se apresenta. As imagens cumprem também a função de apresentar os conteúdos de forma mais concreta, elas acabam por representar o real.

Ao considerarmos essa importante função atribuída às imagens, é importante levar em conta os processos de seleção, adoção e as formas de leitura e uso delas, isto é, perceber como os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola são recontextualizados através das fotografias presentes nos LD, especialmente, nos manuais dos professores. Cabe destacar que há orientações nos LD quanto ao processo de leitura de imagens que as/os docentes podem realizar com os estudantes.

Ainda nessa direção, Lajolo (1996) defende a necessidade de que o LD, no caso da nossa pesquisa, o manual do professor esteja de acordo com o projeto político pedagógico da escola, fazendo com o que os manuais dos professores e LD sejam adequados aos objetivos de ensino e de aprendizagem com os quais a escola está comprometida.

Nessa perspectiva, os manuais dos professores passariam por mudanças de significado construídos e alterados pelos docentes e estudantes, passariam por processos de recontextualizações que considerariam, por um lado, o projeto societário com o qual a escola está vinculada, logo os padrões de conhecimento estariam em consonância com o referido projeto. Por outro lado, haveria questionamentos em relação aos conhecimentos e significados que os livros veiculam tidos e aceitos até o momento como verdadeiros. Esses dois processos, necessitam estarem fundamentados teoricamente (LAJOLO, 1996).

Nessa linha de raciocínio da autora, os LD, especificamente, os manuais dos professores sofreriam influências tanto dos saberes presentes na realidade quanto dos saberes trazidos pelos livros, fazendo com o que o conhecimento evolua, no nosso entendimento, isto é possível através das recontextualizações curriculares, uma vez que os LD são resultado de recontextualizações das políticas curriculares que passam a constituí-los.

Nessa perspectiva, é necessário que os LD – Manuais dos Professores não construam seus significados pautados em valores que promovam e legitimem desigualdades raciais, étnicos, de gênero, de classe, de território, por exemplo. Por isso que os editais de inscrição e avaliação das coleções didáticas precisam em seus critérios eliminatórios deixar evidente a urgência de eliminar com as desigualdades sociais de toda natureza nos LD. Os LD aprovados, necessariamente, precisam estar em sintonia com projetos sociais que promovam justiça social, cognitiva e equidade.

Os LD possuem como base de sustentação três funções interconectadas, são elas: ser um dispositivo recontextualizador do currículo oficial (BNCC), ser material didático-pedagógico e, por fim, ser uma das fontes de aprendizagem para os alunos. No tocante à função recontextualizadora do currículo oficial, percebemos que os LD recontextualizam a BNCC que por sua vez é resultado de processos recontextualizadores no campo de influência e de produção. Ressaltamos que um dos critérios avaliativos presente no Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD 2019 é o alinhamento das editoras com a BNCC na produção dos LD, trataremos dessa questão na próxima seção.

Essas três funções coadunam com as características dos LD elencadas por Bittencourt (2004), são elas: é mercadoria; é depositário dos conteúdos escolares; é instrumento pedagógico; é veículo portador de valores; de ideologia e de cultura;

contudo, é limitado, condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. Por ser uma mercadoria ele é objeto de disputas mercadológicas e ideológicas e obedece às inclinações políticas, econômicas e culturais.

Por essa razão ele tornar-se depósito dos conhecimentos científicos, sociais e culturais recontextualizados como conteúdos escolares, bem como é suporte básico e sistematizador dos conteúdos listados pelas políticas curriculares. Enquanto instrumento pedagógico ele apresenta um modo de condução da prática do professor/a ao oferecer possibilidades de atividades, exercícios extras, etc. tendo por fim levar os estudantes a alcançar a aprendizagem.

Por ser objeto de disputas ideológicas e produto delas, conseqüentemente, ele acaba tornando-se um importante difusor de valores, de ideologia e de cultura (CHOPPIN, 2004). Por exemplo, pesquisa de Santos (2017) demonstrou a herança colonial patriarcal presente nas imagens de mulheres nos LD a partir dos lugares e das funções representada nas imagens, da mesma maneira que há uma generalização do modo de constituição familiar, de ser mulher branca, negra e indígena.

Diante dessas características, o LD torna-se limitado e subordinado, visto que a cada “nova” configuração social, política, cultural e econômica sua fabricação e produção são perturbadas para que se adequem a nova configuração. Com a aprovação da BNCC (2017) as editoras foram levadas a adequar os LD aos direcionamentos postulados pela Base, uma vez que um dos critérios avaliativos das obras didáticas consiste no alinhamento com a BNCC. A título de exemplo, quando a versão final da BNCC foi aprovada já havia ocorrido o processo de avaliação dos LD, mas para que os LD estivessem alinhados com a Base foi realizado uma atualização do PNLD 2019 e as editoras precisaram adequar os LD à BNCC.

Nessa direção, a seleção e aprovação dos LD obedecem a determinada visão do que se pretende ou se concebe como sociedade, logo os conteúdos escolares precisam estar em sintonia com a concepção de sociedade que se tornou “hegemônica” em um dado momento. Sendo assim, os conhecimentos selecionados acabam sendo validados como únicos e verdadeiros e, portanto, útil de serem ensinados e aprendidos. Todavia, no CRP os autores e avaliadores dos LD trazem consigo diversas culturas, crenças, opiniões, formas de conceber o mundo e as relações, etc. que interferem no processo de construção dos LD, denotando em

recontextualização híbridas das orientações e determinações presentes nas políticas curriculares tomadas como referência na confecção dos LD e, por conseguinte, na seleção das imagens, especialmente, das fotografias que farão parte dos LD.

5.1.1.1 Imagens nos livros didáticos: a fotografia como elemento de significação

Nesta subseção, discutimos a ideia de fotografia como significação a partir da utilização de aspectos da semiótica de Peirce (2005), em seguida explanamos a conceituação de fotografia, evidenciando a sua função nos LD. O desenvolvimento desse percurso objetivou compreender o objeto da pesquisa entretido pelos conceitos dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano Descolonial.

Cotidianamente, somos bombardeados por uma infinidade de imagens, móveis e/ou inertes(fixas), constituindo, paulatinamente, elementos que formam o nosso olhar, do mesmo modo que a nossa forma de pensar, sentir e compreender o mundo. As imagens possuem uma função importante de educar o nosso olhar, de acordo com os significados que atribuímos a elas. Estes significados estão intimamente conectados aos nossos repertórios de sýnicos.

Desse modo, a imagem é uma representação do seu objeto, ou seja, a imagem não pode ser tomada como o real em si, mas ela indicia a representação do real, conseqüentemente, a imagem será, continuamente, um processo de mediação. Esse processo é um campo aberto de significação que levará em conta o repertório de significação de cada uma cada um que olha para a imagem. Nesta pesquisa, o nosso reportório sýnico interpretativo é composto pelas nossas vivências em constante diálogo com as lentes teórico-metodológicas adotadas que potencializam o nosso olhar, buscando a compreensão do objeto de investigação.

A compreensão da fotografia como significação sustenta-se na semiótica de Peirce (2005), para ele o signo intenta representar algo para um conceito já existente na mente de alguém, sendo assim só significamos algo que já temos concebido e/ou podemos criar novos signos mais desenvolvidos. Com relação à fotografia nos LD ela funciona como signo desde que os estudantes tenham um conceito sobre a temática

tratada, seja pela discussão e/ou pelas leituras desenvolvidas pelo/a professor/a em sala de aula.

Peirce (2005) desenvolverá detalhadamente as relações estabelecidas pelos signos em sua teoria²⁷, para nós interessa os signos que são ícones e índices. Compreendemos que as fotografias são signos portadoras desses outros dois signos. O caráter icônico, segundo Santaella (2010), acontece a partir do estabelecimento de comparação em que apresentam semelhanças com uma determinada ideia de realidade. Assim, nos LD as fotografias devem portar semelhanças com o que realmente existe ou existiu no mundo.

Apesar do aspecto icônico ser importante no processo de significação o aspecto indicial precisa ser considerado nas fotografias. O índice para Peirce (2005) “é um signo que se refere ao Objeto” (2005, p. 52). Isto é, a fotografia enquanto índice indica a existência de um objeto na realidade, ela não é imaginada, ela indica a realidade seja ela atualizada e/ou pertencente a tempos longínquos.

A partir dessa percepção, as imagens selecionadas para constituir o *corpus* documental desta pesquisa são aquelas tidas como inertes (GARCIA, 2005), especificamente, as fotografias, e tem como seu suporte comunicacional os LD. As imagens inertes, como comprovação e materialização de “verdades”, a priori são responsáveis por naturalizar e validar explicações.

Nessa acepção, os processos de produção e seleção de imagens não estarão isentos de visões de mundo, uma vez que “desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos” (AUMONT, 1993, p. 78). Com as fotografias não seria diferente, Sontag (2004) alerta-nos para o fato de que as fotografias são fabricadas com determinados fins, demonstrando a sua tendenciosidade.

A partir do repertório colonial patriarcal-racista-militar-colonial-moderno as imagens produzidas servem para reforçar as relações de poder pautadas nas classificações, hierarquizações e binarismos, erguem realidades subalternizadoras como naturais. Assim, exalta-se a branquitude, a masculinidade branca e desvaloriza-se a negritude, a etnicidade, o gênero feminino e a masculinidade negra, essa polarização estabeleceu as pessoas negras, de etnias indígenas e brancas em polos opostos de representação.

²⁷ Para um maior aprofundamento da teoria da semiótica, ver Peirce 2005.

Além do mais, as imagens têm servido também para controlar e manter a dominação colonial entre as pessoas não-brancas ao fixar as representações delas enquanto inferiores. Nessa esteira, representação e dominação caminham de mãos dadas, “controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial” (HOOKS, 2019, p. 33), tal como acrescentamos ser central para a manutenção do sistema de gênero patriarcal-racista-colonial-capitalista-moderno.

Nos cotidianos escolares as imagens, notadamente, chegam aos estudantes por meio dos LD, entretanto sabemos que os discentes estão inseridos em um mundo imagetivamente fértil e amplo derivado de múltiplos meios comunicacionais tecnológicos (televisão, cinema, celulares, etc.). As imagens presentes nos LD é mais um espaço de profusão de imagens, podendo ser um importante espaço de recepção e significação. Por isso, advogamos a importância de compreender as recontextualizações presentes nas fotografias dos LD.

A partir dessa compreensão elegemos dentre os diferentes gêneros imagéticos presentes nos LD o tipo fotografia por dois motivos principais. O primeiro se deu pela quantidade expressiva de fotografias nos LD em relação aos outros tipos de imagens²⁸, evidenciando a sua importância. O segundo refere-se ao significado da fotografia como capaz de capturar uma dada a realidade a ser exibida, tal como possibilita construir realidades. Elas são “uma interpretação do mundo”, “experiências capturadas” e, “[...] fornecem um testemunho”. Algo de que ouvimos falar, mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto” (SONTAG, 2004, p. 32). Nessa acepção, a fotografia possui um *status* de “verdade” capaz de comprovar o dito, ou seja, indicar um existente.

No entanto, Barthes (1984) e Sontag (2004) nos advertem que a foto pode distorcer um existente, mas ela é a prova cabal de que algo existe, ou existiu, e se assemelhava/assemelha ao que está na imagem. Nessa esteira, Barthes (1984) também destaca o caráter constatativo que a fotografia possui, ele recaí sobre o tempo. Assim, a fotografia sempre pressupõe uma existência real mesmo que tendenciosa, distorcida, mas ela indica a existência de algo.

Nesse sentido, o fotógrafo ao capturar a realidade o faz a partir de suas crenças, dos seus gostos, de seu olhar. Nos LD isso ocorre por meio da seleção das

²⁸ Realizamos uma pesquisa exploratória nos LD fontes desta pesquisa e identificamos quatro gêneros imagéticos, a saber: fotografia, ilustração, pintura e gravura, majoritariamente a fotografia encontrava-se em um quantitativo superior as outras.

fotografias disponíveis, preponderantemente, nos bancos de imagens, esse processo seletivo que o editor realiza reflete o seu modo de olhar o mundo. Assim, as fotografias eleitas encarnam também o modo de ver de quem seleciona, para além das orientações das diretrizes curriculares, no caso desta pesquisa. O trabalho de Dias e Abreu (2005), localizado no GT 12, corrobora com essa premissa ao afirmarem que no processo de produção dos LD para além das influências das políticas educacionais *outros* sujeitos (editores, autores, etc.) contaminam o processo produtivo dos LD com suas impressões e experiências sociais.

Nos LD as fotografias são selecionadas para acompanhar o texto escrito que trata de determinado tema-conteúdo. Tal seleção não é desinteressada, ela é mediada por diversos fatores, dentre eles a legislação educacional em voga, por exemplo à BNCC que exerce, de certo modo, o controle sobre o que será digno de ser visto pelos estudantes e o modo como será visto, assim, tanto o registro fotográfico quanto sua seleção são um ato de controle (SONTAG. 2004). É no processo de garimpagem das fotografias que são percebidas as relações de poder que determinam quais fotografias e enquadramentos que melhor indiquem a significação almejada.

Sobre enquadramento Butler (2015) questiona quais são aqueles capazes de permitir representabilidade do humano e quais não. Ver para a autora relaciona-se diretamente com a tomada de uma posição, em que o ângulo da câmera, o enquadramento, a pose dos sujeitos indica a perspectiva do olhar de quem tira a fotografia e no caso do LD daqueles/as que elegem determinada fotografia e enquadramento a fim de elaborar uma perspectiva e validar um ponto de vista. A regulação e adoção de determinada perspectiva sugere que o enquadramento pode conduzir certos tipos de interpretação em detrimento de outros.

Nessa linha de raciocínio, a compreensão sobre os enquadramentos presentes nas fotografias que recontextualizam os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola podem desvelar a manutenção do olhar colonial sobre as fotografias dos povos do campo, indígena e quilombolas, corroborando com as heranças coloniais e/ou apresentar enquadramentos outros que possibilitem olhares e interpretações descoloniais-despatriarcais-desracializados.

Com relação às funções atribuídas as imagens, localizamos pelo menos duas: 1) função representacional (em que são reforçadas as informações presentes no texto verbal) e 2) função ilustrativa (seu aparecimento não traz relação direta com o texto

verbal, sua função é de adorno, incremento estético). Essas funções estão diretamente relacionadas com o tipo de contexto do qual faz parte as fotografias. Nas análises das fotografias e seus contextos buscamos evidenciar as funções e os tipos de contextos das fotografias que compuseram o *corpus* documental da pesquisa, bem como os enquadramentos leitos pelos editores dos LD que possibilitassem a compreensão do objeto da pesquisa.

Entendemos que por meio das fotografias os estudantes aprendem sobre os povos indígenas, do campo e quilombola, elas possuem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem por sua capacidade leitora antecedente a leitura das palavras. O LD constitui a diferença colonial em que as assimetrias e ambivalências estão presentes. Assim, as fotografias tanto alimentam interpretações subalternizadoras que fortifica e vivifica o olhar do colonizador sobre os povos feitos outros, desprovidos de beleza, de racionalidade, de epistemologias, de humanidade quanto indicam interpretações de reconhecimento e valorização dos povos do Campo, Indígenas e Quilombolas.

Dito isso, é relevante desnudar as imagens de controle (COLLINS, 2019) que ainda aprisionam os povos do campo, indígena e quilombola como inferiores, pois são ferramentas simbólicas de manutenção do ideário patriarcal-racista-classista em que feminilidades e masculinidades são forjadas. A seguir apresentamos os fios constitutivos do percurso teórico-metodológico.

6 ENTRECRUZANDO OS FIOS NA TESSITURA DO TECIDO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O saber-fazer científico empreendido para compreender o objeto dessa pesquisa parte da ruptura com o Paradigma Simplificador. O estabelecimento do diálogo entre as Abordagens Teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano Descolonial indica que entrelaçamos os fios teórico-metodológicos da pesquisa de forma *outra*, em que não negamos a contribuição do Paradigma simplificador, para o desenvolvimento científico, entretanto não nos prendemos a ele.

Tal desprendimento possibilitou construir formas *outras* de pensar e produzir pesquisa a partir, e fundamentalmente, da exterioridade colonial, ou seja, dos loci e dos sujeitos *outros* tomados, preponderantemente, como objetos a serem decifrados e quantificados. A colonialidade do ser e do saber foram úteis na conformação dessa tarefa, pois entreteceram-se e usurparam dos sujeitos a condição humana, não sendo humanos não são sujeitos pensantes, possuidores e produtores de conhecimento.

Cabe destacar que nos distanciamos da ideia de edificarmos potenciais guetos epistêmicos, visto que fizemos uso de procedimentos metodológicos do referido paradigma, a exemplo da quantificação das pesquisas que se aproximaram do objeto desta pesquisa, bem como da quantificação das fotografias dos LD, o que não inviabilizou o desenvolvimento da pesquisa fincada no diálogo entre as abordagens teórico-metodológicas dos Estudos pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano Descolonial.

No coser e descoser dos fios da trama da pesquisa foi necessário abandonar alguns fios teórico-metodológicos, a exemplo do fio da discussão sobre prática docente e, por consequência, do procedimento de observação dela. Esse descoser ocorreu devido ao atual cenário pandêmico no qual as aulas presenciais foram suspensas nas escolas, impedindo de realizarmos a imersão no campo empírico e as observações. A nossa intenção, inicial, era a de compreender como os/as docentes recontextualizavam as fotografias presentes nos LD em sala de aula, exigindo, para alcançar esse objetivo, observações da prática docente.

Essa limitação nos direcionou para reorganização do objeto da pesquisa e dos objetivos: geral e específicos, bem como para reordenação dos procedimentos metodológicos. Assim, reorganizamos o tecido da pesquisa e focamos, unicamente, nas análises dos documentos legislativos e das fotografias e seus contextos presentes nos LD que recontextualizam os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola. Esse coser e descoser do fazer científico evidencia o quanto o desenvolvimento da pesquisa é influenciado pelos contextos e se refaz no tear da produção científica para melhor compreender o objeto investigativo.

Diante do exposto, neste capítulo, apresentamos o caminho teórico-metodológico percorrido na construção e desenvolvimento desta tese. Para a realização dessa tarefa consideramos o seguinte percurso: a) discorreremos sobre a construção de uma abordagem teórico-metodológica Pós-colonial e Feminista Latino-americana Descolonial entretecida pelos fios da interseccionalidade e da descolonização; b) apresentamos a pesquisa documental, as fontes e técnica de organização e análise dos dados.

6.1 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E FEMINISMO LATINO-AMERICANO DESCOLONIAL: TECENDO FIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS OUTROS

A fiação de um tecido teórico-metodológico *outro*, ao qual no propomos, é laborioso à medida que ainda estamos arraigados à perspectiva moderna de produção e validação de conhecimento, no entanto, realizamos um esforço de iniciar a fiação de uma trama teórico-metodológica pós-colonial e feminista descolonial. Cabe destacar que na América Latina já há movimentos nessa direção, a exemplo de Ochy Curiel e Yuderlys Espinosa, ambas teóricas do feminismo descolonial. Para iniciar a tessitura dessa trama julgamos ser necessário nos desprendermos da dicotomia sujeito – objeto, base de sustentação da ciência moderna, que oculta a corpo-geopolítica do conhecimento. Tal desprendimento nos levaram aos seguintes questionamentos: quem é o sujeito que escreve? Qual o lugar corpo-geopolítico situado? Qual o motivo de pesquisar determinado objeto de investigação? As escolhas

teóricas possuem relação com as nossas experiências? Compreendemos que iniciar a tessitura dessa trama por esses questionamentos e buscar respondê-los nos encaminharam para o entretecer de dois fios: o primeiro fio diz respeito à crítica a epistemologia moderna e o segundo nos invita a ensaiar uma metodologia descolonial.

Frisamos que a primeira questão está imbricada com a segunda e as respostas desvelam a primeira crítica e ruptura com a epistemologia moderna. O sujeito que escreve e desenvolve esta pesquisa é uma mulher negra, da classe popular, oriunda do território campestre, professora/alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, o *outro* colonial. Habitante do locus fraturado da diferença colonial, atravessada pelos marcadores de opressão balizados na raça-gênero-classe social-território. Essa, breve, resposta rompe com a premissa do sujeito racional (masculino-branco-europeu e, atualmente, norte americano), objetivo e neutro distante do objeto de investigação, fincado em uma pretensa objetividade forte.

Essa primeira ruptura desloca os sujeitos que historicamente foram feitos objetos de investigação – mulheres negras, indígenas, pobres, migrantes, do terceiro mundo (MOHANTY, 2008) – para o lugar de produção de conhecimento. Há nesse sentido o resgate da condição epistêmica dos sujeitos *outros* marcados pela colonialidade do ser, do gênero e do saber, evidenciando que a prática investigativa é tecida por sujeitos históricos, situados em pontos de vistas particulares, ou seja, “conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação” (ALVES, 1991, p. 55).

Assim, considerando a falácia da objetividade e neutralidade científica celebrada pela ciência moderna, nos encaminhamos para responder as próximas questões: qual o motivo de pesquisar determinado objeto de investigação? As escolhas teóricas possuem relação com as nossas experiências? No caso desta pesquisa, o objeto de pesquisa e as abordagens teórico-metodológicas são inerentes às vivências pessoais-formativas-profissionais da pesquisadora, conforme explicitamos no capítulo 2, revelando que todo conhecimento é situado, é contextual, perpassado pela raça-gênero-classe social-território, etc., bem como a sua produção. Contudo, isso não significa abandonar a rigorosidade científica, mas evitar de cair em universalismos e sermos cúmplices da lógica do pensamento simplificador. Para isso é preciso considerar, na construção do conhecimento, múltiplos pontos de vistas, a

corpo-geo-política e as intersecções de raça-classe-gênero-sexualidade (LUGONES, 2008).

Nesta pesquisa, a pesquisadora tece o seu objeto a partir do enfrentamento das marcas interseccionais impostas a sua raça, gênero, classe social e território, buscando ampliar a compreensão de conhecimento científico, bem como realiza diálogos pluriepistêmicos marcados por hibridismos. Tal qual estamos realizando ao adotarmos as abordagens teóricas-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano Descolonial como base de sustentação desta tese.

O diálogo pluriepistêmico aqui empreendido se apresenta de forma coerente com os anseios dos povos subalternizados ao reconhecer nesses sujeitos conhecimentos que estiveram à margem da linha abissal. São os conhecimentos dos “condenados da terra” que, diante da barbárie dos homens tidos como humanos, se reinventam e resistem as tentativas de desqualificação e de aniquilação, inclusive, dentro do campo científico.

Os Estudos Pós-coloniais contribuem para a compreensão do objeto desta investigação ao desnudar as relações classificatórias e hierárquicas de saber-poder do paradigma simplificador euronortecêntrico impostas aos povos habitantes da diferença colonial no processo de recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias dos LD, bem como traz à tona os revides epistêmicos gestados pelos pensamentos fronteiriços presentes nas fotografias e em seus contextos. Já o Feminismo Latino-americano Descolonial é a expressão das interseccionalidades e das diferenças que constituem as mulheres do terceiro mundo, ao modo de Mohanty (2008). As interseccionalidades de opressão são evidenciadas no intuito de expressar que, para além colonialidade do poder, a colonialidade de gênero foi eixo constitutivo das opressões gestadas sobre às mulheres negras, negando-as a sua condição epistêmica, ou seja, a sua condição humana. Por tal, analisar as fotografias considerando as intersecções de opressões permite desvelar a geo-corpo-política presente nos LD no processo de recontextualização dos supracitados princípios nas fotografias.

Construir um tecido teórico-metodológico a partir do diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano requer a compreensão de que tanto raça quanto o gênero foram/são constitutivas da epistemologia moderna colonial. Raça e gênero, nessa acepção, não são simples eixos de diferença na produção de

conhecimento, são diferenciações produzidas pelas opressões infligidas às pessoas negras e as mulheres negras, que, por sua vez produziram o colonialismo e se mantém produzindo colonialidade hodiernamente (CURIEL, 2014).

Nessa direção, a ciência moderna/colonial segue produzindo exclusões/asessias e subalternizações ao se colocar como o único modelo possível de produção de ciência e ao ocultar modos *outros* de produzir ciência. Esses modos *outros*, como é o caso desta tese, têm o intuito de evidenciar que a tessitura do objeto de pesquisa e o seu desenvolvimento estão interligados pelas escolhas políticas, epistemológicas da pesquisadora. Ao passo que quanto mais nos vigiamos epistemicamente mais distante estamos de reproduzir a colonialidade em todas as suas expressões e cada vez mais próximos da descolonização, é preciso destacar que esse movimento não ocorre de forma linear, visto as conjunturas que se apresentam no entretecer da pesquisa.

O entrelaçamento teórico-metodológico, ao qual nos propomos, reivindica a compreensão do objeto em sua complexidade, isso não significa renunciar ao necessário rigor teórico-metodológico, mas também não significa engessar os fenômenos e os sujeitos em ambiências inertes e/ou acreditar que os pesquisadores estão alheios a esses fenômenos e sujeitos. As/os pesquisadoras/os que acolhem uma perspectiva qualitativa de desenvolver pesquisa preocupam-se em compreender as nuances e percepções que os sujeitos possuem de uma dada realidade (CRESWELL, 2007). Isso não significa abolir técnicas quantitativas das pesquisas qualitativas, pelo contrário a/o pesquisadora/or qualitativa/o pode necessitar dessas técnicas para aprimorar a compreensão do objeto de pesquisa.

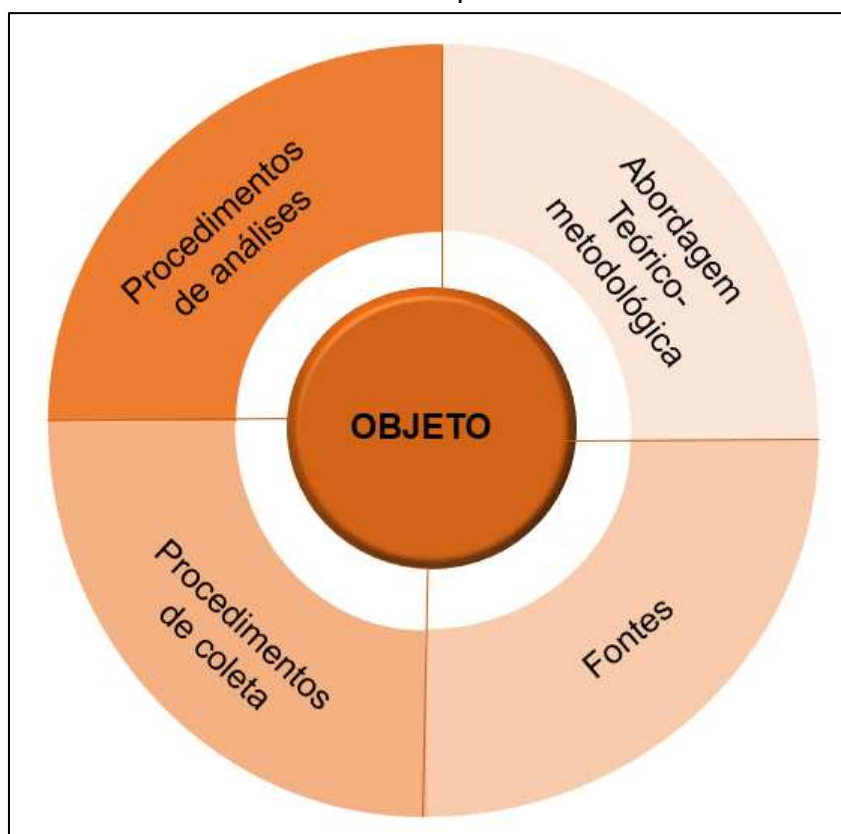
A adoção do diálogo entre Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano Descolonial demonstra a complexidade do objeto dessa tese, por tal complexidade os métodos fundados, unicamente, nas pesquisas quantitativas não conseguem abarcá-lo, evidentemente, que não buscamos realizar generalizações estanques com esta pesquisa, mas deixar espaço para outras leituras que podem ser empreendidas sobre o nosso objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa no campo da educação, especialmente, parte da ideia de um *continuum*, permitindo abraçar as variantes no processo criador voltando-se sempre para o objeto.

Esse diálogo além de evidenciar a complexidade do objeto de pesquisa revela a impossibilidade de fixações de sentidos, visto que a realidade é constituída por uma

infinidade de interações criativas, fluídas e situadas, exigindo da/o pesquisadora/o um compromisso ético e rigoroso (não fixo) com a produção de um conhecimento *outro* inacabado, sempre aberto a novas e criativas interpretações.

Os fios teórico-metodológicos que compõem a trama desta pesquisa viabilizaram a organização e o desenvolvimento do saber-fazer investigativo que foi guiado e entrelaçado pelo objeto de pesquisa em diálogo com as escolhas teórico-metodológicas, sendo assim, apresentamos os elementos que compuseram a trama da pesquisa, são eles: a) Abordagem Teórico-metodológica; b) Fontes; c) Procedimentos de coleta e; d) Procedimentos de análise, conforme sintetizamos na Figura 5.

Figura 5 - Desenho do Tecido Teórico-Metodológico da Pesquisa



Diagramação: a autora

O saber-fazer investigativo dessa pesquisa tem como base o objeto de pesquisa articulado à abordagem teórico-metodológica, às fontes eleitas e aos procedimentos de coleta e de análise dos dados que nos encaminham a realizar inferências. Esse fazer é circular permitindo idas e vindas, isto é, os dados sob a ótica

do objeto e da abordagem teórico-metodológica podem nos levar a voltar aos pressupostos iniciais, aos objetivos para reformulá-los. Tal como afirma Bardin (2011), no contato com os dados é o momento em que nossos pressupostos e objetivos se confirmam, são revistos e ou refutados. A intenção da pesquisa é a verticalização que ocorre em sua fase final, ou seja, nas inferências a que chegamos após percorrer todo o caminho investigativo, como foi exposto na Figura 5 o saber-fazer científico realiza-se nesse movimento que se intensifica em busca de compreender o objeto.

Consideramos que explicitar os fios teórico-metodológicos entrelaçados no fazer desta pesquisa é de grande relevância, pois expressa a particularidade do conhecimento que se pretende produzir a partir da utilização de determinada lente teórico-metodológica. Essa particularidade expressa-se nas escolhas e nos procedimentos que conformam a pesquisa. Por isso que no mapeamento das pesquisas foi necessário identificar a filiação teórico-metodológica das pesquisas, permitindo inferir que uma dada compreensão sobre um objeto permanece aberta a interpretações outras por meio de outras lentes, bem como a falta de filiação interfere na compreensão do conhecimento produzido. No caso do objeto dessa pesquisa, como já mencionamos, optamos pelo entrelaçamento das abordagens teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano Descolonial, no entanto poderíamos olhar para o objeto a partir de outras abordagens teóricas.

Os entrelaçamentos dos fios teórico-metodológicos revelam e valorizam sujeitos e epistemologias *outras*, eclipsadas pela ciência moderna, do mesmo modo que possibilita a construção de conhecimentos situados em realidades que historicamente tiveram seus conhecimentos despojados de sua condição epistêmica. Nessa acepção, o enleio entre os Estudos Pós-coloniais, o Feminismo Latino-americano e as categorias teóricas, que fundamentam esta pesquisa, possibilitaram identificar e compreender as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígenas e Quilombolas nas fotografias e em seus contextos presentes no LD – Manual do Professor.

A presença de fotografias desses povos, bem como de sua história e cultura, representam resistências tecidas nas lutas dos movimentos sociais que resultaram em conquistas legais. As políticas curriculares específicas e diferenciadas para esses povos são expoentes das suas lutas por justiça social e curricular. Não queremos dizer

com isso que os LD não traziam imagens desses povos antes das políticas curriculares específicas, haviam imagens, notadamente, elas reforçavam os estereótipos raciais, étnicos, de gênero e território e foram denunciadas pelos movimentos sociais, principalmente, os movimentos feministas ao denunciarem que as imagens dos LD reproduziam papéis de gênero binários fincados no patriarcado (SILVA, 2010). Com a promulgação de legislações educacionais específicas para esses povos foi possível garantir a presença deles/as em condições e em lugares de resistências e de conhecimento, indicando rupturas com o padrão de poder instaurado com a colonização.

Conforme explicitado, a partir da construção e da natureza do objeto desta pesquisa nossas escolhas teórico-metodológicas passaram por modificações para atender as demandas contextuais que se apresentaram devido ao contexto pandêmico pelo qual estamos atravessando. Dessa forma, a pesquisa que, inicialmente, tinha a intenção de ir às escolas foi reorientada e configurou-se em uma pesquisa de cunho documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é aquela na qual os dados são oriundos de documentos os mais variados. O objetivo é extrair as mensagens suscetíveis à análise presentes nos documentos por meio de métodos e técnicas a fim de compreender o objeto de pesquisa. Nessa linha de pensamento, a/o pesquisadora/or deve empreender um esforço teórico-metodológico com vistas a esgotar todas as pistas que possam fornecer-lhe informações relevantes (CELLARD, 2014).

Nessa direção, os documentos são as fontes primordiais para a compreensão do objeto desta pesquisa. Cellard (2014) compreende documentos a partir de uma perspectiva global, ampliando a noção de documento, isto é, documento passa a ser tudo aquilo que é vestígio do passado, que sirva de testemunho seja ele iconográfico, cinematográfico, etc. que seja representado visualmente, no entanto, são impossíveis de serem transformados. Por isso que o autor alerta para que a/o pesquisadora/or aceite o documento tal como ele se apresenta (Incompleto, parcial ou impreciso). Os documentos desta pesquisa são os documentos das políticas curriculares para a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, a BNCC e os LD aprovados pelo PNLD 2019 destinados para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que lançamos o nosso olhar, especificamente, para a recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e

Quilombola nas fotografias e em seus contextos dos LD – Manual do professor. Nessa perspectiva, as fotografias e seus contextos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Por isso a necessidade de compreender os contextos que as fotografias pertencem.

Logo, é imprescindível realizar uma análise crítica preliminar dos documentos/fontes da pesquisa, conforme aponta Cellard (2014). O autor defende a necessidade de ter cautela na análise dos documentos, por isso propõe uma análise preliminar dos documentos que ocorre em cinco dimensões, são elas: 1) o contexto; 2) o autor ou autores; 3) a autenticidade e confiabilidade do texto; 4) a natureza do texto; 5) Os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

A primeira dimensão, o contexto, diz respeito a necessidade de conhecer e analisar o contexto político, econômico, social, cultural que influenciou a produção de um dado documento. Tal conhecimento e análise permite a/o pesquisadora/or perceber os lastros conceituais utilizados pela/o autora/or ou pelas/os autoras/res do documento, evidenciando pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz referência. A apropriação do contexto em que o documento foi produzido possibilita a/o pesquisadora/or realizar interpretações mais coerentes com o conteúdo do documento, dispensando interpretações descontextualizadas com a realidade.

Nesta pesquisa, analisamos o contexto de produção das políticas curriculares nacionais para a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, A BNCC e os LD do PNLD 2019, especificamente, as fotografias e seus contextos. Essa análise possibilitou compreendermos o percurso e a produção dessas políticas e dos LD dentro de um contexto político, social, cultural, econômico e epistêmico distanciando-nos de uma interpretação meramente burocrática e apática ao contexto de produção dos documentos.

Em relação a segunda dimensão, Cellard (2014) afirma que conhecer a/o autora/or ou as/os autoras/es é de fundamental importância para compreender as entrelinhas presentes nos documentos, porque a identidade delas/es indica os interesses que foram mobilizados na construção do documento sejam eles coletivos e/ou individuais. Elucidar a identidade da/do autora/or permite uma melhor avaliação da credibilidade do texto submetido à análise e à interpretação. Essa dimensão ocorreu por meio da identificação dos sujeitos que produziram os documentos

(políticas curriculares²⁹ e LD) e na relação estabelecida entre o que os documentos trazem enquanto direcionamento e o que está presente nas fotografias e nos seus contextos.

Na terceira dimensão, a autenticidade e confiabilidade do texto, há uma preocupação quanto a procedência do documento, sendo preciso verificar a validade e a credibilidade do texto. No intuito de garantir essa dimensão na pesquisa, a busca pelos documentos efetivou-se por meio de *sites* oficiais. Os documentos das políticas curriculares foram acessados através do site oficial do MEC no qual realizamos *downloads* dos textos políticos e os LD nos *sites*³⁰ das editoras acessados de forma online.

No tocante à quarta dimensão é considerada a natureza do texto, isto é, a forma como é estruturado determinado documento indica o pertencimento a uma área de conhecimento e a finalidade que se busca com o documento em certo contexto. A compreensão da natureza do texto/documento somada as dimensões anteriores convergem para uma análise e interpretação mais compreensivas. Nesta pesquisa os documentos possuem natureza legislativa normativa de orientação, principalmente as políticas curriculares, já os LD possuem uma natureza curricular-didático-pedagógico-mercadológico (LD do PNLD 2019), de certo modo, também possuem uma natureza orientadora ao indicar procedimentos para o desenvolvimento da prática da/o professora/or.

Por fim, a quinta dimensão, os conceitos-chave e a lógica interna do texto, refere-se à demarcação apropriada dos sentidos das palavras e dos conceitos, principalmente no caso de documentos recentes de determinada área profissional ou nos que possuem regionalismos, gírias, etc. Ainda cabe a/o pesquisadora/or estar atenta/o ao contexto em que os conceitos foram empregados a fim de avaliar sua relevância e seus sentidos no texto, bem como analisar a lógica interna e o esquema do texto. Essa dimensão foi possível, na nossa pesquisa, através da caracterização das fontes e da identificação dos princípios presentes nas políticas curriculares imbricada às imagens e seus contextos dos LD que nos ajudaram a compreender o objeto desta pesquisa.

²⁹Os autores das diretrizes curriculares foram identificados no capítulo referente ao contexto de produção dos dados, já os dos LD apresentamos a seguir.

³⁰Especificamente, acessamos os seguintes *sites* das editoras: e-docente.com.br e pnldf1.moderna.com.br

Explicitadas as dimensões recomendadas por Cellard (2014) e o uso feito delas passamos, de forma específica, as fontes desta pesquisa: a) Políticas Curriculares Nacionais específicas para a Educação Escolar da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola; b) BNCC; c) LD – Manual do Professor aprovados pelo PNLD 2019. As fontes desta pesquisa são de caráter nacional e compreendem o tipo de documento natural. Segundo Bardin (2011), os documentos naturais são aqueles existentes na realidade, tal como as políticas curriculares nacionais e os LD – Manual do professor.

6.1.1 Apresentação e Caracterização dos LD Manual do Professor

As fontes eleitas foram utilizadas, basicamente, com dois propósitos, são eles: compreender o contexto de produção e de análise dos dados; identificar e relacionar os processos de recontextualização presentes nos LD via fotografias e seus contextos. Sendo assim, passamos para a caracterização dos LD – Manual do professor.

No que se refere aos LD aprovados pelo PNLD 2019, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram inscritas 147 obras didáticas de 25 editoras. Desse total foram aprovadas 94, sendo que 10 foram aprovadas sem ressalvas e 84 foram aprovadas, mas precisaram realizar correções de falhas apontadas pelos/as avaliadores/as.

As obras didáticas aprovadas são dos tipos: a) disciplinar (diz respeito à organização dos LD por disciplina, cada volume possui apenas uma disciplina); b) interdisciplinar (sua organização agrega as disciplinas de história, geografia e ciências em um mesmo volume, por exemplo, um único LD possui as disciplinas história e geografia) e; c) projetos integradores (pode conter em um mesmo volume todas as disciplinas ou no mínimo duas disciplinas).

Diante desse universo de obras didáticas aprovadas e do contexto pandêmico que impossibilitou a minha ida às secretarias de educação e às escolas para recolher os LD que estavam sendo utilizados nas escolas do campo (campesina, quilombola e indígena) foi necessário construir critérios de escolha das coleções. Assim nossos

critérios foram dois: 1) selecionar duas editoras com o maior número de tiragem de LD entre as editoras que tiveram obras didáticas aprovadas pelo PNLD 2019; 2) os LD estarem disponíveis de forma online. O primeiro critério foi materializado por meio de busca no *site* do MEC no qual encontramos as informações sobre as tiragens das obras didáticas segundo cada editora. Constatamos que a Editora Moderna ocupa o primeiro lugar em número de tiragem de LD e a Editora Ática o segundo lugar.

Em relação à Editora Moderna o número de tiragem totalizou 34.695.100, esse valor corresponde aos LD da Educação Básica adquiridos pelo MEC, isto é, do 1º ao 5º ano e da Educação Infantil, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio (FNDE, 2019). Ainda percebemos que a Moderna nos três últimos PNLD, incluindo o já mencionado PNLD 2019, se manteve entre as 4 editoras com maior tiragem de LD pelo MEC. No PNLD 2017 ficou na quarta colocação com um total de 20.587.858 LD, já no PNLD de 2018 foi para a segunda colocação somou 26.644.538 LD.

Esses dados indicam que a Editora obteve um crescimento no número de tiragem de LD nos três últimos PNLD de mais de 22.000.000 de LD. Esse crescimento se deu também por ela ser a editora que mais teve coleções didáticas aprovadas no PNLD 2019, do total de 17 coleções didáticas inscritas 11 foram aprovadas.

Quanto à Editora Ática, ela possui a segunda maior tiragem de LD do PNLD 2019 com 28.129.696, tal como a Editora Moderna esse valor corresponde a tiragem de LD que atendem à Educação Básica. Do mesmo modo que a Editora Moderna, buscamos saber qual a tiragem de LD da Editora Ática nos três últimos PNLD. Verificamos que ela se manteve entre as três primeiras colocações, incluindo o PNLD de 2019. Na edição do PNLD de 2017 a Ática ficou na terceira colocação com um total de 24.234.137. Em 2018 a Ática ficou na primeira colocação, contabilizando 28.345.543. Apesar de ter havido um decréscimo no número de tiragem dos LD no PNLD 2017 e 2019, a Ática ainda é uma editora importante, principalmente, no que diz respeito ao mercado editorial dos LD.

Esses números revelaram que do total de 126.099.033 de tiragem de LD, somando todas as 25 editoras, as duas abarcam mais de 50% de toda tiragem de LD nacional. Em relação aos LD dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, a Editora Moderna e a Editora Ática também lideram o *ranking* em números de tiragem com 27.456.215 e 18.641.722, respectivamente. Esse valor representa uma tiragem de LD acima de 57% de toda tiragem para esses níveis educacionais que

somou 80.739.165. Diante desses dados, percebemos a força dessas editoras no PNLD 2019 e, conseqüentemente, no mercado editorial, justificando também a importância de analisar as coletâneas didáticas de ambas as editoras.

Esses dados quantitativos nos instigaram a saber mais sobre as editoras supracitadas, assim apresentamos, de forma breve, um mapeamento das editoras, consideramos os seguintes elementos nesse mapeamento: origem e o tempo de existência das editoras, mercado ao qual atendem, localização geográfica e grupos educacionais aos quais pertencem.

A Editora Moderna foi fundada ainda no período ditatorial em 22/10/1968 na cidade de São Paulo, seus fundadores foram três professores com experiência em cursos pré-vestibulares, são eles: Ricardo Feltre; Carlos Marmo e Setsuo Yoshinaga. As atividades de impressão iniciaram com publicações de LD de Química e Desenho Geométrico do então 2º grau, vigente Ensino Médio. Os três eram professores do curso Anglo Latino, no qual Carlos Magno lecionava aulas de desenho, Ricardo Feltre e Setsuo Yoshinaga ensinavam Química, em seguida Feltre assumiria o controle da Editora, visto que Marmo e Yoshinaga se desligariam dela. Com o comando da Editora Feltre tornou-se um conceituado autor de livros de Química exitosos (CASSIANO, 2005).

Ainda segundo a autora, com o crescente e lucrativo mercado editorial brasileiro os investidores estrangeiros não tardaram em negociar a compra da Editora Moderna, vendida em 2001 para o Grupo Santillana considerado um dos maiores grupos editoriais da Europa. O Grupo foi fundado em 1960 na Espanha e expandiu os negócios para a América Latina, tendo a sua primeira sede na Argentina em 1963. A partir de então o Grupo Santillana possui sede em 22 países distribuídos pelo mundo.

A Editora Ática fundada em São Paulo no ano de 1965 tem sua origem em 1956 quando os professores Anderson Fernandes Dias, Antonio Narvaes Filho e Vasco Fernandes Dias Filho, irmão de Anderson, abriram o Curso de Madureza Santa Inês. O Curso foi expandido e em 1962 as apostilas produzidas pelos professores demandou um seu setor próprio de produção, nascendo assim a Sociedade Editora do Santa Inês Ltda (SESIL), após três anos nascia a Editora Ática (PAIXÃO, 1998).

A Editora Ática, seguindo a esteira da Editora Moderna, foi comprada por Grupos estrangeiros do mercado editorial, inicialmente, pelo Grupo Abril (atual Grupo Somos Educação), depois o Grupo Havas da França e em 2018 a Editora Ática foi

vendida para o Grupo Kroton líder no segmento do ensino superior privado, fundado em Belo Horizonte na década de 1960.

A partir desse pequeno histórico das editoras e dos grupos editoriais de que fazem parte, percebemos que as editoras possuem suas sedes na região sudeste do país, demonstrando a hegemonia dessa região na produção dos LD. Ainda notamos que o mercado editorial de LD é algo lucrativo, despertando interesses de grandes conglomerados de investidores estrangeiros e nacionais. Isso se dá, principalmente, pela estabilidade que os programas de livros didáticos nacionais oferecem ao mercado editorial, bem como pela crescente necessidade de aquisição de LD para atender às demandas das escolas, especificamente, as públicas de todo país. Nessa perspectiva, os LD são também produto das disputas econômicas entorno do mercado editorial de LD.

Diante do exposto, passamos a caracterizar as obras didáticas fontes desta pesquisa. Frisamos que essas obras foram aprovadas através do Edital de Convocação nº 01/2017 – CGPLI Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD 2019. Esse edital contemplou apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, tal como já foi dito. Cabe destacar que a seleção dos LD acontece por componente curricular, por exemplo, os LD de arte dos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos conformam uma coletânea didática. Além disso uma mesma escola pode selecionar LD de diferentes editoras e coletâneas, é possível ser escolhido o LD de Matemática da coleção do 1º ano da Editora Ática Coleção Ápis e o LD de Português da Coleção Buriti Mais do 1º ano da Editora Moderna.

As coleções didáticas são dos tipos: disciplinar, interdisciplinar e projetos integradores, analisamos as coleções disciplinares, pois na nossa acepção elas podem apresentar mais recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, visto que possuem um maior número de páginas em relação as do tipo interdisciplinares que agrupam dois ou mais componentes curriculares em um único volume de LD. O Quadro 3 apresenta a constituição das coleções Buriti Mais e Ápis, vejamos:

Quadro 3 - Livros Didáticos das Coleções Buriti Mais e Ápis

Editora/Coleção	Tipo	Componente Curricular	Ano	Quantidade por componente curricular
Moderna/Buriti Mais	Disciplinar	Português	1º ao 5º	5
		Matemática	1º ao 5º	5

Ática/Ápis	Disciplinar	Ciências	1º ao 5º	5
		Geografia	1º ao 5º	5
		História	1º ao 5º	5
			Total	25
		Língua portuguesa	1º ao 5º	5
		Arte	1º ao 5º	5
		Matemática	1º ao 5º	5
		Ciências	1º ao 5º	5
		Geografia	1º ao 5º	5
		História	1º ao 5º	5
			Total	30

Fonte: Quadro construído com base no PNLD 2019 Digital.

A Coleção Buriti Mais e a Coleção Ápis abarcam os componentes curriculares do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto apenas a Coleção Ápis teve aprovados seis componentes curriculares, totalizando 30 volumes de LD. Já a Coleção Buriti Mais não conseguiu essa aprovação e o LD de Arte não foi aceito neste PNLD 2019, restando um total de 25 volumes de LD aprovados da Coleção Buriti Mais³¹.

A eleição dos LD dos seis componentes curriculares decorreu do que determina a Lei 11.645/2008 quanto aos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas que deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente, nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Sendo assim optamos por abarcar todos os componentes curriculares das coleções didáticas, no entanto compreendemos que o currículo não se resume aos componentes curriculares dos LD.

No intuito de distinguir e compreender a organização dos referidos LD realizamos uma caracterização dos LD Manual do Professor de cada editora, apresentamos, inicialmente, os autores dos LD de cada componente curricular e depois as diferenças entre os LD dos estudantes e dos LD Manual do Professor. Identificamos que há diferenças entre um livro e outro em relação à conceituação, a diagramação dos LD, ao conteúdo e ao quantitativo de número de páginas.

Com relação aos/as autores/as dos LD das coleções didáticas Ápis e Buriti Mais realizamos uma caracterização deles/as a partir da identificação dos seguintes

³¹ Cabe destacar que a Editora Moderna foi contemplada com a aprovação de duas outras coletâneas didáticas em que os LD de Arte foram aprovados, são eles: Projeto Presente – Arte e Novo Pitangui – Arte.

aspectos: formação dos/as autores/as e geopolítica da formação. Conforme Cerllad (2012), conhecer os autores é importante, porque traz indicativos dos interesses que permearam a construção do documento, neste caso os LD. No intuito de apresentar esses aspectos construímos o Quadro 4, vejamos:

Quadro 4 - Caracterização dos/as Autores/as das Coleções Didáticas Ápis e Buriti Mais

COLEÇÃO DIDÁTICA ÁPIS						
Componente curricular	Autor/a	Formação/Instituição				Geopolítica da formação
		Graduação	Pós-graduação lato sensu	Mestrado	Doutorado	
Arte	André Vilela	Educação Artística - Unesp.	-	-	-	São Paulo
	Eliana Pougy	Comunicação Social - Faap.	Linguagens da Arte - Ceuma - USP.	Educação - USP.	Teoria Política - PUC-SP.	São Paulo
Ciências	Rogério G. Nigro	Ciências Biológicas-bacharelado e licenciatura - USP.	-	Biologia - USP.	Ensino de Ciências e Matemática - USP.	São Paulo
Geografia	Maria Elena Simielli ³²	Bacharela e licenciada em Geografia - USP.	-	Geografia - USP.	Geografia - USP.	São Paulo
História	Anna Maria Charlier	Bacharel e licenciada em História e Geografia - USP.	-	-	-	São Paulo
Matemática	Luiz Roberto Dante	Licenciado em Matemática – Unesp.	-	Matemática - USP.	Psicologia da Educação: Ensino da Matemática - PUC-SP.	São Paulo
Língua Portuguesa	Vera Marchezi	Licenciada em Letras - Unesp.	Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa - USP.	Letras - USP.	-	São Paulo
	Terezinha Bertin	Letras – USP.	Comunicação e Semiótica - PUC-SP.	Ciências da Comunicação - USP.	-	São Paulo

³² Autora também do LD componente curricular História.

	Ana Trinconi Borgatto	Licenciada em Letras e graduada em Pedagogia – USP.	Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa – USP.	Letras - USP.	-	São Paulo
COLEÇÃO DIDÁTICA BURITI MAIS						
Componente curricular	Autor/a	Formação/Instituição				Geopolítica da formação
		Graduação	Pós-graduação lato sensu	Mestrado	Doutorado	
Ciências	Ana Carolina de Almeida Yamamoto	Bacharel e licenciada em Ciência Biológicas. Bacharel em Comunicação Social - USP.	-	-	-	São Paulo
Geografia	Lina Youssef Jomaa	Bacharel e licenciada em Geografia - USP.	-	-	-	São Paulo
História	Lucimara Regina de Souza Vasconcelos	Bacharel e licenciada em História - UFPR.	-	Teoria Literária no Centro Universitário Campos de Andrade.	-	São Paulo
Matemática	Carolina Maria Toledo	Licenciada em Matemática - USP.	-	-	-	São Paulo
Português	Marisa Martins Sanchez	Letras - FSJT	-	-	-	São Paulo

Fonte: Coleções Didáticas Ápis e Buriti Mais – PNLD 2019.

Identificamos que as duas coleções didáticas reúnem um total de 14 autores/as, oito da coleção Ápis, sendo três autores e cinco autoras e seis autoras da coleção Buriti Mais, ou seja, do conjunto de 14 autores/as 78, 6% são de mulheres autoras e 21,4% são de homens autores. O quantitativo superior de mulheres autoras dos LD indica traços de despatriarcalização pelo fato de que, historicamente, as mulheres foram concebidas como seres sem razão, atravessadas unicamente pelas emoções. Sendo assim, ter um número superior de mulheres autoras dos LD impele rupturas com a colonização do ser, do gênero e do saber. Esses eixos da colonialidade ainda

tem cumprido a função de cercear os corpos femininos, principalmente, os tidos como de raça e de etnias inferiores.

Outro dado importante localizado foi a correlação existente entre área de formação dos/as autores/as com o componente curricular do LD produzido. Também, percebemos que apenas 28,6% dos/as autores/as possuem doutorado, 57,1% mestrado e 28,6% pós-graduação lato sensu, corroborando com a tendência percebida por Basso, Silva e Terrazzan (2013) em pesquisa que evidenciou a disparidade formativa entre os autores dos LD e os/as avaliadores/as todos/as doutores/as.

Com relação à localização geopolítica dos/as autores/as dos LD ela está situada, tão somente, na Região Sudeste, especificamente, no Estado de São Paulo, desvelando a hegemonia desse estado na elaboração e produção dos LD. Como afirma Cellard (2014) conhecer, minimamente, os/as autores/as que produziram os documentos permite inferirmos sobre o motivo pelo qual um documento foi produzido de tal forma e não de outra. Nesse sentido, as marcas pessoais e contextuais se revelam nos documentos, tal como vamos elucidar nas análises das fotografias e em seus contextos.

Prosseguimos com a apresentação e caracterização dos LD, passamos agora para a diferença em relação à diagramação do LD - Manual do Professor e do LD do estudante. A diferença é percebida de imediato na capa dos LD, conforme podemos observar nas imagens das capas dos LD, de ambas coleções, a seguir. Nas capas dos LD Manual do Professor, localizamos a inscrição “Manual do Professor”, delimitando a existência de dois destinatários do LD, conforme Lajolo (1996) evidenciou.

Figura 6 - Capas das Coletâneas de Português e Língua Portuguesa das Editoras Moderna e Ática



Fonte: Imagens retiradas dos sites: e-docente.com.br e do pnldf1.moderna.com.br

Essa inscrição na capa dos LD – Manual do Professor é uma exigência do edital de inscrição e avaliação, revelando a necessidade de demarcar o LD do professor enquanto um material curricular-didático-pedagógico. Essa demarcação ocorre também na diagramação interna do LD. Apesar de existir correspondência entre o LD do professor e o LD do estudante as diagramações de ambos se diferenciam em relação às seções e ao formato em U ou lateral presente no LD do professor.

De forma geral, as coletâneas eleitas possuem os mesmos elementos e organização aproximadas, uma vez que obedecem ao Edital de Convocação nº 01/2017, mas há diferenças de estilo de diagramação e de seleção de conteúdos. Por isso vamos apresentar a diagramação interna de cada coletânea separadamente, iniciamos pela Coletânea Buriti Mais e em seguida apresentamos a Coleção Ápis.

A Coleção Didática Buriti Mais, conforme evidenciamos no Quadro 3, contou com a aprovação de cinco coleções didáticas dos componentes curriculares de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Apresentamos a seguir a organização dessas coletâneas tomaremos como exemplo a coleção didática do 1º

ano de cada componente curricular, seguindo a respectiva ordem, vejamos a imagem a seguir do sumário do LD de Português do 1º ano.

Figura 7 – Sumário LD – Manual do Professor de Português 1º ano

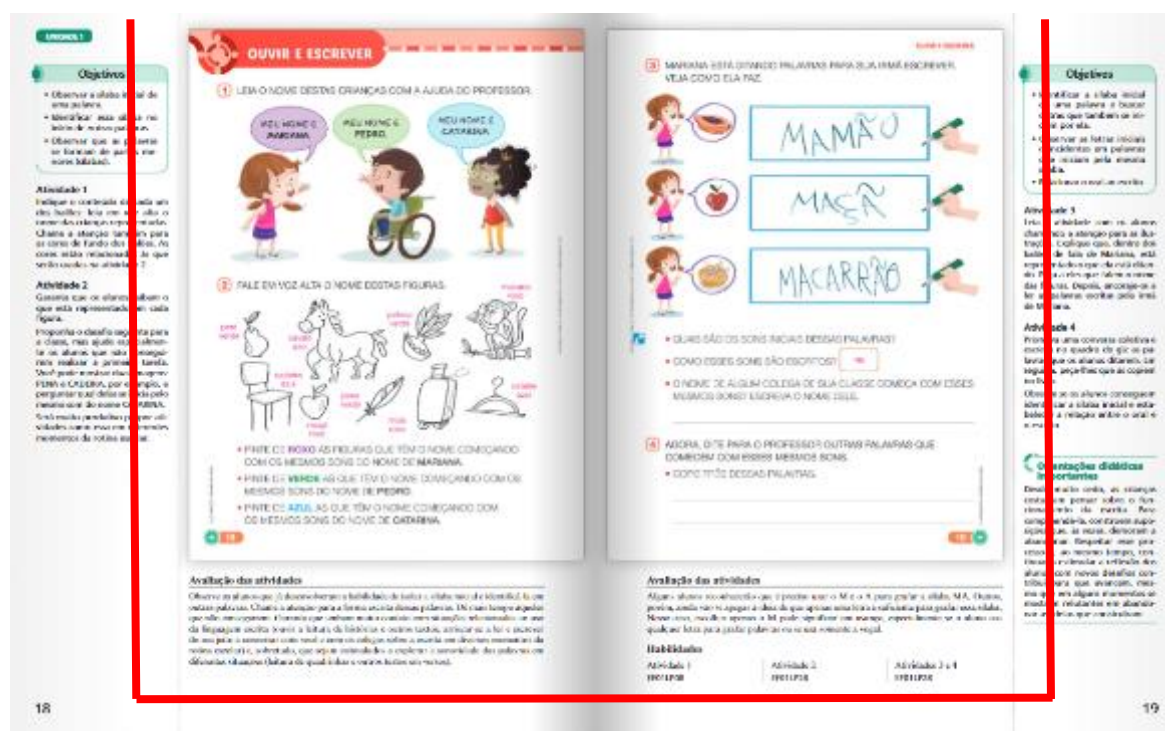
 Sumário	
A proposta didática desta obra	
1. Introdução	V
2. Como o cérebro aprende a ler e a escrever	VII
A motivação e a atenção	VIII
A criança de 6 anos	IX
3. Concepção de leitura e escrita	IX
A proposta didática	X
As hipóteses de escrita	XII
O início da escolaridade e o ensino da língua	XIII
4. Gestão em sala de aula	XIV
A gestão do tempo	XV
5. Seleção de textos	XVI
6. Leitura	XVI
As etapas de leitura	XVI
Leitura de textos ficcionais	XVI
Leitura de textos não ficcionais	XVII
O vocabulário dos textos	XVII
7. Gêneros orais e oralidade	XVII
8. A arte de contar histórias	XVIII
O que é um reconto	XVIII
O reconto e as competências da linguagem oral	XIX
Contar histórias na escola	XIX
9. Escrita	XX
Para quem se escreve, para que e em que condições	XX
As etapas de produção de texto	XX
Como fazer a revisão e a avaliação do texto produzido	XXI
10. Base Nacional Comum Curricular	XXII
Competências gerais	XXII
Competências específicas da Área de Linguagens	XXIII
Competências específicas de Língua Portuguesa	XXIV
Habilidades de Língua Portuguesa – 1º ano	XXIV
11. Organização do livro do 1º ano	XXVIII
12. Correspondência entre o conteúdo, os objetos de conhecimento e as habilidades	XXXII
13. Sugestões de leitura para o professor	LII
14. Bibliografia	LII

● Textos complementares para o trabalho com as unidades	IV
● Proposta de trabalho com leitura de livros	LXI
● Orientações específicas	
Unidade 1 – Eu tenho um nome	10
Unidade 2 – Eu brinco	32
Unidade 3 – Imagino um castelo	52
Unidade 4 – Eu gosto de animais	70
Unidade 5 – Eu faço festa	90
Unidade 6 – Eu invento	110
Unidade 7 – Eu pratico esportes	130
Unidade 8 – Eu estudo dinossauros	150

Os cinco LD – Manuais do Professor de Português que acompanham os LD dos estudantes estão organizados em quatro seções e possuem, conforme podemos a Figura 7. A partir da análise dessas seções foi possível categorizá-las em seção geral (comum ao Ensino Fundamental) e em seção específica (comum ao ano correspondente). A parte geral, presente do 1º ao 5º ano, está disposta da seguinte maneira: proposta pedagógica; concepções de leitura e escrita; orientações sobre a gestão do tempo em sala; orientações de como utilizar o LD; organização do LD do estudante; textos complementares; sugestões de trabalho com leitura de livros; correspondência entre os conteúdos, os objetos de conhecimento e as habilidades presentes na BNCC, tal como serão trabalhados nos LD do estudante considerando o ano correspondente.

Na seção específica há a reprodução reduzida dos LD do estudante nas páginas do LD – Manual do Professor, nelas as atividades são acompanhadas das respostas, a diagramação está no formato da letra U, possibilitando a presença de orientações didáticas sobre o conteúdo trabalhado, bem como sugestões de atividades extras para os professores. Vejamos a diagramação em U no LD – Manual do Professor de Português do 1º ano, Figura 8.

Figura 8– Elementos constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Buriti Mais Português 1º ano



Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/portugues/buritimaais>

A imagem acima expõe a parte específica do LD – Manual do Professor nela há o LD do estudante reduzido na parte superior da página, as páginas são espelhadas, permitindo que as orientações direcionadas para os professores sejam distribuídas nas extremidades formando a letra U, conforme podemos observar. Elegemos essas páginas do LD – Manual do Professor de Português do 1º ano porque elas trazem todos os elementos de orientação que compõem a parte específica do LD – Manual do Professor. Os elementos são: as repostas das atividades propostas pelo LD do estudante grafadas na cor rosa; as orientações didáticas para os professores, elas reforçam a parte geral do LD – Manual do Professor, isto é, apresentam os objetivos que serão trabalhados em cada unidade; descreve como o professor deve proceder em cada atividade; a forma de avaliá-las; as habilidades que estão sendo desenvolvidas, segundo a BNCC, e traz orientações didáticas extras sobre o conteúdo trabalhado. Salientamos que estes elementos estão presentes em todas as unidades do LD do estudante na versão reduzida no LD – Manual do Professor, mas não estão presentes em todas as páginas.

Passamos para a apresentação do LD – Manual do Professor de Matemática do primeiro ano, de forma geral ele possui os mesmos elementos organizativos dos LD – Manual do Professor apresentados, mas diferencia-se na forma e nas nomenclaturas utilizadas, observemos a Figura 9 a seguir.

Figura 9 - Sumário LD – Manual do Professor de Matemática 1º ano

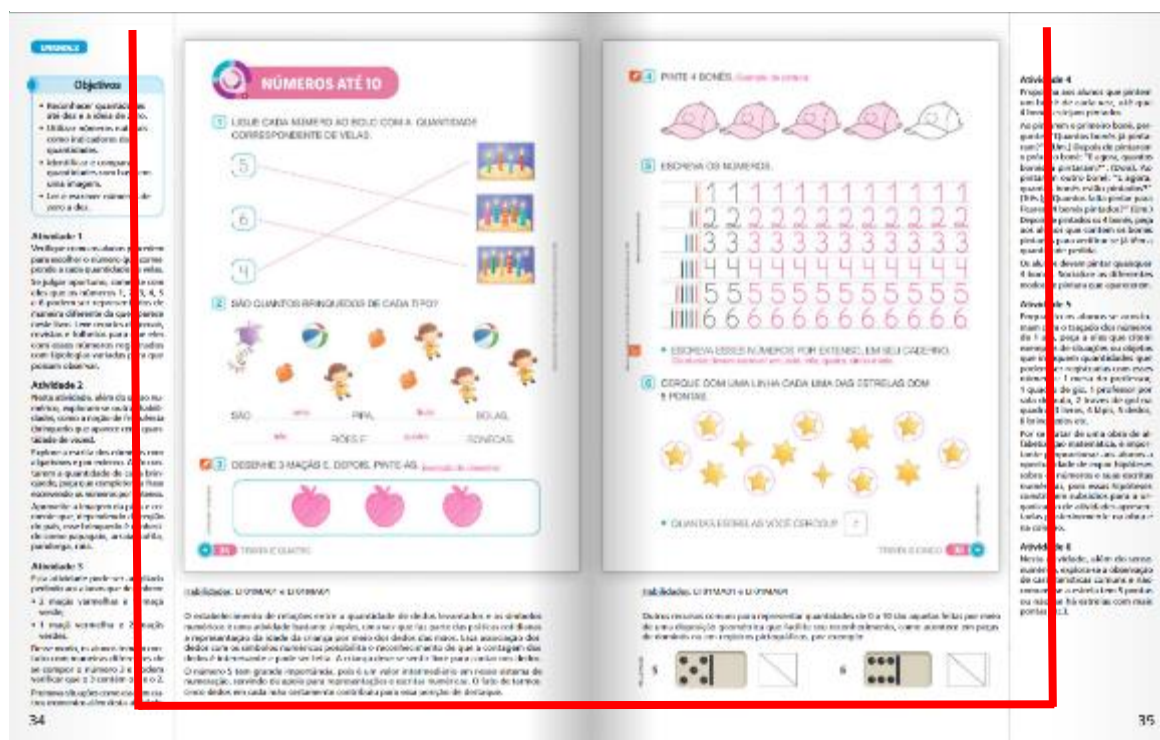
Sumário	
• Caro professor IV • Estrutura da obra V 1. O livro do 1º ano V - Abertura V - Atividades variadas V - A Matemática me ajuda a ser VI - Compreender informações VI - Jogo VII - Desafio VIII - Para terminar VIII - O que aprendemos? VIII 2. Os conhecimentos do 1º ano e suas relações VIII - Unidade 1 – Vamos começar IX - Unidade 2 – Vamos contar X - Unidade 3 – Vamos adicionar e subtrair XII - Unidade 4 – Geometria XIV - Unidade 5 – Vamos contar mais XVI - Unidade 6 – Vamos medir XVIII - Unidade 7 – Mais adição e mais subtração XX - Unidade 8 – Ampliando XXII 3. Organização geral da obra XXIV • Orientações gerais XXV 1. A função do livro didático XXV 2. Fundamentos teórico-metodológicos que orientam a coleção XXV - Conhecimentos matemáticos XXV - Objetos matemáticos XXVI - Representações matemáticas XXVII	- Objetivos da formação básica definidos para o Ensino Fundamental XXVIII - Base Nacional Comum Curricular e currículos XXVIII - Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular XXIX - Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental XXX - Unidades Temáticas XXXI - A relação interdisciplinar entre os componentes curriculares XXXIV - Sugestões metodológicas XXXV • Para ampliar XLII 1. Sugestões de livros XLII 2. Sugestões de sites XLIII 3. Instituições de estudos e pesquisas em Educação Matemática (que mantêm publicações na área) XLIV 4. Documentos oficiais XLIV • Bibliografia XLV • Orientações específicas XLVII - A parte específica deste Manual do Professor XLVII - Unidade 1 – Vamos começar - Unidade 2 – Vamos contar - Unidade 3 – Vamos adicionar e subtrair - Unidade 4 – Geometria - Unidade 5 – Vamos contar mais - Unidade 6 – Vamos medir - Unidade 7 – Mais adição e mais subtração - Unidade 8 – Ampliando

Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/matematica/buritimaais>

A coleção didática também é composta por cinco volumes que atendem do 1º ao 5º ano, apesar de possuir uma organização diferente do LD – Manual do Professor de Português do 1º ano, categorizamos as seções em seção geral e específica. Na seção geral, presente em todos os volumes da coleção, observamos os seguintes elementos: a apresentação do LD ao professor; estrutura da obra, considerando os conhecimentos que serão trabalhados nas oito unidades que conformam o LD do estudante; a função do LD; os fundamentos teórico-metodológicos que balizam a coleção; sugestões extras de livros; *sites*; instituições que pesquisam sobre educação matemática; documentos legislativos oficiais sobre a área de conhecimento e as referências bibliográficas utilizadas na construção da coleção didática.

Na seção específica, inicialmente, é apresentado uma síntese da seção orientações específicas na qual expõe os elementos orientadores direcionados aos professores, por exemplo: reprodução reduzida de páginas do LD do estudante; os objetivos da atividade; habilidades e competência da BNCC, vejamos a Figura 10 expoente dessa breve descrição.

Figura 10 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Buriti Mais Matemática 1º ano



Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/matematica/buritimaais>

A parte específica do LD – Manual do Professor, independentemente do componente curricular, segue a mesma diagramação e organização, diferenciando-se apenas no conteúdo. Assim como foi visto no LD – Manual do Professor de Português do 1º ano o LD – Manual do Professor de Matemática traz a diagramação em formato de U, tal como sinalizamos com a linha vermelha, as páginas do LD do estudante reduzidas na parte superior das páginas, há os objetivos, as orientações para o professor de cada atividade apresentada, bem como as habilidades da BNCC que deverão ser trabalhadas.

Adiante apresentamos o sumário do LD – Manual do Professor de Ciências do 1º ano, ele está dividido em duas seções principais, orientações gerais e orientações específicas. A primeira seção expõe as bases teóricas as quais fundamentam a coleção de LD de Ciências, abaixo podemos observar a síntese do referido LD por meio do sumário.

Figura 11 - Sumário LD – Manual do Professor de Ciências 1º ano

Sumário	
• Orientações gerais	IV
1. O que é Ciência?	IV
2. O Ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental	IV
A alfabetização científica	IV
Por que ensinar Ciências da Natureza?	V
As aulas de Ciências	VI
3. O papel do professor no ensino de Ciências nos anos iniciais	VIII
Orientações quanto à oralidade, o trabalho em grupo e as atividades de pesquisa	IX
As avaliações	XI
4. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Ciências	XII
Competências, habilidades e objetos de conhecimento	XIII
5. A proposta didática desta coleção	XVI
A estrutura dos livros	XVIII
O Ensino Fundamental e o domínio da linguagem	XX
A seleção de conteúdos	XXII
Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstas para o 1º ano	XXIV
Correspondência dos conteúdos do 1º ano com os objetos de conhecimento e habilidades	XXV
Progressão dos objetos de conhecimento e habilidades no 1º ano	XXV
6. Sugestões de leitura	XXVII
7. Bibliografia	XXVIII
• Orientações específicas	XXIX
Conheça a parte específica deste Manual	XXIX
Unidade 1 – Quem eu sou	8
Unidade 2 – Cuidar de mim	34
Unidade 3 – O tempo passa	60
Unidade 4 – Os materiais ao meu redor	82
• Bibliografia	102

Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/ciencias/buritimais>

A primeira seção, orientações gerais, exibe a parte teórica do LD, pois traz discussão conceitual sobre o significado de ciências, sobre o ensino de ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o papel do professor, a relação entre BNCC e o ensino de ciências, a proposta didática da coleção, sugestões e bibliografia.

No tocante à seção específica há o LD do estudante reduzido na parte superior das páginas e traz as duas formas possíveis de formatação: lateral e em U, esta última é mais utilizada, no entanto vamos exibir a formatação lateral para que possamos conhecer também esse tipo de formatação presente nos LD, vejamos.

Figura 12 - Elementos constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Buriti Mais Ciências 1º ano



Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/ciencias/buritimaais>

As linhas vermelhas nas laterais da imagem evidenciam a formatação lateral também presente nos LD – Manual do Professor, tal como podemos observar há ainda os objetivos da seção, e os encaminhamentos das atividades para os professores. As respostas estão grafadas na cor rosa do mesmo modo que os LD anteriores.

A seguir apresentamos brevemente a organização do LD – Manual do Professor do componente curricular de Geografia, de forma geral ele está dividido em

duas seções: geral e específica. Essa organização está presente nos LD do 1º ao 5º ano. Observemos a imagem abaixo do sumário do LD de Geografia do 1º ano.

Figura 13 - Sumário LD – Manual do Professor de Geografia 1º ano

Sumário	
● Orientações gerais	IV
1. As possibilidades de uso desta coleção	IV
O Manual do Professor	IV
O Material do Professor – Digital	IV
2. A proposta didática desta coleção	V
A concepção de Geografia	V
O ensino de Geografia na formação do aluno	VI
Os objetivos do ensino de Geografia	VII
O trabalho com as competências	VIII
O trabalho com as habilidades	XII
3. Princípios norteadores desta coleção	XXI
Os conteúdos temáticos	XXI
A alfabetização cartográfica	XXII
O domínio da linguagem	XXII
A educação em valores e os temas contemporâneos	XXIV
4. A avaliação	XXV
5. A estrutura dos livros	XXVI
Abertura de unidade	XXVI
Desenvolvimento dos conteúdos e atividades	XXVII
Para ler e escrever melhor	XXVII
O mundo que queremos	XXVIII
O que você aprendeu	XXVIII
6. Sugestões de leitura	XXIX
7. Bibliografia	XXX
● Orientações específicas	XXXIII
Conheça a parte específica deste Manual	XXXIII
Textos complementares	XXXVII
Início do Livro do Estudante	1
Unidade 1 – Você e as pessoas	8
Unidade 2 – A moradia	42
Unidade 3 – A escola	64
Unidade 4 – O ambiente e o cotidiano	90
Bibliografia	110

Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/geografia/buritimaais>

A parte geral do LD – Manual do Professor compreende a parte de sugestões do uso do LD, a fundamentação teórica que orienta a coleção, apresenta a proposta didática que fundamenta o LD, os princípios que norteiam a coleção, os encaminhamentos para a avaliação e a estruturação dos LD. Essa parte mais geral está integrada na parte específica, na qual o LD do estudante está presente de forma reduzida e as orientações estão presentes de forma relacionada com o conteúdo trabalhado, vejamos um exemplo a seguir.

Figura 14 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Buriti Mais Geografia 1º ano



Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/geografia/buritimaais>

Conforme observamos a diagramação dessa página tanto está presente a forma em U quanto à forma lateral, também os objetivos de cada unidade estão presentes, seguidos dos direcionamentos de cada atividade e as habilidades da BNCC trabalhadas. A pesar de parecer repetitivo essa descrição ela é importante para que o leitor possa ter uma ideia mínima de como cada coleção está organizada.

Adiante apresentamos a coleção do componente curricular história, seguimos a mesma sequência de apresentação, adiante exibimos o sumário do referido componente curricular presente nos LD do 1º ao 5º ano.

Figura 15 - Sumário LD – Manual do Professor de História 1º ano Coleção Buriti Mais

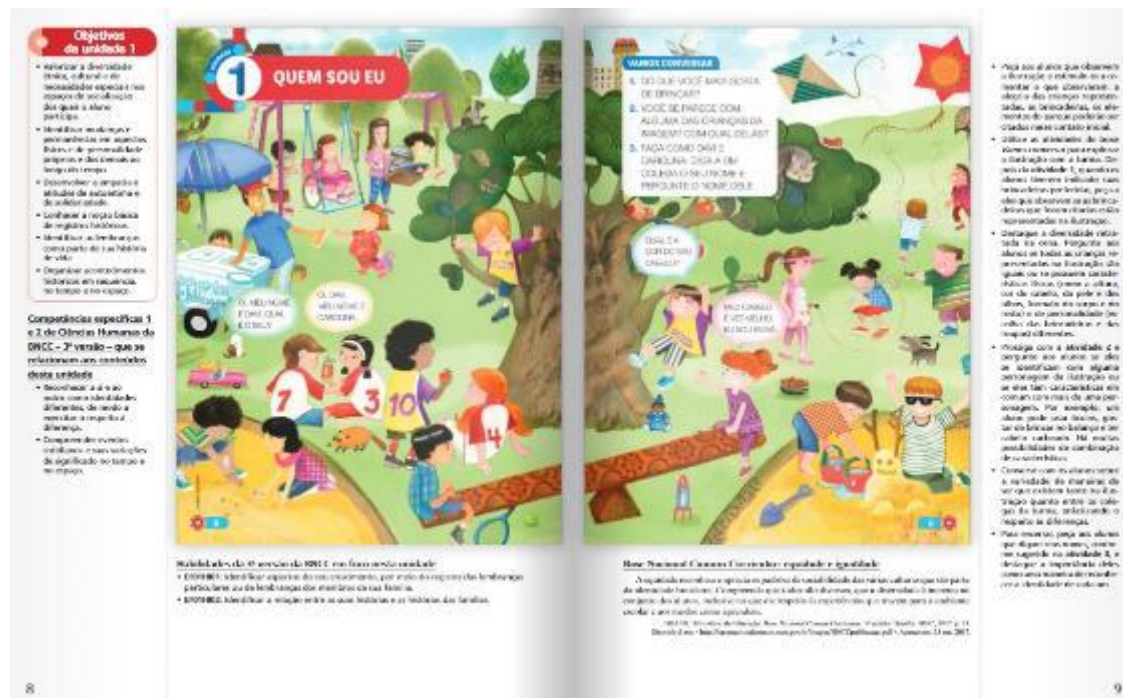
 Sumário	
Orientações gerais	IV
1. Apoio ao professor	IV
Manual do Professor – Livro impresso	IV
Material do Professor – Conteúdo digital	IV
2. Proposta didática desta coleção	V
A concepção de História	V
A concepção de ensino e aprendizagem em História	VI
A História na sala de aula	VII
A História no Ensino Fundamental	VIII
Os objetivos do ensino de História	VIII
O trabalho com as competências e com as habilidades	IX
As habilidades de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental	XIII
3. A História nesta coleção	XIX
A abordagem das competências e habilidades de acordo com a BNCC	XIX
A noção de tempo histórico	XIX
A Educação Fundamental e o domínio da linguagem	XXII
Educação em valores e os temas transversais	XXIII
4. A avaliação	XXIV
5. A seleção dos temas e dos conteúdos	XXV
A estrutura dos livros	XXVI
6. Sugestões de leitura	XXVIII
7. Bibliografia	XXIX
Orientações específicas	XXXI
Conheça a parte específica deste Manual	XXXI
Início do Livro do Estudante	1
Unidade 1 – Quem sou eu	8
Unidade 2 – A vida familiar	34
Unidade 3 – A escola	60
Unidade 4 – Brincadeiras e festas	86

Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/historia/buritimaais>

Conforme podemos observar o LD – Manual do Professor segue a organização: seção geral e específica. A seção geral está dividida em sete subseções que tratam basicamente da apresentação do LD as/aos professoras/es, da proposta pedagógica adotada, ressaltando a perspectiva de história e o ensino aprendizagem de história,

avaliação, a seleção dos temas e dos conteúdos, sugestões de leitura e bibliografia. No tocante à seção específica, vejamos como ela se organiza na Figura 15.

FIGURA 15 – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PARTE ESPECÍFICA DO LD – MANUAL DO PROFESSOR COLEÇÃO BURITI MAIS HISTÓRIA 1º ANO



Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/historia/buritimaais>

Assim como os demais LD – Manual do Professor a parte específica segue a formatação em U no início das unidades são exibidos os objetivos, bem como as competências e habilidades que cada atividade trabalha, além de dispor de orientações didáticas para docentes e a forma de avaliar.

Apresentados os LD – Manual do Professor da Coleção Buriti Mais passamos a exibir os volumes didáticos da Coleção Ápis. Ressaltamos que seguimos a mesma ordem de apresentação, assim exibimos os LD do 1º ano de cada componente curricular segundo a ordem do Quadro 3. A Coleção Ápis, tal como foi mencionado, teve seis componentes curriculares aprovados, Língua portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia e História, ao analisarmos os LD Manual do Professor identificamos que cada componente curricular possui cinco volumes englobando do 1º ano 5º ano. Quanto ao LD – Manual do Professor de Língua Portuguesa seus cinco volumes possuem a mesma organização diferenciando apenas os conteúdos

relacionados à parte específica dos componentes curriculares que vão avançando gradualmente, vejamos a Figura 16.

Figura 16 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Língua Portuguesa

SUMÁRIO	
Parte geral	
Princípios gerais	VI
A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão final homologada.	VII
Fundamentos teóricos	VIII
Gêneros textuais: centralidade do ensino de Língua Portuguesa	VIII
Ênfase nos gêneros literários	X
A formação do leitor fluente e proficiente	X
Leitura: um conteúdo de ensino.	XI
Fluência em leitura	XII
Letramento	XII
Letramento e alfabetização	XIII
Alfabetizar letrando	XIII
O sistema alfabético de escrita	XIV
Práticas de oralidade e de escuta	XV
Práticas de escrita	XVII
Prática de análise linguística/semiótica (alfabetização e ortografização)	XVII
Ensino de ortografia: prática sistemática e necessária	XVIII
Interdisciplinaridade e intertextualidade	XIX
Formação de atitudes e valores	XX
Sequências didáticas de conteúdos	XX
Ludicidade	XX
Avaliação	XXI
Avaliação em Língua Portuguesa	XXI
Avaliação em leitura e interpretação de textos	XXI
Avaliação em produção de textos	XXII
Avaliação e atividades de retextualização ou de reescrita de textos	XXII
Outras formas de avaliar	XXIII
Ação avaliativa mediadora	XXIII
Autoavaliação	XXIII
Avaliação nos Anos Iniciais	XXIV

Estrutura geral da coleção	XXIV
Organização dos volumes	XXIV
Introdução	XXIV
Unidades	XXIV
Abertura	XXIV
Desenvolvimento das unidades	XXV
Seções das unidades	XXV
Quadro geral da coleção	XXIX
Sugestões de leitura para aprofundamento do professor	XXXII
  Parte específica	
Estrutura específica do 1º ano	XXXIII
Traçado das letras	XXXIII
Quadro de conteúdos do 1º ano	XXXIV
Oficinas do Projeto de leitura do 1º ano	XL
Por que um projeto de leitura?	XL
Para que um projeto de leitura com a obra de ficção?	XL
Atividades sugeridas para o desenvolvimento do projeto	XLI
Habilidades abordadas no 1º ano	XLIV
Bibliografia	XLVIII
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido com orientações específicas	1

Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/7e01fd9d-5399-47f6-81b8-3545f3378d34/>

O sumário possui duas divisões a parte geral e a parte específica. A parte geral apresenta, basicamente, os princípios gerais que orienta a coleção, traz a relação entre língua portuguesa e BNCC, os fundamentos teóricos, orientações sobre avaliação, apresenta a estrutura geral da coleção do 1º ao 5º anos e traz sugestões de leitura para aprofundamento docente.

Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/7e01fd9d-5399-47f6-81b8-3545f3378d34/>

A reprodução do LD do estudante no LD do professor segue a mesma configuração da coleção Buriti Mais, ou seja, página reduzida na parte superior da página, objetivos e habilidades trabalhados em cada atividade nas laterais e abaixo da página, juntamente, com as orientações didáticas direcionadas para os docentes e sugestões de atividades extras. Além das respostas estarem grafadas na cor rosa e também há a possibilidade de respostas pessoais, tal como visualizamos acima.

Passamos a apresentar o LD – Manual do Professor de Arte do primeiro ano, cabe ressaltar que esse componente curricular é tido como um dos principais para se trabalhar os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas (BRASIL, 2008), como já foi mencionado. Observemos o sumário a seguir.

Figura 18 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Arte

 SUMÁRIO	
 Orientações gerais	
I. Princípios gerais	VI
1. Ensino de Arte e livro didático	VII
2. Ensino de Arte e Projeto de Trabalho	VIII
Interdisciplinaridade e Projeto de Trabalho	IX
Como trabalhar os procedimentos das diversas disciplinas em projetos interdisciplinares	XI
3. Ensino de Arte e a Base Nacional Comum Curricular	XI
II. Fundamentos teóricos	XVI
1. A Arte-educação baseada na cultura visual	XVI
2. Objetivos e didática da Arte-educação baseada na cultura visual	XVIII
3. As linguagens artísticas e as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental	XIX
Linguagem visual e audiovisual	XIX
O trabalho com a produção midiática	XXI
Linguagem da dança	XXII
Linguagem musical	XXIII
Linguagem teatral	XXIV
Linguagens integradas	XXV
III. Ambiente de aprendizagem e acesso aos espaços de divulgação cultural	XXV
1. O ambiente de aprendizagem	XXV
2. Visitas culturais	XXVI
Preparando a visita	XXVI
Durante a visita	XXVII
Depois da visita	XXVII
Comunicando o que foi aprendido	XXVII
IV. Avaliação	XXVII
1. Sugestão de fichas de acompanhamento do portfólio dos estudantes	XXVIII
Consciência da construção de seu percurso em relação aos processos vivenciados nas aulas	XXVIII
Pesquisa pessoal	XXVIII
Construção de sua postura de aluno na escola	XXIX

Troca de experiências e participação em uma situação de partilha	XXIX
Produção artística e aprimoramento técnico	XXX
Ampliação de repertório	XXX
Participação e envolvimento	XXX
2. Avaliação das sequências didáticas	XXXI
Avaliação inicial	XXXI
Avaliação processual	XXXI
Avaliação final para o professor	XXXII
3. Avaliação do produto final do Projeto de Trabalho	XXXII
V. Estrutura geral da coleção	XXXIII
1. Seções e boxes da coleção	XXXV
2. Principais competências, objetos de conhecimento e habilidades da coleção	XXXVII
3. Material Digital do Professor	XLV
VI. Referências para aprofundamento do professor	XLVI
 🎨 Orientações específicas	
Unidade 1 – Podemos fazer um desenho que se mexe e faz sons?	8
Capítulo 1: A arte dos pontos, linhas e formas: o desenho!	14
Capítulo 2: A arte de escutar os sons: a gravação sonora!	32
Unidade 2 – Brincar é importante?	58
Capítulo 3: Mexendo e remexendo: a arte da dança!	64
Capítulo 4: Fazendo de conta: a arte do teatro!	84
Bibliografia	110

Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/8586ac60-7346-46b5-a8c9-8e775352b587/>

O sumário traz a divisão padrão observada nos LD anteriores, ou seja, uma parte geral e outra específica. Em relação à parte geral ela subdivide-se em seis subseções, de forma geral, elas trazem: os princípios que orientam o ensino de arte articulada com a BNCC, os fundamentos teóricos que sustentam a concepção de arte e de ensino de arte, trata do ambiente de aprendizagem em espaços de divulgação

[illegible]

A diagramação utilizada é o formato em U, nas laterais e abaixo das páginas há os objetivos da unidade, orientações de como realizar a atividade, a habilidade trabalhada na atividade, sugestão de textos complementar e de vídeos e *sites*.

Adiante apresentamos a organização do LD – Manual do Professor de Matemática, ele também está organizado em parte geral e específica. Essa

organização está presente nos cinco volumes dos LD de matemática, observemos o sumário do volume do primeiro ano.

Figura 20 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Matemática

SUMÁRIO	
Parte geral	
Princípios gerais	V
A Educação matemática	V
Fundamentos teóricos	VI
Pressupostos teóricos que embasam uma nova maneira de ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	VI
Algumas orientações metodológicas	VII
Os avanços conquistados pela Educação matemática	VII
Temas contemporâneos	XI
Formulação e resolução de problemas	XIII
Objetivos	XIV
As etapas da resolução de um problema	XIV
Algumas sugestões para a sala de aula	XIV
Um exemplo para ser debatido em sala de aula	XIV
Avaliação	XVI
O que e quando avaliar	XVI
Instrumentos de avaliação	XVI
A avaliação em Matemática	XVII
Indicadores para a avaliação em Matemática	XVIII
Avaliando o poder matemático dos alunos	XVIII
Avaliando a formulação e a resolução de problemas	XVIII
Avaliando a comunicação dos alunos	XIX
Avaliando o raciocínio dos alunos	XIX
Avaliando a compreensão de conceitos	XX
Avaliando os procedimentos matemáticos	XX
Como encarar o erro dos alunos em Matemática	XX
Estrutura geral da coleção	XXI
Integração/conexão entre as Unidades temáticas de Matemática	XXI
Trabalho interdisciplinar	XXII
Algumas ideias para a utilização desta coleção	XXII
Postura do professor	XXII
Autonomia do professor ao trabalhar com esta coleção	XXII
As seções, os boxes e o material complementar desta coleção e como trabalhá-los	XXIII
A lição de casa	XXVI
O uso do caderno	XXVI
Recursos didáticos auxiliares	XXVI
Calculadora	XXVI
Glossário ou dicionário matemático	XXVII
Livros paradidáticos	XXVII
Jornais, revistas e folhetos de propaganda	XXVIII
Instrumentos e materiais	XXVIII
Vídeos	XXVIII
Computador/internet	XXVIII
Jogos, divertimentos e quebra-cabeças	XXX
Sala-ambiente de Matemática/laboratório de ensino de Matemática/matematica	XXX
Referências para o aprofundamento do professor	XXIX
A importância da atualização	XXIX
Grupos e instituições	XXX
Secretarias de Educação estaduais e municipais	XXXII
Páginas eletrônicas	XXXII
Revistas e boletins em Educação matemática	XXXIII
Sobre o Ensino Fundamental de nove anos	XXXIV
Sobre a Base Nacional Comum Curricular	XXXIV
Sobre conteúdos	XXXIV
Sobre História da Matemática	XXXVI
Sobre metodologia do ensino de Matemática	XXXVI
Sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	XXXVIII
Sobre educação	XL
Indicações para os alunos	XLI
Leitura complementar	XLI
Material multimídia	XLII
Bibliografia	XLIII
Parte específica	
Estrutura específica do 1º ano	XLIV
Orientações específicas do 1º ano	XLIV
Habilidades abordadas no 1º ano	XLVI
Estrutura específica do Manual do Professor do 1º ano (página a página)	XLVIII
Reprodução do Livro do Estudante do 1º ano	1

Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/e8adacd1-df0b-44e7-b36d-d1ae91a77c59/>

Em relação à parte geral ela está subdividida em sete subseções que tratam dos princípios, fundamentos teóricos, avaliação, estrutura da coleção, referências para o professor, indicações para os estudantes e bibliografia. Essas subseções estão presentes nos cinco volumes da coleção de matemática apresenta apenas adequações referentes a cada ano. Já a parte específica traz um recorte correspondente ao ano do volume, ela possui cinco subseções as quatro primeiras apresentam a estrutura específica do ano correspondente, no caso deste exemplo, traz a estrutura e orientações específicas do primeiro ano, as habilidades tratadas no referente ano, estrutura específica do manual do professor e, por fim, a reprodução do livro do estudante. No tocante à subseção reprodução do livro do estudante apresentamos a seguir uma amostra de como ela está exposta no LD – Manual do Professor.

Figura 21 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Ápis Matemática 1º ano

TERMS RELACIONADOS A MEDIDAS

Atividade 3

Esta atividade explora noções intuitivas de grandezas relacionadas à percepção de massa, tempo e temperatura. Para isso, apresentamos três situações: uma com uma árvore, uma com um relógio e uma com um termômetro. O objetivo é que os alunos possam relacionar essas grandezas com os conceitos de medida.

Atividade 4

Esta atividade explora noções intuitivas de grandezas relacionadas à percepção de massa, tempo e temperatura. Para isso, apresentamos três situações: uma com uma árvore, uma com um relógio e uma com um termômetro. O objetivo é que os alunos possam relacionar essas grandezas com os conceitos de medida.

MEDIDA DE MASSA (PESADA)

Atividade 5

Esta atividade explora noções intuitivas de grandezas relacionadas à percepção de massa e capacidade. Para isso, apresentamos duas situações: uma com uma balança e uma com uma xícara. O objetivo é que os alunos possam relacionar essas grandezas com os conceitos de medida.

Atividade 6

Esta atividade explora noções intuitivas de grandezas relacionadas à percepção de massa e capacidade. Para isso, apresentamos duas situações: uma com uma balança e uma com uma xícara. O objetivo é que os alunos possam relacionar essas grandezas com os conceitos de medida.

Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/e8adacd1-df0b-44e7-b36d-d1ae91a77c59/>

As páginas reduzidas dos LD dos estudantes estão na parte superior das páginas do LD – Manual do Professor sua diagramação corresponde ao formato em

U, nas laterais e no final das páginas há os objetivos e orientações didáticas das atividades, bem como sugestões de atividades extras. Destacamos que em determinadas páginas do LD – Manual do Professor há resumos dos conteúdos trabalhados nas atividades.

Em seguida apresentamos o sumário do LD – Manual do Professor de Ciências, observamos também que o sumário desse LD está dividido em parte geral e parte específica, no entanto a parte específica traz apenas a reprodução do LD do estudante, visualizemos o sumário abaixo.

Figura 22 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Ciências

SUMÁRIO	
Orientações gerais	
I. Introdução	V
Um novo mundo, uma nova ciência	V
Ciências na escola	V
II. Fundamentos teóricos	VII
Novas metodologias para o ensino de Ciências	VII
Como aproximar as concepções dos alunos do conhecimento que se quer ensinar?	VII
Conteúdos procedimentais	VIII
Conteúdos atitudinais	XIII
Conteúdos conceituais	XV
A BNCC na coleção	XVII
O planejamento	XXI
O V do planejamento: uma modificação do V do conhecimento para o planejamento de unidades didáticas	XXI
A avaliação	XXII
Momentos da avaliação e a coleção	XXIII
A avaliação de atitudes	XXIII
III. Estrutura geral da coleção	XXV
Início do livro	XXV
Apresentação	XXV
Conheça seu livro	XXV
Sumário	XXVI
As unidades didáticas	XXVI
Capítulos organizados como módulos didáticos	XXVII
Estrutura do capítulo didático	XXVII
Início do capítulo organizado como módulo didático	XXVIII
Desenvolvimento do capítulo didático	XXIX
Fim do capítulo didático	XXXI
Fim da unidade didática	XXXI
Fim do livro	XXXI
Material Digital do Professor	XXXI
IV. Bibliografia	XXXII
Reprodução do Livro do Estudante com orientações específicas	1

Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/c43c1c54-2a55-4cb2-9fc5-a9730b10bd50/>

A parte geral do LD – Manual do Professor de Ciências está dividida em quatro subseções comuns aos volumes de todos os anos. A primeira apresenta uma introdução sobre ciências na escola. A segunda aborda os fundamentos do ensino de

ciência articulado às novas tecnologias, também evidencia a BNCC na coleção do componente curricular, traz um tópico sobre planejamento e orientações sobre avaliação. A terceira subseção trata da estrutura geral da coleção, apresentando o LD, as unidades que o compõe, os capítulos e sua estrutura, fim da unidade didática e do LD e o material digital. Já na quarta subseção é apresentada a bibliografia utilizada.

Na parte específica que traz a reprodução reduzida do LD do estudante observamos que a cada abertura de unidade são expostos os objetivos da unidade, os conceitos e as orientações didáticas, também notamos que nas páginas de abertura dos capítulos há os objetivos referentes ao capítulo e as orientações didáticas para o desenvolvimento das atividades, a seguir exibimos um exemplo.

Figura 23 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Ápis Ciências 1º ano



Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/c43c1c54-2a55-4cb2-9fc5-a9730b10bd50/>

Destacamos que apesar da estrutura organizacional possui algumas singularidades, ela contempla as orientações do Edital, assim traz a relação entre conteúdos e a BNCC, as repostas as atividades e possibilidade de o estudante construir respostas.

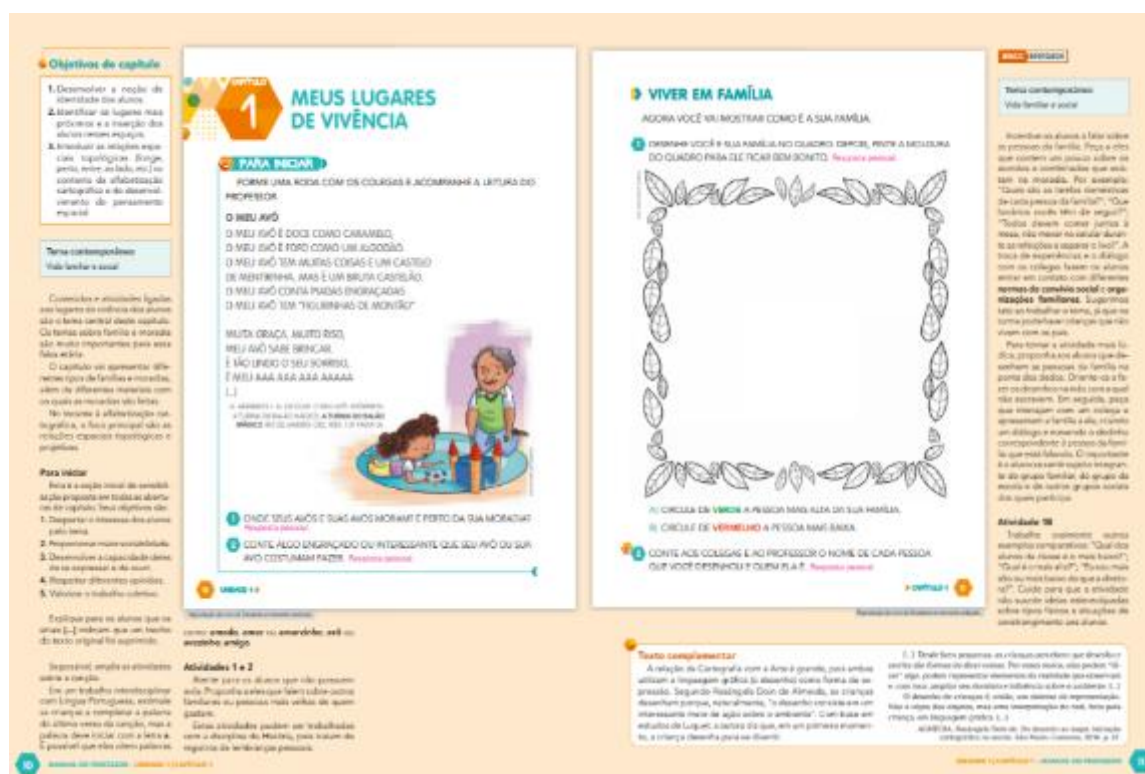
Passamos a apresentar a organização e os elementos que compõem os LD - Manual do Professor de Geografia, da mesma forma que os LD apresentados até o momento seguiremos abordando a parte geral e específica do LD, visualizemos o sumário adiante.

Figura 24 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º Geografia

SUMÁRIO	
Orientações gerais	
Princípios gerais	V
A BNCC e a Educação Básica.....	V
Ensino Fundamental de nove anos.....	VI
Fundamentos teóricos	VII
As Ciências Humanas no Ensino Fundamental segundo a BNCC.....	VII
Como o ensino de Geografia contribui para o letramento e a alfabetização.....	VIII
A BNCC nesta coleção.....	XI
A progressão didática das unidades temáticas ao longo da coleção.....	XII
Quadro de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para o 1º ano.....	XIV
Orientações teórico-pedagógicas.....	XV
Procedimentos metodológicos.....	XVI
Atividades orais e escritas.....	XVI
Leitura de textos de diferentes gêneros.....	XVII
Obras de arte e mapas mentais.....	XVII
Ícones de trabalho com alfabetização cartográfica.....	XVIII
Mapas de localização.....	XVIII
Situação-problema.....	XVIII
Projeto.....	XIX
Interdisciplinaridade.....	XIX
Temas contemporâneos.....	XIX
Alfabetização cartográfica.....	XXII
Conceitos geográficos.....	XXVI
Lugar.....	XXVI
Paisagem.....	XXVII
Território.....	XXVIII
Região.....	XXVIII
Natureza.....	XXIX
Sociedade.....	XXX
Quadro-síntese dos conceitos geográficos, cartográficos, interdisciplinares e temas contemporâneos.....	XXX
Avaliação	XXXI
Estrutura geral da coleção	XXXIII
Estrutura dos volumes.....	XXXIII
Abertura de unidade.....	XXXIII
Seções e boxes.....	XXXIV
Quadro geral da coleção.....	XXXV
Volume do 1º ano.....	XXXV
Volume do 2º ano.....	XXXV
Volume do 3º ano.....	XXXVI
Volume do 4º ano.....	XXXVI
Volume do 5º ano.....	XXXVII
Referências para aprofundamento do professor	XXXVIII
Texto 1: Noção de espaço.....	XXXVIII
Texto 2: As habilidades do pensamento espacial.....	XXXIX
Texto 3: A metropolização do espaço como uma nova fase da urbanização.....	XXXIX
Texto 4: Desenvolvimento do desenho infantil.....	XL
Texto 5: Tipos de fotografias aéreas.....	XLI
Bibliografia	XLII
Orientações específicas	
Estrutura do Manual do Professor	XLVII

A parte geral é constituída por seis subseções, a saber: princípios gerais (balizados na BNCC, Educação Básica e o Ensino Fundamental de nove anos); fundamentos teóricos (trata do ensino de Ciências Humanas segundo a BNCC, a contribuição do Ensino de Geografia na alfabetização e no letramento, a BNCC na coleção, a progressão didática das unidades da coleção, orientações teórico-pedagógicas, procedimentos metodológicos; alfabetização cartográfica, conceitos geográficos, quadro-síntese com os conceitos geográficos de forma geral); avaliação; estrutura geral da coleção (apresenta a abertura de unidades e seções boxes, quadro geral da coleção volumes do primeiro ao quinto ano); referências para o aprofundamento do professor (na qual há cinco textos para o aprofundamento do conhecimento docente) e bibliografia. Quanto à parte específica ela traz a estrutura geral do LD – Manual do Professor e em seguida o LD dos estudantes reduzido, a seguir apresentamos uma amostra da estrutura do Manual do professor.

Figura 25 - Elementos Constitutivos da parte específica do LD – Manual do Professor Coleção Ápis Geografia 1º ano



Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/4b07041c-ac8e-4a50-9ae6-1de0145b38e8/>

Tal como podemos observar o LD do estudante encontra-se na parte superior das páginas, a diagramação em formato U onde consta os objetivos do capítulo, no caso dessa amostra, orientações didáticas das atividades, o código da BNCC correspondente a atividade desenvolvida e sugestão de texto complementar.

O último LD – Manual do Professor é o do componente curricular História, vejamos o sumário que está dividido em parte geral e específica. A parte geral possui oito subseções que podemos visualizar no sumário abaixo.

Figura 26 - Sumário do LD – Manual do Professor Coleção Ápis 1º História

	
Orientações gerais	
Princípios gerais	V
A BNCC e a Educação Básica	V
Ensino Fundamental de nove anos	VI
Fundamentos teóricos	VII
As Ciências Humanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental segundo a BNCC	VII
Como o ensino de História contribui para a alfabetização e o letramento	VIII
A BNCC nesta coleção	IX
O pensar histórico nesta coleção	XII
O processo de avaliação	XIII
Estrutura geral da coleção	XIV
Seleção e organização dos conteúdos	XIV
Como a coleção está organizada	XV
Encaminhamentos para a utilização desta coleção	XVIII
As leis n. 10 639/03 e n. 11 645/08 nos currículos escolares	XVIII
Atividades escritas e orais	XXI
Minha coleção de palavras de História	XXII
Documentos históricos	XXII
Linha do tempo	XXIII
Interdisciplinaridade	XXIV
Sistematização do aprendizado	XXV
Representações cartográficas	XXV
Como trabalhar imagens em sala de aula	XXV
Referências para aprofundamento do professor	XXVI
A organização dos conteúdos	XXVI
A avaliação na educação escolar	XXVII
Interdisciplinaridade na formação de professores	XXVIII
Temas transversais	XXIX
O trabalho com a oralidade na escola	XXX
Patrimônios da História	XXXV
A coleção e a progressão didática estabelecida pela BNCC	XXXVI
Os objetos de conhecimento e as habilidades abordadas no volume do 1º ano	XXXVII
Bibliografia	XXXVIII
Orientações específicas	
Elementos do Manual do Professor página a página	XL
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido	1
	

Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/8009e9ab-7874-4743-a2de-4c1014a0edf2/>

A parte geral traz as seguintes subseções: princípios gerais (aborda os princípios norteadores da coleção balizados na BNCC e Educação Básica e Ensino Fundamental de nove anos); fundamentos teóricos (expõe uma breve discussão sobre o ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC, a contribuição do Ensino de História na promoção da alfabetização e

[illegible]

Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/8009e9ab-7874-4743-a2de-4c1014a0edf2/>

Nesse extrato retirado do LD – Manual do Professor localizamos o LD do estudante reduzido, a formatação está em U, encontramos ainda os objetivos do capítulo, orientações iniciais para a atividade, quadro da BNCC com os objetos de conhecimento e as habilidades presentes nas atividades, sugestão de texto complementar e mais orientações para o desenvolvimento da atividade.

A partir da breve apresentação do sumário e da reprodução do LD do estudante reduzida, percebemos que os LD – Manual do Professor – buscam abraçar os elementos necessário para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, bem como para o desenvolvimento da prática docente e da formação docente continuada. O LD – Manual do Professor não só traz as respostas das atividades presentes nos LD, ele direciona a prática docente, demonstra as bases teóricas as quais está fundamentado, detalha os conteúdos a ser ensinados e aprendidos, as competências e habilidades que os estudantes devem construir, a forma de avaliar a aquisição dessas competências e sugere leituras extras de aprofundamento para os docentes, evidenciando o seu caráter formador.

Em relação às diferenças entre LD do estudante e do professor percebemos que enquanto o LD do estudante traz textos, ilustrações, atividades e exercícios para que os estudantes assimilem e respondam, demonstrando, assim, consolidação de aprendizagem, o LD – Manual do Professor traz as respostas das atividades e exercícios, indica como trabalhar os conteúdos, sugere atividades extras, bem como apresenta textos teóricos sobre perspectivas de ensino de determinada disciplina.

Notamos ainda o alinhamento do LD à BNCC, evidenciando-a como guia de seleção e organização dos LD, do mesmo modo que apresenta a BNCC como elemento influenciador da prática e da formação docente. Os LD, notadamente, tomam por base apenas os conteúdos e as competências ofertadas pela BNCC, cabe destacar que essa anuência das editoras à BNCC se deve também pela exigência do Edital de inscrição e de convocação da editora que estabeleceu tal alinhamento com a Base como um dos critérios para a aprovação dos LD inscritos, conforme dito anteriormente.

A Coleção Buriti Mais e a Ápis, tal como todas as outras coleções que foram aprovadas pelo PNLD 2019, seguiram as orientações presentes na BNCC e realizaram processos de recontextualizações dessa política curricular para produzir os LD aptos de serem aprovados pelo Edital de Convocação nº 01/2017.

Diante do exposto, a seleção das imagens, dentre elas a fotografia, considerou os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Indígena na Educação Básica e as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, visto que elas se apresentam como direcionadoras da construção dos currículos e, conseqüentemente, são consideradas em legislações posteriores, principalmente, as que são referência para o currículo nacional como é o caso da BNCC. No entanto, frisamos que a referência a essas diretrizes na BNCC está resumida em notas de rodapé, já as diretrizes operacionais para as escolas do campo não são citadas no decorrer do texto.

As diretrizes nos ajudaram a selecionar as fotografias e seus contextos tomando por referência os princípios que elas suscitavam. Para a seleção das fotografias foi necessário analisarmos as referidas Diretrizes e identificarmos os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, após tal identificação direcionamos o nosso olhar para a escolha das fotografias resultantes das recontextualizações realizadas pelos LD.

A eleição, organização e análise das fotografias adotou a análise de conteúdo temática e a tríade peirceana, o entrelaçamento de ambas se apresentou como elemento importante para tratarmos das representações imagéticas presentes nos LD, juntamente com o nosso recorte sógnico possibilitado pelos Estudos Pós-coloniais e pelo Feminismo Latino-americano Descolonial. Ressaltamos que a eleição das fotografias e seus contextos, constituintes do corpus documental, considerou aquelas fotografias que indicavam aproximação com os princípios da Educação Escolar dos povos do Campo, Indígena e Quilombola presentes nas diretrizes curriculares.

Quanto às ferramentas de análise dos documentos naturais, utilizamos da Análise de Conteúdo via Análise temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990), visto que este tipo de análise possibilita realizar inferências sobre os dados para além das aparências. Vala evidencia que

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

Vala chama a atenção ainda para a compreensão do processo de análise dos dados que pode ser descrito através da articulação entre os objetivos propostos com a pesquisa, o rigor da descrição detalhada dos dados e, por fim, a inferência.

Assim, o caminho percorrido no desenvolvimento da análise de conteúdo tem como finalidade a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 44). Nessa direção, a/o pesquisadora/or, por meio de um trabalho inventivo, busca ultrapassar o que está na base da superfície das mensagens, o que lhe permite inferir sobre os dados ao contextualizar suas formas de produção e de recepção das mensagens.

Nesta pesquisa fizemos uso da Análise de Conteúdo via Análise Temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico” (MINAYO, 2010, p. 316). As comunicações que compõem o corpus documental foram as Diretrizes curriculares para a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola e as fotografias e seus contextos dos LD imbricadas com a lente teórico-metodológica adotada.

A efetivação da análise dos dados acontece em três fases, a saber: pré-análise; exploração do material; tratamento e inferências. A pré-análise foi efetivada por meio da seleção e organização do material, isto é, das diretrizes supracitadas e das imagens dos LD. De posse do material sujeito à análise, realizamos leituras flutuantes, no intuito de identificar os princípios presentes nas diretrizes e relacioná-los com as imagens e seus contextos a serem analisados. Em relação às imagens fizemos uso das regras da exaustividade, da homogeneidade, representatividade e pertinência atreladas a tríade peirceana ícone, índice e símbolo.

A exploração do material coletado e selecionado buscou codificar, classificar e categorizar os dados referentes à recontextualização realizadas pelas fotografias dos LD – Manual do Professor. A exploração dos dados permitiu identificar as unidades de contexto e de sentido, expressas nas unidades de registro (BARDIN, 2011) das comunicações analisadas. Por fim, tratamos os dados e realizamos inferências sobre eles, considerando o contexto de produção e o contexto de análise dos dados coletados e codificados (VALA, 1999).

Diante do percurso trilhado, objetivamos com a análise e com a interpretação dos documentos naturais (BARDIN, 2011) elementos que possibilitem a compreensão do objeto desta pesquisa e, conseqüentemente, gerar novos conhecimentos. Sendo assim, nos debruçaremos no próximo capítulo sobre o contexto de produção e de análise dos dados, evidenciando o caminho percorrido na busca pela compreensão do objeto da pesquisa.

7 LOCUS DE ENUNCIÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA: CONTEXTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo expõe como as disputas entorno das políticas curriculares, aqui analisadas, estão entrelaçadas por contextos sociais políticos, culturais, educacionais, etc. que interferem e constituem os contextos de produção e de análise dos dados. Para Vala (1999), é parte do fazer do/a pesquisador/a, que se utiliza da análise de conteúdo, explicitar os contextos de produção e de análise dos dados de forma compreensiva, elucidando os sujeitos que configuram esses dados, pois “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção” (VALA, 1999, p. 104).

Nessa direção, configura-se a necessidade de construção de um modelo analítico que conduza o/a pesquisador/a a realizar inferências condizentes com as condições de produção e de análise dos dados que constituem o objeto de pesquisa. Logo, as decisões baseadas nos critérios eleitos necessitam ser evidenciadas, visto que é nesse entretecer dos fios analíticos que a trama da pesquisa é tecida.

Ao subvertermos o paradigma simplificador, compreendemos que o fazer científico não pode estar alheio e ou/desprendido dos contextos e dos sujeitos que configuram o objeto de pesquisa, uma vez que o conhecimento é sempre situado. Os fios entrelaçados no decorrer da feitura da pesquisa são eleitos a partir do objeto de pesquisa, sendo assim o nosso olhar se volta para o entendimento de que conhecimento científico é produzido na relação contextual estabelecida e configurada pelo objeto, sujeitos, tempo-espço.

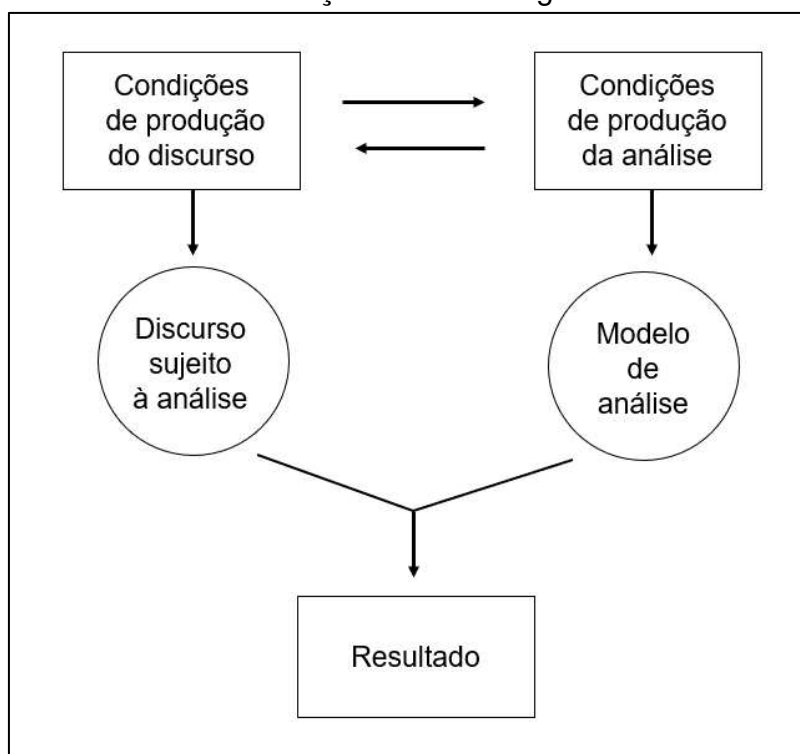
Nessa direção, a análise de conteúdo nos encaminha para a compreensão de que o conhecimento científico é produzido em relação, pois é parte e influenciado por uma realidade. Por isso, compreender os contextos de produção e de análise dos dados permite produzir conhecimentos mais coerentes e alinhados com a realidade. O diálogo estabelecido entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano Descolonial questiona a premissa positivista de construção de conhecimento neutro, de pesquisador e de objeto dissociados. Essa premissa de neutralidade e objetividade serviu para estabelecer hierarquias entre conhecimentos

validos, porque seguiam cegamente os pressupostos positivistas e o conhecimento não científico, porque consideravam o fenômeno dentro de teias sociais que estão interconectadas, impossibilitando generalizações e fixações. A ideia de conhecimento universal, neutro e, portanto, válido realizou uma assepsia epistêmica, ou melhor dizendo, “epistemicídios”.

Esta pesquisa buscou entretecer os fios contextuais teórico-metodológicos no intuito de desvelar as ambiências pelas quais o objeto da pesquisa e a/o pesquisadora/or são influenciados. Conforme já pontuado, no decorrer da pesquisa tivemos que fazer escolhas que nos encaminharam para um fazer científico entrelaçado em fios *outros*, não previstos inicialmente. O redirecionamento da pesquisa só confirma que o fazer científico da/o pesquisadora/or se dá influenciado pela ambiência que está situada/o, demonstrando a relevância do contexto no desenvolvimento da pesquisa e de uma análise mais fidedigna do objeto. Tal como afirma Bardin (2011) a pesquisa qualitativa e, conseqüentemente, a sua análise é maleável tanto no seu funcionamento quanto nos usos dos seus índices.

Em face do exposto, este capítulo visa demonstrar como os documentos/fontes da pesquisa estão vinculados a contextos outros que interferem na compreensão do objeto e no desenvolvimento da pesquisa. Vala (1999) evidencia que o discurso submetido à análise não pode ser analisado em si mesmo, é preciso caracterizar as suas condições de produção e análise. Nesta direção, o autor expõe um possível modelo de interpretação da condição de produção das mensagens, ver Figura 28.

Figura 28 - Modelo de Análise das Condições de Produção das Mensagens



Fonte: Vala (1999, p. 105).

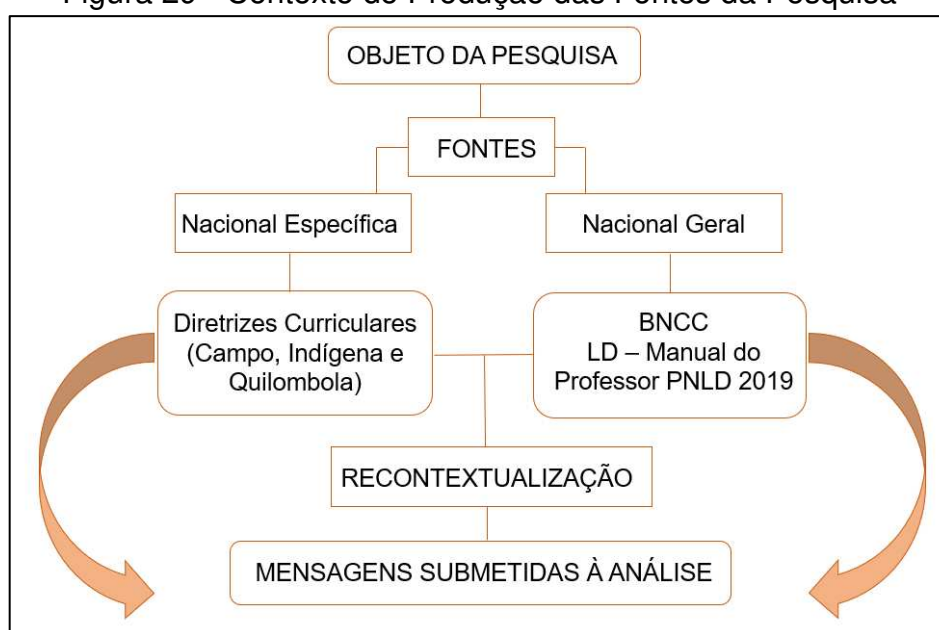
Nesta pesquisa as condições de produção do discurso referem-se ao contexto onde a legislação curricular para Educação Escolar dos povos do campo, indígena e quilombola foi formulada e ao contexto de produção dos LD. Expor o cenário da pesquisa tem a finalidade de contextualizar tanto o problema quanto às inferências sobre os dados coletados e analisados.

No intuito de descrever os fios que compõem o contexto da legislação curricular dividimos este capítulo em duas seções, a saber: 1) contexto de produção dos dados (sujeitos e territórios de onde surgem os dados); 2) contexto de produção das análises (natureza dos dados, critérios de delimitação, modelo de análise).

7.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS: SUJEITOS E TERRITÓRIOS DE ONDE SURGEM OS DADOS

Nesta seção, apresentamos o contexto de produção dos dados da pesquisa, já mencionamos que as nossas fontes são documentais e possuem natureza nacional, uma vez que são documentos legislativos direcionados a todo território nacional. Partimos da compreensão de que as mensagens sujeitas à análise de conteúdo são resultantes de uma rede complexa de condições de produção (VALA, 1999, BARDIN, 2011), logo é preciso considerar: as/os autoras/es, a quem se destina, as formas de codificação e transmissão das mensagens. Diante disso e dos caminhos trilhados até aqui, exibimos os elementos que constituíram o contexto de produção dos dados desta pesquisa. Vejamos a Figura 29.

Figura 29 - Contexto de Produção das Fontes da Pesquisa



Fonte: a autora

Conforme a Figura 29, o objeto desta pesquisa foi o guia para as escolhas das fontes e a para a seleção das mensagens submetidas à análise. As mensagens sujeitas à análise presentes nas fontes nacional específica e nacional geral foram contextualizadas para atender ao objeto e a pergunta desta pesquisa. Cabe destacar que para a seleção das fontes e análise articulamos as abordagens teórico-metodológicas e os critérios estabelecidos pela análise de conteúdo atendendo às necessidades do objeto de pesquisa. A seguir apresentamos os contextos nos quais foram produzidas às mensagens concernentes às fontes da pesquisa.

7.1.1 O contexto de produção dos dados: fonte nacional específica e nacional geral

O corpus documental é constituído por documentos da legislação educacional que tratam, especificamente, do currículo da Educação Escolar dos povos do Campo, Indígena e Quilombola. Para a seleção do corpus documental utilizamo-nos das regras de seleção propostas por Bardin (2011), já mencionadas.

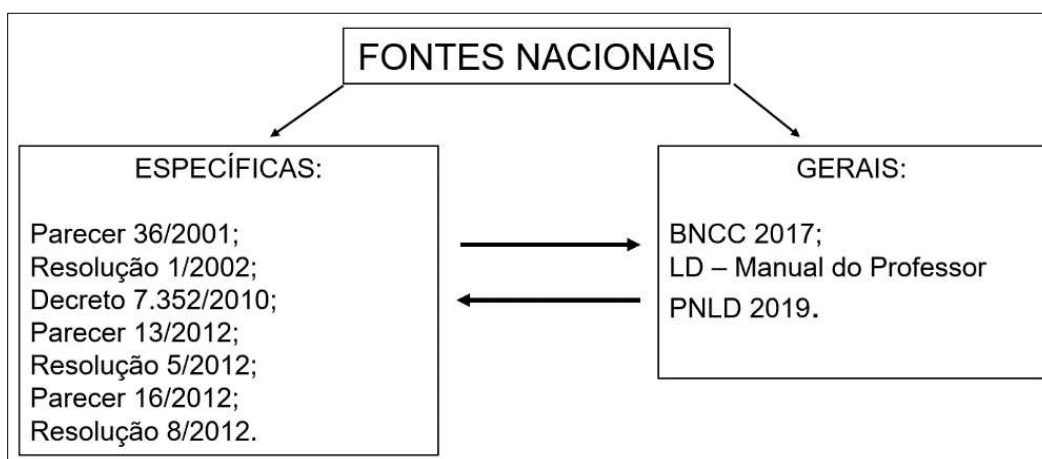
No primeiro momento, fizemos uso da regra da exaustividade e reunimos todos os documentos da legislação educacional que tratavam da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola e realizamos leituras flutuantes. A partir do contato inicial com os documentos, foi necessário realizar uma seleção que considerou a regra da representatividade, em outras palavras, selecionamos os documentos mais significativos para o objeto de pesquisa.

Após atender a essa regra, ainda foi preciso utilizar da regra da homogeneidade e selecionamos os documentos que possuíam a mesma natureza, ou seja, documentos que tratavam, especificamente, do currículo da Educação Escolar dos povos supracitados. Com um universo de dados selecionados, a partir das regras citadas, realizamos leituras dos documentos e efetivamos mais uma seleção balizados na regra da pertinência, concerne aos documentos em que as mensagens sejam necessárias à análise do objeto.

A seleção dos documentos, sumarizados na Figura 30, buscou compreender os contextos que influenciaram a seleção de conhecimentos da Educação Escolar dos povos do Campo, Indígena e Quilombola, uma vez que estes documentos são considerados na formulação de legislações educacionais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, 2013), da BNCC (2017) e do Edital de convocação e inscrição das editoras de LD (2018).

A compreensão e identificação dos conhecimentos de referência requeridos pelo objeto da pesquisa nos documentos legislativos desvelam lutas e conquistas desses povos pelo direito à Educação Escolar condizente com seus projetos de vida, essas lutas e conquistas estão balizadas pela identidade em política, pela desobediência epistêmica e civil.

Figura 30 - Sumarização do Corpus Documental da Pesquisa



Fonte: a autora

Não identificamos em nossas buscas diretrizes curriculares específicas para a Educação Escolar do Campo, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena e Quilombola, no entanto localizamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, elas constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às DCN (2013).

Ressaltamos que a BNCC não faz referência direta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no entanto há menção de considerar as diferentes modalidades de ensino, tal como a Educação Escolar do campo, Quilombola e Indígena, na tomada de decisões que visam adequar as proposições da BNCC à realidade local (BRASIL, 2017).

Consoante com os procedimentos realizados para a seleção dos documentos que compuseram o corpus documental da pesquisa, apresentamos os documentos finais selecionados e que conformaram as fontes da pesquisa, observemos o Quadro 5.

Quadro 5 - Documentos Legislativos integrantes das Fontes Nacionais

DOCUMENTO	ASSUNTO
Parecer CNE/CEB nº 36/2001	Dispõe sobre a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Decreto nº 7.352/2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Parecer CNE/CEB nº 13/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
Resolução CNE/CEB nº 5/ 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
Parecer CNE/CEB nº 16/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
Resolução CNE/CEB nº 8/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
BNCC - 2017	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Fonte: a autora

Apresentamos no Quadro 5 os documentos sujeitos à análise e o assunto que cada um contempla. Ressaltamos que os documentos possuem uma natureza híbrida em sua destinação, ou seja, tanto eles podem ser nacionais específicos quanto nacionais gerais, consoante com o que apresentamos na Figura 30. Cabe destacar que não consideramos os LD – Manual do Professor nessa descrição, porque serão tratados em capítulo específico. Para compreender o contexto de produção dos dados tomamos como parâmetro de busca os índices: contexto político-social; sujeitos propositores e repercussões curriculares. Assim, seguimos a ordem de apresentação dos documentos, tal como está exposta no Quadro 5.

O Parecer CNE/CEB³³ nº 36/2001, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e o Decreto 7.352/2010 representam conquistas legislativas importantes dos povos do campo tecida no espaço da diferença colonial por meio de tensionamentos e disputas culturais, sociais e epistêmicas. Até a promulgação da Constituição federal de 1988 e posteriormente a LDB (1996) a educação escolar destinada a esses povos enfrentou à morosidade legal das legislações educacionais anteriores e à exclusão desses

³³ Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB).

povos do processo educacional, reafirmando a lógica de exploração e manutenção do *status quo* firmada na colonialidade. As legislações anteriores as citadas buscavam pela manutenção das relações desiguais e hierárquicas entre campo e cidade sustentadas nas heranças coloniais.

Esses documentos legislativos (Parecer 36/2001; Resolução 1/2002; Decreto 7.352/2010) resultaram das mobilizações e pressões populares ocorridos, especialmente, na década de 1980 por direitos civis, marcando o início do processo de redemocratização do país. O ponto fulcral desse processo foi a promulgação da Constituição Federal (1988) que ampliou os direitos civis, inclusive, o direito à educação para todos e de responsabilidade do Estado. Atrelados à identidade em política Movimentos sociais, dentre outros, munidos do que dispunha a nova constituição se fortaleceram e passaram a denunciar o descaso com a educação escolarizada dos povos do campo. E reivindicavam uma educação condizente com as diferenças, especificidades e necessidades dos povos campestres, realizando movimentos de desobediência civil e epistêmica na busca pela descolonização do ser e do saber, principalmente.

O descaso pela educação dos povos campestres é pontuado no Parecer 36/2001 através de análise minuciosa do histórico das políticas educacionais do nosso país herdeiras da colonialidade. A negligência quanto à educação escolar para os povos do campo ultrapassava/ultrapassa as condições físicas das escolas, uma vez que estava/está marcada também pela ínfima oferta escolar reduzida à educação infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental e a parca qualificação dos professores, etc. Os povos do campo denunciavam que a educação oferecida aos povos campestres não considerava suas reais demandas, uma vez que estava fundada na pedagogia do desenraizamento (ARROYO, 2012).

O intuito seria o de oferecer uma educação, marcadamente, urbanocêntrica fincada no paradigma da educação rural que desconsiderava os conhecimentos dos povos campestres. A ideia pauta-se na transposição do modelo educacional das escolas da cidade para o território campestre, principalmente, no que concerne aos currículos prontos e acabados que serviriam de roteiro para o avanço das hierarquias sustentadas pela colonialidade, salvaguardando a matriz de poder patriarcal-racial-moderna-capitalista. Os estudantes seriam conduzidos a negar suas raízes ancestrais e tudo o que elas representavam. A educação moldaria os sujeitos do campo em

sujeitos urbanos, validando o modelo de educação urbanocêntrica enquanto modelo de referência, balizado na colonialidade do ser e do saber.

Apesar do importante processo de redemocratização do Brasil e da promulgação da Constituição Federal de 1988, a década de 1990 foi marcada pelo avanço e consolidação do neoliberalismo, principalmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A educação cada vez mais passou a ser compreendida a partir dos critérios do capital, resultando no avanço da mercantilização da educação brasileira em todos os níveis educacionais.

A educação do campo continuou a ser preterida e as tensões no campo são acirradas com o aumento de mortes devido disputas por terra, ignoradas pelo governo vigente. Nesse cenário, há um avanço da colonialidade, mas há também resistências tecidas pelos movimentos sociais do campo que tensionaram o governo pelo direito à terra e pelo direito à educação escolar do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) foi um dos expoentes da luta por reforma agrária e por uma educação dos povos do campo, evidenciando movimentos de descolonização do saber e desobediência civil e epistêmica. O MST continua como um dos movimentos sociais campestres mais representativos dessas lutas. Caldart (2000) enfatiza que o MST de fato realizou uma *ocupação da escola* através de pelo menos três vias: 1) famílias do movimento mobilizadas em prol de uma educação significativa para a vida presente e futura, assim, no início da década de 1980, o MST começa o trabalho com educação escolar; 2) a partir das mobilizações das famílias, o MST foi provocado a construir uma proposta pedagógica para as escolas de assentamento e, conseqüentemente, formar educadoras/es para trabalhar na perspectiva do movimento e das demandas das famílias. A formalização dessa intenção aconteceu em 1987 com a criação de um Setor de Educação dentro do MST; 3) A escola passou a ser percebida como uma necessidade das famílias do MST e do movimento de forma geral. Nos acampamentos e assentamentos ela está articulada a cultura e a política, sendo parte estratégica na luta pela Reforma Agrária.

A pauta da educação do campo foi ampliada e fortalecida pelos movimentos sociais do campo que passaram a reivindicar uma educação específica, diferenciada, *no e do campo*³⁴. Assim, em 1997 as/aos Educadoras/es da Reforma Agrária

³⁴De acordo com Caldart, “*no*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura

organizam o primeiro Encontro Nacional das/os Educadoras e de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) momento em que foi discutida e apresentada uma proposta de política educacional no campo articulada à Reforma Agrária.

Educadoras/es se colocaram enquanto sujeitos de direito e sujeitos epistêmicos, fincados na identidade em política desafiaram a racionalidade euro-urbanocêntrica e passaram a denunciar as omissões do governo FHC com os povos do território campesino. Cabe destacar ainda indícios da despatriarcalização na configuração do encontro em que mulheres educadoras são protagonistas, assim como os homens educadores.

Nesse sentido, Jesus (2015) enfatiza que as denúncias dos movimentos sociais do campo à Anistia Internacional pressionaram o governo FHC a iniciar o primeiro Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998. Embora essa tenha sido uma conquista importante dos movimentos sociais do campo ela foi utilizada para tentar silenciar os povos do campo e melhorar a imagem do então governo. Essa manobra reflete os pressupostos da interculturalidade funcional, pois o PRONERA foi utilizado como ferramenta de apaziguamento dos sujeitos do campo sem que as estruturas opressoras de poder fossem ruídas.

Não obstante, frente às ofensivas do governo FHC, pela manutenção da colonialidade, a luta por uma educação do campo continua e ganha novos contornos. Os movimentos sociais do campo, inspirados no I ENERA, organizaram a primeira Conferência Nacional sobre a Educação do Campo, em 1998. Embasados pela identidade em política questionaram às políticas de identidades homogeneizadoras e colonizadoras impostas pelo governo e criou-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, conformando espaços de construção coletiva de políticas públicas dos povos do campo para os povos do campo.

As lutas desses sujeitos por uma Educação do Campo decorrem na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nesse contexto, o Parecer 36/2001 ressalta a importância das contribuições dos diversos sujeitos na sua formulação, a saber: Movimentos Sociais; Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; Secretaria de Educação Fundamental - SEF/MEC; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED; União Nacional dos

e às suas necessidades humanas e sociais" (2002, p. 19).

Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Universidades e instituições de pesquisa; Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável; ONG's e demais setores.

Os distintos sujeitos que contribuíram com a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo desvelam os processos de recontextualização dos conhecimentos e dos discursos construídos no contexto original. Por exemplo: os movimentos sociais do campo que deslocaram seus conhecimentos do contexto original (das lutas sociais por educação e pela reforma agrária) para o contexto de produção oficial (estado). Esse deslocamento provocou releituras e reinterpretações do discurso original, transformando-o segundo as influências dos grupos que configuram o contexto de produção oficial. Esses grupos disputam por reconhecimento e por inclusão de seus conhecimentos no campo oficial de produção, ao passo que sofrem a regulação exercida pelo contexto de recontextualização oficial (CRO), decorrendo em uma transformação ideológica (MAINARDES; STREMEL, 2010).

O trato dado ao currículo nas Diretrizes curriculares para a Educação Básica nas Escolas do Campo é resultado do processo de recontextualização dos diferentes conhecimentos disputados pelos sujeitos no CRO. Assim, o Parecer 36/2001 trata do currículo quando apresenta um apanhado geral de como ele é concebido nas constituições estaduais e regionais. De forma geral, elas determinam a adaptação dos currículos, dos calendários escolares, dentre outros elementos, às demandas e características do território campesino.

A respeito da Resolução 1/2002 há a recomendação da articulação da proposta pedagógica das instituições escolares do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais e a um projeto de vida sustentável (Art. 8º). Percebemos que a recontextualização operada no CRO indica a coexistência da presença reguladora proveniente desse contexto e a presença dos conhecimentos advindos do contexto de produção original dos movimentos sociais do campo que sobreviveram aos processos de recontextualizações. Destacamos que apesar de a Resolução ser um documento específico de direcionamento e de organização das escolas do campo ela encontra-se subordinada às legislações curriculares nacionais genéricas e urbanas, indicando processos de recontextualizações por hibridismo.

O Decreto 7.352/2010 segue a esteira dos marcos legislativos apresentados anteriormente. Embora não apresente os sujeitos formuladores sabemos que um dos sujeitos centrais são os movimentos sociais. O contexto político e social em que ocorre a promulgação do referido Decreto foi marcado por uma crise econômica mundial, mas o Brasil seguia com o crescimento dos índices econômico e social, por exemplo: a diminuição de pessoas desempregadas, o controle da infração, etc., decorrendo na diminuição das desigualdades sociais.

Destacamos que Decreto 7.352/2010 representou mais um marco legislativo importante na consolidação da Educação do Campo como política pública. O fator de destaque foi a ampliação da oferta da educação do campo também ao Ensino Superior e a sua articulação ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Diante do exposto, percebemos que as conquistas dos marcos legislativos para a consolidação da educação do campo vêm de uma trajetória de lutas dos movimentos sociais do campo e entidades parceiras.

Em síntese, o Parecer 36/2001, a Resolução 1/2002 e o Decreto 7.352/2010 conformam um marco legislativo importante para o desenvolvimento e fortalecimento da luta por uma educação do campo, tal como já foi dito, no entanto ainda necessita de materialização e ampliação dessas políticas nas escolas *do e no* campo. A análise sobre o contexto de produção do Parecer, da Resolução das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e do Decreto desvelou o campo de tensões e disputas entorno do direito à terra e à educação travadas pelos povos do campo em suas distintas organizações sociais.

Identificamos que esses documentos são constituídos por ambivalências, uma vez que são conformados no espaço da diferença colonial, pois tanto percebemos movimentos de resistências em sua formulação quanto à manutenção de subalternizações e de hierarquizações, a exemplo da determinação de atendimento e adequação das propostas pedagógicas das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Cabe destacar que as lutas dos povos do campo não cessaram com a aprovação dos referidos documentos, os movimentos sociais camponeses e entidades parceiras continuam atuando em busca de uma Educação do Campo específica e diferenciada. Muito foi conquistado, mas ainda é preciso equalizar as relações entre campo e cidade, entre sujeitos do campo e da cidade que desde o golpe de 2016 tem

mergulhado em retrocessos de toda ordem, principalmente, os educacionais, por exemplo o encerramento do PNLD/CAMPO.

Concernente aos documentos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer 13/2012 e Resolução 5/2012) são fruto das lutas por uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e multilíngue em contraposição à perspectiva assimilacionista e integracionista de educação, inaugurada com os jesuítas. Almeida (2017) destaca que a escola foi imposta aos povos indígenas no intuito de forçar a integração desses povos aos modos de vida e pensamentos condizentes com o colonialismo e com a colonialidade.

A violência epistêmica imposta aos povos indígenas buscava pela formação de um único povo que comporiam uma única Nação. Para tanto, a homogeneização cultural e étnica era tida como essencial. Esses povos foram considerados como transitórios, porque passariam da condição de seres incivilizados para seres civilizados, para isso seria preciso abandonar os modos de vida ditos como atrasados e inferiores, acolhendo os modos de vida civilizados pautados no paradigma societário eurocêntrico-patriarcal-racista-colonial-capitalista-moderno.

A educação escolarizada de integração e de assimilação destinada aos povos indígenas orientava os documentos legais até a Constituição de 1988, conforme já mencionamos foi resultado das desobediências civil e epistêmica dos diferentes movimentos sociais, inclusive, dos movimentos dos povos indígenas. Com a Constituição de 1988 essa perspectiva de educação foi revisada, bem como passou-se a reconhecer, valorizar e proteger esses povos e seus patrimônios indígenas.

Nessa acepção, a educação escolar tornar-se aliada da luta dos povos indígenas, configurando-se em um locus estratégico de afirmação de identidades, de pertencimento étnico e de continuidade sociocultural dos modos de ser, viver, pensar e produzir significados fincados nos projetos de vida dos diferentes povos indígenas (BRASIL, 2012). Por isso que a luta pela educação escolar indígena, tal como a dos povos do campo, busca por uma educação específica e diferenciada pautada na identidade em política traduzida nos projetos de vida presente e futuro dos povos indígenas.

Na linha do que determina a Constituição (1988) e a LDB (1996), em 1999, foram construídas, dentre outros marcos legislativos, as Diretrizes Nacionais para o

funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências via Resolução CNE/CEB 3/1999 e posteriormente outros documentos legislativos. Não cabe aqui apresentá-los, visto que não fazem parte do corpus documental da pesquisa, mas chamamos atenção para a existência de um conjunto de conquistas legais dos povos indígenas, resultante de mobilizações dos movimentos indígenas, das ONG, dos intelectuais das universidades, etc. em todo território nacional, decorrendo em rupturas e mudanças paradigmáticas nas legislações que se seguiram pós Constituição.

O Parecer 13/2012 evidencia o protagonismo do movimento indígena na formulação das Diretrizes. Essa conquista no âmbito legislativo da legislação recente papel desempenhado pela/os indígenas no cenário educacional brasileiro através de diferentes frentes de luta, tais como: os espaços de organização de professoras/es indígenas, ocupação de espaços institucionais, à exemplo da escola, Coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, no MEC e como conselheiras/os no Conselho Nacional de Educação (CNE). Foram elas/e: Francisca Novantino Pinto de Ângelo (povo Pareci de Mato Grosso) de 2002 a 2006; Gersem José dos Santos Luciano (povo Baniwa do Amazonas) de 2006 a 2008; Maria das Dores de Oliveira (povo Pankararu de Pernambuco) de 2008 a 2010 e Rita Gomes do Nascimento (povo Potyguara do Ceará) de 2010 a atualidade³⁵. A representação majoritariamente feminina das conselheiras do CNE assinala a retomada do espaço de saber poder pelas mulheres indígenas, usurpado com o entroncamento patriarcal, indicando movimentos de despatriarcalização.

Durante o governo do PT, podemos afirmar que houve uma maior participação e diálogo entre os diversos movimentos sociais e a criação de uma legislação educacional ampla de atendimento às demandas educativas dos povos (campesinos, indígenas e quilombolas, dentre outros), assinalando movimentos sutis de descolonização. O diálogo estabelecido no espaço da diferença colonial entre governo e movimentos sociais indígenas resultou em distintas ações que configuraram à construção dessas Diretrizes. De acordo com o Parecer 13/2012, a construção das Diretrizes foi resultado do diálogo estabelecido entre o CNE, a Comissão de Educação

³⁵Cabe destacar que após vinte anos de participação efetiva dos povos indígenas no CNE, em 2020 por meio de decreto o atual presidente do Brasil eliminou com a política de cota mínima de um representante indígena no CNE. Esse ato representa a ofensiva colonial fascista própria do atual governo.

Escolar Indígena (CNEEI/MEC), o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, bem como a institucionalização de comissões e os pronunciamentos apresentados nos dois seminários³⁶ realizados pelo CNE, em 2011 e 2012, que tratou das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, além das contribuições derivadas da reunião técnica ocorrida no último seminário.

Nessa direção, a construção das Diretrizes foi a materialização de um trabalho coletivo, evidenciando o compromisso das/os professoras/es indígenas, dos movimentos sociais indígenas e dos representantes de distintas esferas governamentais. Esses sujeitos estiveram comprometidos com a promoção da justiça social e com a defesa dos direitos dos povos indígenas na formulação e consolidação de projetos escolares específicos e diferenciados que afirmem as identidades étnicas dos diferentes povos indígenas e sua inserção digna na sociedade (BRASIL, 2012).

Nessa linha de pensamento, a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica materializou as lutas dos povos indígenas e aliados a políticas públicas consoantes com seus projetos de vida presente e futuro, atrelando-se a uma perspectiva de descolonização dos instrumentos legais, iniciada com a Constituição de 1988, conforme já mencionamos.

Salientamos, todavia, que a construção e aprovação de instrumentos legais têm avançado mais do que a efetivação das suas recomendações e direcionamentos. O Parecer que instituiu as referidas Diretrizes expôs os desafios ainda enfrentados pelos povos indígenas para a efetivação de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue, multilíngue e diferenciada. Um deles refere-se à necessidade de adequação dos programas federais e estaduais de desenvolvimento da educação às singularidades socioculturais e as demandas das comunidades indígenas, a exemplo do LD via PNLD.

Já a Resolução 5/2012 apresenta os objetivos, os princípios e a organização da escola indígena, tal como o projeto pedagógico, contemplando currículo, avaliação e professoras/es. Ela está pautada nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade que são os fundamentos da Educação Escolar Indígena.

³⁶ Cabe destacar que o grupo de trabalho dos seminários foi constituído por especialistas indígenas e indigenistas atuantes na Educação Escolar Indígena, referenciados nas deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONNEEI).

As repercussões curriculares identificadas tratam da concepção de currículo Escolar Indígena abordada tanto no Parecer (subseção *Currículo da Educação Escolar Indígena*) quanto na Resolução (Art. 15º). Segundo os documentos, o currículo das escolas indígenas compreende os modos de organização dos tempos espaços escolares, das atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. O currículo nessa acepção constitui-se como parte dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades pautados na descolonização do ser e do saber, evidenciando o campo de disputas que configuram os currículos. Ambos os documentos trazem os critérios que devem ser observados na organização curricular das escolas indígenas.

Ainda sobre o currículo, o Art. 15º da Resolução em tela apresenta em seis incisos os elementos que precisam ser levados em consideração na formulação de um currículo da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, a saber: 1) afirma a necessidade de um currículo intercultural; 2) flexível e adaptado aos contextos das comunidades indígenas e em seus projetos de Educação Escolar Indígena; 3) considerar as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino, as condições de trabalho dos professores e os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e externa dela; 4) a organização do currículo por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das disciplinas possam ser trabalhos de forma interdisciplinar; 5) a necessidade de matérias didáticos específicos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino; 6) trata dos critérios que devem ser observado na organização curriculares das escolas indígenas.

A perspectiva de currículo esboçada pelo Parecer e pela Resolução em pauta aproxima-se de um currículo pós-colonial, ao passo que busca construir currículos outros que tomam os modos de vida e de produção de conhecimento dos povos indígenas como referências para a organização do currículo das escolas nas comunidades indígenas. Para isso, tomam por referência a identidade em política

atrelando-se a uma perspectiva intercultural crítica de educação que contemple todos os aspectos que envolvem a educação escolar indígena.

Percebemos que esses documentos representam uma conquista legislativa importante para os povos indígenas ao tensionar o Estado pelo reconhecimento, valorização e manutenção dos modos de vida dos diferentes povos indígenas por meio também da Educação Escolar Indígena e da construção de currículos interculturais construídos pelas comunidades indígenas. Embora os povos indígenas tenham avançado no campo legislativo na busca por uma Educação específica, diferenciada e intercultural a implementação das políticas ainda carece de mais efetivação por parte dos distintos órgãos responsáveis pela promoção da Educação Escolar Indígena. Isso perpassa também pela construção de currículos outros condizentes com os projetos sociais de cada povo, logo os LD enquanto importantes recontextualizadores das políticas curriculares e dos currículos necessitariam de realizar recontextualização mais fidedignas com os anseios dos povos indígenas.

Em relação ao contexto de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apresentamos o Parecer 16/2012 e a Resolução 8/2012 que as conformaram. Consoantes com os documentos analisados, as referidas Diretrizes Curriculares também são fruto dos avanços e conquistas alcançados com a Constituição de 1988 ao reconhecer os quilombolas como sujeitos de direitos.

Cabe destacar que a luta pelo direito à educação escolar dos povos negros é anterior a Constituição de 1988, visto que o Estado historicamente negou esse direito à população negra, principalmente. Não obstante o movimento negro organizou em diversos momentos suas próprias estratégias de acesso à educação escolar para jovens, adultos e crianças, configurando processos de desobediência civil e epistêmica ao desafiar a ordem civil colonizadora de acesso à educação escolar.

No Nordeste brasileiro, anterior as legislações educacionais nacionais voltadas para a Educação Escolar Quilombola, haviam ações em comunidades quilombolas direcionadas a uma educação escolar diferenciada, a saber: Projeto de Vida Negro (1988 a 2003) do Centro de Cultura Negra no Maranhão; Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia (2001); processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola do Quilombo Conceição das Crioulas em Pernambuco (2002) (OLIVEIRA, 2013). Não cabe aqui realizarmos uma anamnese dessas ações, mas pontuarmos que a luta pelo direito à educação escolar vem de longe, é anterior

as legislações que formalmente asseguram o direito à educação escolar diferenciada das/os quilombolas do país. Nessa direção, as lutas por educação que atendam as especificidades dos povos quilombolas refutam a colonialidade do ser e do saber, uma vez que a educação escolar requerida se funda nos conhecimentos ancestrais, sociais, culturais, políticos e educacionais desses povos.

No caso das Diretrizes, em evidência, elas são frutos dos marcos legislativos decorrentes da Constituição Federal no século XX e no século XXI, especialmente, a partir da Lei 10.639/2003, aprovada no Governo do PT. Segundo Silva (2020), em 1995 ocorreu o I Encontro Nacional dos Quilombos do Brasil momento em que os povos quilombolas reivindicaram o direito ao acesso à educação, formação docente, piso salarial nacional e materiais didáticos específicos. Apesar dessas reivindicações, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) é sancionada e ignora as reivindicações do movimento negro no tocante aos povos quilombolas e a educação escolar quilombola, mantendo as desigualdades educacionais via colonialidade do ser, do gênero e do saber somadas as opressões interseccionais que atravessam esses povos.

Em 2003, o movimento negro conquista a aprovação da Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu diretrizes obrigatórias para a inclusão no currículo oficial das redes de ensino públicas e particulares da temática História e Cultura Afro-brasileira que alterou a LDB (9394/1996). Essa foi a primeira lei votada no primeiro mandato do governo do presidente Lula, ainda foram criadas as secretarias de formulação implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população negra do país, são elas: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003, coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), criada em 2004, responsável pela implementação da Lei 10.639/2003.

Ressaltamos a importância dessa conquista legal para os povos negros, apesar da supracitada Lei não tratar dos quilombos e/ou das comunidades quilombolas ela abriu frestas para o início do processo de construção das Diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Esse processo inicia-se com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), no qual é possível localizar o

termo “quilombo”, todavia ainda não há uma abordagem mais específica sobre o tipo de educação escolar para as comunidades quilombolas.

A SECAD/MEC em 2006 lançou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais em que a educação escolar em comunidades quilombolas é tratada como tema específico. Esse tratamento foi mantido no Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003 no ano de 2009.

Diante do exposto, compreendemos que a discussão sobre a educação escolar quilombola passou a ser evidenciada a partir da regulamentação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, a extrapolou, ao ser reconhecida como uma modalidade de educação e sendo orientada a possuir diretrizes próprias durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Esse reconhecimento gerou a formação de um Grupo de Trabalho para a Educação Quilombola no CNE, a esse grupo foi atribuída a responsabilidade de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, coordenado pela professora doutora, ativista e intelectual negra Nilma Lino Gomes. O grupo foi constituído por conselheiros, consultoras/es especialistas e professoras/es quilombolas indicados pela Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) (SILVA, 2020).

Nessa direção, a identidade em política foi tomada como referência para a formulação das Diretrizes, desvelando a importância da compreensão da interseccionalidade de raça-gênero-território-classe social, que atravessam os povos quilombolas, no processo de formulação das Diretrizes. Assim foram indicadas as seguintes conselheiras: Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL). Além de uma representante da SECADI/MEC: Maria Auxiliadora Lopes e de um representante da SEPPIR/PR: Leonor Araújo.

No decorrer do processo, o CNE convidou também a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação Cultural Palmares para compor o grupo, representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues (BRASIL, 2012). Conforme podemos observar, a composição dos participantes do Grupo de Trabalho demonstra indícios de despatriarcalização, de desracialização, de

descolonização do gênero e do saber, haja vista a presença majoritária de mulheres conselheiras enquanto representantes dos povos quilombolas nas diversas regiões do país e a sua coordenadora ser uma mulher negra. Esse dado nos diz dos movimentos de valorização e de reconhecimento das lideranças das mulheres quilombolas como sujeitos epistêmicos em suas comunidades.

Evidenciamos que os debates em torno da elaboração das Diretrizes ocorreram em diversos momentos no grupo criado pelo CNE e em três audiências públicas, sendo que duas foram realizadas nos estados do Maranhão e da Bahia e uma audiência nacional no auditório da CNE, contando com a representação quilombola de todos os estados da federação, especialistas conselheiros (BRASIL, 2012).

Embora percebamos uma forte mobilização dos movimentos sociais negros na construção das Diretrizes, identificamos que a sua construção está subordinada às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2012), indicando a tutela do Estado para a formulação das Diretrizes. Ademais, também identificamos abertura de frestas para a conformação de uma Educação Escolar Quilombola segundo os moldes dos povos quilombolas, imbricada em uma perspectiva de educação intercultural crítica. Nesse sentido, há um campo de tensionamentos que gera políticas curriculares híbridas, uma vez que são constituídas no espaço da diferença colonial, isto é, na fronteira entre o pensamento abissal e os pensamentos outros.

De forma geral, o Parecer 16/2012 traz em seu bojo elementos relevantes para a compreensão dos povos quilombolas enquanto povos tradicionais, decorrendo na necessidade de uma Educação Escolar Quilombola que considere os processos de resistência das comunidades quilombolas e a sua participação efetiva no desenvolvimento e consolidação de uma educação específica e diferenciada.

No que diz respeito ao currículo as Diretrizes Curriculares apresentam os seguintes elementos: concepção; atribuições; construção e organização do currículo. O Parecer aborda a concepção de currículo adotada e o modo de organização do currículo. Já a Resolução apresenta todos os outros elementos listados.

Em relação ao Parecer, a concepção de currículo adotada baseia-se em Arroyo (2011), sendo assim, o currículo é compreendido como uma arena política e um território em disputa por diversos sujeitos que almejam ser incluídos na seleção cultural e de conhecimento que constituirá os currículos. Na Resolução 8/2012, em

seu Art. 34, a concepção de currículo eleita rompe com a perspectiva prescritiva do currículo tradicional (colonial). Logo, o currículo refere-se aos modos de organização dos tempos e espaços escolares, bem como de suas atividades pedagógicas, da interação entre escola e sociedade, das relações de poder estabelecidas no processo educativo e nas formas de conceber e produzir conhecimentos escolares, sendo parte fundante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012). Nessa perspectiva, o currículo não pode ser visto como algo meramente técnico e neutro, haja vista ser fruto de seleções e de disputas culturais e políticas que influenciam as construções identitárias. Por tal, compreender as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar Quilombola nas fotografias e em seus contextos nos LD é perceber que a inserção de conhecimentos não garante ruptura com o padrão de poder, mas pode gestar possibilidades de fraturá-lo.

Conforme podemos perceber, o Parecer 16/2012 indica que o currículo da Educação Escolar Quilombola está submetido às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, devendo seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e, concomitantemente, se referenciar nos valores das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012). Identificamos uma relação reguladora do Estado ao passo que considera a inserção dos modos de organização social, cultural, educacional e política dos povos quilombolas desde que atendam às DCN, evidenciando a colonialidade do poder e do saber tensionadas pela possibilidade de descolonização do ser e do saber.

Nessa tensão entre inclusão e regulação do conhecimento é possível identificar a coexistência da interculturalidade funcional e da interculturalidade crítica, visto que a inclusão dos conhecimentos quilombolas podem ser tratados de forma a apaziguar os tensionamentos provocados por esses sujeitos sem desvelar e fraturar com as hierarquias de poder que sustentam as desigualdades raciais, de gênero, de sexualidade, de território, de classe social, de conhecimento. Essa coexistência conflitiva interfere nos processos de recontextualização dos conhecimentos que constituirão os currículos da educação quilombola, por isso nos interessa saber como se dá as recontextualizações nas fotografias e em seus contextos nos LD.

Consoante com as concepções de currículo apresentadas no Parecer e na Resolução, em seu Art. 35 a Resolução expressa às atribuições do currículo desdobradas em sete incisos que versam sobre: a garantia do estudante ao direito de

conhecer o conceito, a história dos quilombos, o protagonismo dos movimentos quilombola e negro e os seus históricos de lutas; a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Lei 10.639/03 e da Resolução 1/2004; o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais; o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana; garantia das discussões sobre identidade, a cultura e a linguagem como referência do currículo; considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político, visando a superação de preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas coibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas; respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

No que se refere à construção dos currículos, o Art. 34 destaca que os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola precisam tomar por referência em sua construção os valores e interesses das comunidades quilombolas imbricados com seus projetos de sociedade e de escola, determinados nos projetos político-pedagógicos. Ainda sobre a construção dos supracitados currículos, o Art. 36 afirma a necessidade de ser consideradas também as condições de escolaridade dos estudantes quilombolas em todos os níveis e modalidades de ensino, tal como as condições de trabalho dos docentes, os espaços e tempos da instituição escolar e de outras instituições educativas pertencentes à comunidade e externas a ela.

Em relação à organização do currículo a Resolução no Art. 37 determina que poderá ser organizado por meio de: eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais em que os conteúdos das disciplinas obrigatórias podem ser trabalhados de forma interdisciplinar. A Educação Escolar Quilombola ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com as instâncias global, regional e local necessita considerar algumas dimensões como nucleares na conformação dos currículos das escolas do campo e da cidade que ofereçam a Educação Escolar Quilombola no decurso das suas etapas e modalidades educativas, são elas: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo

do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (BRASIL, 2012).

Ainda segundo o Parecer para que isso se concretize é preciso que sejam abertos espaços de participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais, bem como construir outros modos de participação coletiva e consultiva em que ocorra diálogo entre gestores, pedagogos, estudantes e as lideranças quilombolas, anciãs/os e educadores quilombolas.

Nessa direção, percebemos um movimento de construção coletiva que se aproxima de uma perspectiva de uma educação intercultural crítica fundada na identidade em política e na interseccionalidade propositiva que além de desvelar as opressões que atravessam os povos quilombolas questionam e buscam romper com as estruturas de poder que as construíram e que as alimentam. Embora o Parecer reitere a necessidade de seguir às orientações das DCN, compreendemos que o espaço-tempo da escola e das relações que se estabelecem nela é um campo fértil para a construção e materialização de currículos flexíveis e interculturais que considerem os conhecimentos das comunidades quilombolas como referência para a construção dos currículos, visto que estão conectados com a vida e com a promoção de justiça social e escolar.

A promoção de justiça social e escolar perpassa também pelo combate ao racismo por meio da valorização da ancestralidade, evidenciando as lutas travadas pelos povos negros desde o período escravocrata, passando pelas lutas por libertação até a atualidade. O Parecer chama a atenção de que o currículo da Educação Escolar Quilombola precisa realizar conexões entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Por fim, é ressaltado a importância de o currículo considerar a dimensão da ancestralidade que se interliga com a religiosidade dos descendentes africanos e com as lutas por libertação e igualdade social. Para tanto, a Educação Escolar Quilombola precisa incluir nas suas práticas curriculares, dentre outras, o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial.

Nessa direção, a interseccionalidade de opressões, que atravessam os povos quilombolas, revela os mecanismos opressores inaugurados com a construção do

sistema mundo patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno perceptível apenas quando as opressões construídas sobre os corpos de mulheres e homens negros são entrecruzadas. Assim, considerar a intersecção entre raça-gênero-sexualidade-religião-território-classe social é imprescindível para compreender as opressões impostas aos povos quilombolas, bem como para romper com elas.

No que diz respeito à organização do currículo localizamos no parágrafo 2º do Art. 34 a orientação de que o currículo em sua organização e prática precisa considerar os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. O Art. 37 também aborda a organização do currículo, destacando que o referido currículo poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das disciplinas sejam trabalhados interdisciplinarmente.

Assim, a organização do currículo da Educação Escolar Quilombola, segundo o Art. 38, se pautará em ações e práticas político-pedagógicas, objetivando: o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização; a flexibilidade na organização curricular, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas; a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos e o respeito a flexibilidade do calendário das escolas; a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento; a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos; a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas; a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar; a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade; a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar; o Atendimento Educacional Especializado.

Os elementos constituidores do currículo da Educação Escolar Quilombola além de questionar e romper com o currículo colonizador aponta caminhos na construção de um currículo pós-colonial intercultural crítico a partir e, essencialmente,

fincado na ancestralidade, nas memórias coletivas que alimentam projetos de presente e futuro das populações quilombolas imbricando em um saber-fazer descolonial.

Analizados os contextos de produção das fontes nacionais específicas, passamos, de forma sumariada, à análise da fonte nacional geral BNCC (2017). O contexto de tessitura da BNCC foi influenciado, principalmente, pelo avanço de forças neoconservadoras, alinhadas ao ultraliberalismo que se fortaleceram, principalmente, a partir do golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar imposto à presidenta Dilma Rousseff em 2016. Frisamos, no entanto, que a necessidade de construção de uma base nacional comum curricular remonta aos anos finais da década de 1980, conforme já mencionamos, período de lutas por redemocratização do país e pela ampliação de direitos civis para diversos sujeitos.

A CF (1988), em seu Art. 210, determina a fixação de conteúdos mínimos que garantam uma formação básica, respeitando os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Apoiados nessa determinação, as legislações educacionais posteriores também reforçaram a necessidade de construção de uma base nacional curricular. A LDB (1996) amplia essa necessidade para os currículos de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), ressalta ainda que a base precisa ser complementada segundo as características regionais e locais de cada sistema de ensino e de seus estabelecimentos escolares. O PNE (2014) também enuncia a BNCC como necessária e que deve ser balizada em objetivos de aprendizagem.

Conforme podemos perceber a discussão pela formulação e implementação de uma base comum curricular é preceituada pelas legislações educacionais, denotando o seu caráter normativo. Rodriguez e Lopes (2017) ressaltam que a defesa por uma base curricular comum é retomada pelo MEC em 2009 com a implementação do Programa Currículo em Movimento (2009). Cabe destacar que a proposta de base entende a educação e o currículo de forma restrita, aprofundando a normatividade curricular e a centralização de sua feitura no âmbito do governo federal, tal como havia sendo realizado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998). Essa retomada pela defesa de uma base fundamentada nos marcos legislativos eiva-se ao contexto de avanço do neoconservadorismo atrelado

ao ultraliberalismo com forte inclinação fascista que influenciaria o processo de construção da BNCC.

Segundo Silva e Alves Neto (2020), a construção da BNCC ocorreu por meio de três fases distintas, a saber: 1) a fase de consolidação da ideia de Educação Básica abrangente e dos direitos da aprendizagem (2012 a 2014); 2) a fase do imbricamento entre as perspectivas de direitos da aprendizagem e das matrizes de conteúdos do sistema de avaliação em larga escala (2015 a 2016), seguida do rompimento com o debate nacional junto da reforma do Ensino Médio (2017); 3) a fase da finalização da BNCC, principalmente, a parte do Ensino Médio (2017 a 2018). Ressaltamos que nos debruçaremos na primeira e na segunda fase, pois nessas fases o Ensino Fundamental foi contemplado no processo de construção e influenciaria a produção dos LD em análise nesta pesquisa.

A primeira fase de elaboração da BNCC inicia-se com a formação do Grupo de Trabalho Direitos à Aprendizagem no MEC, os sujeitos participantes foram os representantes do MEC, CNE, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Secretárias de Educação dos Estados (SEDUCS), SEMEDS, Instituições de Ensino Superior, Associações Científicas, em especial, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Universidade Federal do Paraná (via Observatório do Ensino Médio).

Cabe ressaltar que esses sujeitos possuíam perspectivas conflitantes sobre a BNCC, mas seguiam dialogando. O método de trabalho, nessa primeira fase, contou com a participação de especialistas oriundos de Universidades, bem como a participação de secretarias de Estados e Municípios, em 2014 foi finalizado o documento “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar”. Esse documento tomou por base a legislação produzida desde 1988, corroborando à Educação Básica como direito universal, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Partiu-se da premissa de que a Educação Básica é um direito dos cidadãos e dever do Estado, logo, os conhecimentos de ensino-aprendizagem são compreendidos como direitos de aprendizagem. Todavia, o referido documento não foi levado às instâncias de decisão, demonstrando indicativos de arranjos outros

balizados na colonialidade do poder e do saber que se conformariam no processo de construção da BNCC a partir de então.

A segunda fase, tem início em 2015, expressa-se, principalmente, pelas modificações dos agentes e agências formuladoras da BNCC, que transformaria o sentido de sua construção. De acordo com Silva *et al* (2015), com a reeleição da Presidenta Dilma foram realizadas mudanças na gestão do MEC o que influenciou na construção da BNCC. O então Ministro Cid Gomes organizou a primeira equipe que elaboraria uma nova proposta de BNCC, centralizando a sua formulação na instância federal.

Essa centralização acarretaria na articulação entre os direitos à aprendizagem com os objetivos de aprendizagem alinhados às matrizes de referências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse momento entram em cena os agentes privados (por exemplo, a Fundação Lemann via CONSED e MEC) participantes ativos dos trabalhos trouxeram assessores da Austrália e do Chile para dar palestras e avaliar os trabalhos da equipe de especialistas. Além dos observadores: Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base, que acompanharam todas as etapas de elaboração das versões de 2015 e 2016.

Com a inserção dos novos sujeitos no processo de elaboração da BNCC acirram-se as disputas e os tensionamentos entre as equipes de especialistas e os representantes coletivos e individuais, especialmente, da esfera privada e dos Movimentos Todos pela Educação e o Movimento pela Base. Em 2015 foi publicada uma versão *online* para consulta e envio de críticas e sugestões, em 2016 foram incorporadas as críticas e sugestões.

A segunda versão da BNCC traz novidades em relação a uma maior flexibilização do Ensino Médio. Nessa direção as forças neoliberais passam a ganhar terreno na arena de disputa, reafirmando a colonialidade do poder. Essa segunda versão é finalizada em meio a abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, os atores, que lutavam pela mudança do Ensino Médio, enxergaram nesse processo em curso uma oportunidade para o acelerar reformas na educação, em especial, a do Ensino Médio.

Assim, o debate nacional foi desfeito e antigos-experientes atores³⁷ são convidados a assumir a frente na construção da BNCC e agilizar a sua feitura, em 2017 conclui-se a terceira versão da BNCC, nesse momento são contempladas apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Ensino Médio foi deixado de fora dessa versão. Com esses atores de volta aos lugares de decisão há também o retorno da perspectiva de currículo tradicional, uma vez que a BNCC se voltou para a melhoria das avaliações externas em larga escala, para o eficientismo e para o atendimento aos interesses do mercado, nutrindo o *status quo*. Atrelada a isso a terceira versão da BNCC evoca a ideia de competência em detrimento da ideia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento presente na primeira e na segunda versão.

A terceira versão da BNCC define competência como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Notamos que a compreensão de competência abordado pela BNCC atrela-se a uma ideia de capacidade de cada pessoa angariar sucesso em suas ações, temos então, além de uma modificação nos termos, mudanças quanto à responsabilização dos sujeitos pela aquisição ou não das competências e habilidades impostas como necessárias para que tenham êxito em suas vidas.

Compreendemos que a ideia de competência defendida pela BNCC parte de uma perspectiva de igualdade entre os sujeitos, todos capazes de apreender as competências postas como essenciais para se obter sucesso em suas vidas. Nesse sentido, a BNCC atrela-se à política de identidade em que são ocultadas as diferenças que constituem os diferentes sujeitos. Isso é perceptível quando as demandas da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola são inseridas, de forma fragmentada, em blocos de competências e habilidades gerais, a especificidade e diferença que constituem essas modalidades de Educação Escolar são diluídas em conteúdos generalizantes, negando o trato específico e diferenciado defendido nas diretrizes curriculares da Educação do Campo, Indígena e Quilombola.

³⁷A exemplo de Maria Helena Guimarães, Guiomar Namó de Mello e Maria Inês Fini, entre outras. Assim, são retomados os antigos projetos do Partido da Social Democracia (PSDB) e de configuração do Ensino Médio.

Conforme o avanço dos retrocessos político-sociais o processo de construção da BNCC tornou-se centralizador e voltado para atender as demandas do capital, representadas pelos grupos empresários que tomaram a frente na elaboração da BNCC. Nesse sentido, observamos a reorganização da colonialidade do poder e do saber ao impor decisões antidemocráticas que expulsaram os especialistas das universidades públicas, professores e estudantes da construção da BNCC.

A reelaboração da terceira versão da BNCC foi coordenada pela Fundação Alberto Vanzoline, em dezembro de 2017 o documento foi concluído. A partir de então os Estados passam a elaborar os seus referenciais curriculares tomando por base a BNCC de 2017. Conforme, já mencionamos, os LD aprovados pelo edital de convocação das editoras para concorrer ao PNLD 2019 haviam sido aprovados, mas foi preciso reajustá-los aos moldes da BNCC.

Assim, compreendemos que as teias que foram tecendo a BNCC é representativa do campo de disputa pelo qual o currículo vai sendo moldado entre assimetrias e ambivalências, a aprovação da BNCC provocou movimentos de adequação curricular em todo os Estados brasileiros, inclusive, adequações dos LD aprovados pelo PNLD 2019 que precisaram tomar a BNCC como referência na produção dos LD, como já mencionamos.

Concluída a apresentação do contexto de produção das políticas curriculares para a Educação do Campo, Indígena e Quilombola notamos aproximações entre essas modalidades de educação, a saber: luta por reconhecimento enquanto sujeitos de direitos; reconhecimento e atendimento de suas diferenças e especificidades; reparação da dívida histórica para com esses povos; currículo escolar atrelado à perspectiva pós-colonial.

A partir dessa breve apresentação foi possível situarmos o objeto da pesquisa em um campo de disputas e tensões que influenciaram o processo de produção das políticas curriculares direcionadas aos povos do campo, indígena e quilombola e a recontextualização dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos dos LD PNLD 2019.

7.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS ANÁLISES: NATUREZA DOS DADOS, CRITÉRIOS DE DELIMITAÇÃO, MODELO DE ANÁLISE

O contexto de produção das análises constituiu-se como um elemento importante para o entrelaçamento do último fio do tecido teórico-metodológico: as análises dos dados. Explicitar tal contexto atrela-se aos postulados da análise de conteúdo e das abordagens teóricas eleitas nas quais desvelar a geopolítica do conhecimento é essencial para a construção de conhecimentos *outros*, provocando rupturas com os fundamentos positivistas de neutralidade científica do paradigma simplificador. Assim, o coser do tecido teórico-metodológico se faz no entretecer de três fios, são eles: objeto da pesquisa; abordagem teórico-metodológica e análises dos dados. Entretecer esses fios de maneira rigorosa (não fixa) amplia a compreensão sobre o objeto de pesquisa.

Desse modo, as análises dos dados consideraram as três fases de desenvolvimento da análise de conteúdo formuladas por Bardin (2011), são elas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados e inferências. Na pré-análise selecionamos os documentos passíveis de análise, o que correspondeu às fontes nacionais geral e específicas descritas na seção anterior. Nessa fase ainda reorientamos os pressupostos e os objetivos da pesquisa no intuito de viabilizar as análises, considerando o conjunto de dados coletados.

Após esse movimento inicial da análise e de posse do corpus documental, passamos para a segunda fase: exploração os dados. Nessa fase, lapidamos os dados brutos a partir do aprimoramento dos quadros analíticos construídos, ainda na pré-análise, durante o processo de organização e categorização dos dados. Inicialmente, os quadros exibiam as unidades de contextos muito mais amplas do que viria depois, isto é, as unidades de registro e a identificação dos núcleos de sentidos.

O que nos levou para a terceira fase da análise de conteúdo. Frisamos que todo o percurso trilhado até aqui partiu de um conjunto de categorias eleitas a priori, não fixas, passíveis de modificações para melhor cercar e compreender o objeto de pesquisa e com isso responder aos objetivos delineados. Nesse processo foram muitas idas e vindas ao objeto, ao problema e aos objetivos, em movimentos de coser e descoser devido às singularidades dos dados em relação ao objeto de pesquisa, impossibilitando aplicar um único conjunto de categorias a todo corpus analítico, assim construímos o nosso tecido analítico exposto na Figura 31.

Figura 31 - Tecido Analítico dos Dados



Diagramação: a autora.

O coser teórico-metodológico seguiu na direção de compreender as temáticas que denotam relações de aproximação e de distanciamento entre os dados lapidados e o objeto de pesquisa, objetivando apreender as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, assim em cada nível de análise emergiram os eixos estruturantes que nos permitiram compreender o objeto de pesquisa e tecer as conclusões sobre os achados, como poderemos observar no capítulo a seguir.

8 RECONTEXTUALIZAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLAS NAS IMAGENS E NOS CONTEXTOS DOS LD – MANUAIS DOS PROFESSORES DO PNLD 2019

No processo de tessitura desta pesquisa buscamos entrelaçar os fios teórico-metodológicos que nos encaminhassem para a compreensão do objeto da pesquisa. Para tanto, adotamos conhecimentos *outros* e formas *outras* de produzir-sentir conhecimentos, silenciadas ao longo do período colonial e através do seu legado, a colonialidade do saber, intensificada com os retrocessos em processo desde o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016. A adoção dos fios teórico-metodológicos fincados em conhecimentos *outros* e em sujeitos *outros* ressaltaram o conhecimento em uma perspectiva pluriversal atrelado a interepistemologias mais fidedignas aos sujeitos epistêmicos *outros* que com suas formas *outras* de produzir-sentir conhecimentos realizam rupturas com o euronortecentrismo.

Os sujeitos *outros* (povos indígenas, quilombolas e do campo, por exemplo) realizaram/realizam um giro epistêmico propositivo que desnudou a ego-corpo-política do conhecimento moderno que se pretendeu neutra, sem corpo e sem território, bem como travou/trava lutas epistêmicas cotidianas pela inserção, valorização e reconhecimento de suas pluriepistemes. Os povos indígenas, quilombolas e do campo balizados na identidade na política, na desobediência civil e epistêmica tensionam o paradigma simplificador e abrem frestas para visibilizar e legitimar pluriepistemologias que embelezam as realidades pluriversais que nos rodeiam.

Pesquisar a partir de *outras* lentes teóricas ainda é um desafio, visto à hegemonia do conhecimento moderno-euronortecêntrico, no entanto teóricas e teóricos em todo o mundo têm desenvolvido pesquisas fincadas em epistemologias *outras*, principalmente aquelas/es advindas/os de países que enfrentaram/enfrentam as atrocidades do passado colonial, vivificado por meio das heranças coloniais.

Frisamos que o olhar lançado sobre o *corpus* documental da pesquisa buscou compreender as recontextualizações presentes nas fotografias e em seus contextos nos LD, haja vista que os processos recontextualizadores podem caminhar para o reforço das heranças coloniais, ruptura com elas e ou coexistirem tensionadas por movimentos colonializadores e descolonizadores.

O teimar dos povos feitos inferiores é ancestral e pulsa, cotidianamente, nas lutas travadas pelos diversos movimentos sociais (indígena, do campo, negro, feminista, etc.) pelo direito à terra, à moradia, à educação, à alimentação, à vida. Dito isto, ressaltamos que os avanços/rupturas presentes nos documentos legais analisados advém, principalmente, das lutas dos movimentos sociais, reverberando em recontextualizações nas imagens dos LD.

Por tal, os avanços/rupturas que identificamos nas diretrizes curriculares para a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola e nas recontextualizações delas nos LD em suas fotografias e contextos são resultantes das conquistas alcançadas pelos movimentos sociais do campo, indígena e quilombola, frente ao Estado, ainda patriarcal-racista-capitalista.

No tocante ao direito à educação foram abertas frestas no âmbito da legislação educacional, conforme já apresentamos, para que os sujeitos *outros* fossem vistos, reconhecidos e valorizados enquanto sujeitos epistêmicos, aproximando-se da identidade em política. Em virtude de ainda perdurar uma concepção de política de identidade amalgamada a colonialidade nas legislações educacionais, a exemplo da política curricular traduzida na BNCC, repercutindo nos currículos e em seus tradutores, tais como os LD.

Nessa direção, esse capítulo versa sobre os achados das análises realizadas sobre o corpus documental: Diretrizes curriculares e fotografias e seus contextos dos LD das coleções didáticas Buriti Mais e Ápis. Os achados foram pertinentes para compreendermos a recontextualização dos princípios da Educação Escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias e em seus contextos nos LD, buscando com isso responder ao problema desta pesquisa.

Para dar conta da intenção anunciada, organizamos esse capítulo em duas seções: 1) a primeira apresenta as análises das diretrizes curriculares supracitadas, identificamos os princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola que orientam a construção da política curricular e, conseqüentemente, influenciaram na produção dos LD; 2) a segunda seção apresenta as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias e em seus contextos dos LD – Manual do Professor – e possui três subseções, nas quais analisamos as fotografias e seus contextos referentes a cada modalidade de Educação.

8.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA NAS DIRETRIZES CURRICULARES

Ao compreendermos a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola enquanto resultado de lutas epistêmicas, pedagógicas, sociais e políticas, que abrem frestas no sistema mundo patriarcal-racista-colonial-moderno-capitalista, passamos a entender as conquistas legais como um dos meios para a ruptura com o referido sistema, visto que ele eivou todas as áreas da sociedade.

As promulgações das diretrizes curriculares ocorreram em uma ambiência conflitiva, contraditória e complexa, ora aproximando-se da descolonização, ora reafirmando a colonialidade e/ou coexistindo em constantes disputas, tal como foi percebido no contexto de produção de cada uma das diretrizes. As disputas que perfizeram/perfazem as formulações e as aprovações das diretrizes consolidaram o giro epistêmico, político e social empreendido pelos povos do campo, indígena e quilombolas apoiados na identidade em política enquanto fundamento de transformação e ruptura com a política de identidade.

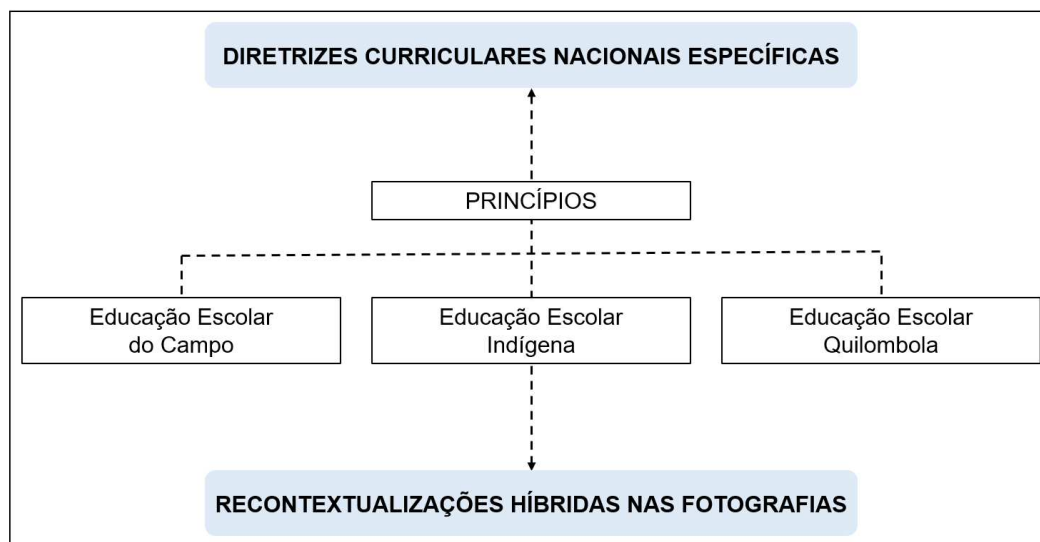
Esse giro ocorreu/ocorre no espaço da diferença colonial, isto é, na fronteira, na exterioridade colonial, gestando pensamentos fronteiriços que revelam resistências à colonialidade, ao patriarcado, ao racismo e ao capitalismo. Sendo assim, o giro protagonizado por esses povos está fincado na vida de cada povo em todas as suas dimensões não perdendo de vista suas diferenças e especificidades.

Logo, os princípios que regem a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola são fundantes para o desenvolvimento de currículos, textos curriculares/LD, formações inicial e contínua dos docentes livres das amaras coloniais. Nesse aspecto, reside o desafio de materializar os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola de forma a contemplar e valorizar as epistemes, modos de vida de cada povo nos currículos escolares. E, por conseguinte, nos LD/textos curriculares, superando a interculturalidade funcional, aproximando-se da interculturalidade crítica.

A partir do exposto, a Figura 32 sintetiza os elementos de análise dos dados relacionados ao segundo objetivo da pesquisa, que tratou de identificar e caracterizar os princípios presentes nas políticas curriculares para a educação escolar dos povos

campesinos, indígenas e quilombolas. Analisamos os documentos legislativos que compuseram o corpus documental referentes às fontes nacionais específicas, conforme explicitadas anteriormente.

Figura 32 - Modelo de Análise das Fontes Nacionais Específicas



Diagramação: a autora.

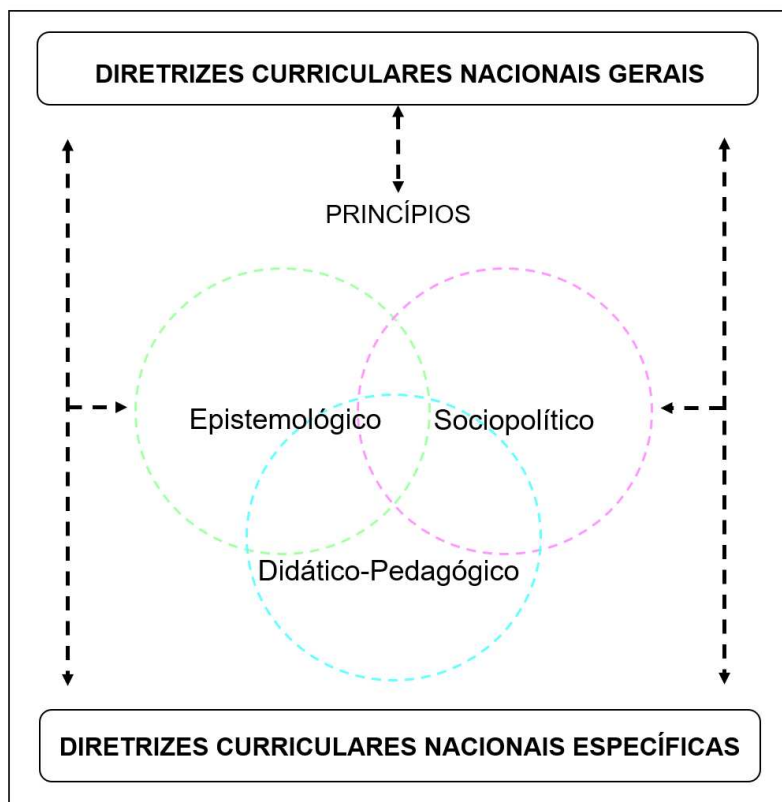
Na análise das diretrizes curriculares, tomamos como temática fundamental os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, para cumprirmos com as promessas feitas na pesquisa, isto é, compreender as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar dos povos do campo, indígena e quilombola nas fotografias e em seus contextos dos LD – Manuais dos professores. A identificação e caracterização dos princípios serviram de ponto de referência para identificar e compreender as recontextualizações das políticas curriculares por meio das fotografias e de seus contextos nos LD.

As análises foram subsidiadas pelos conceitos apreendidos no diálogo estabelecido entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Descolonial, bem como pela categoria currículo pós-colonial, objetivando compreender como ocorrem essas recontextualizações desvelando aproximações e/ou distanciamentos com os anseios dos povos do campo, indígena e quilombolas presentes nos princípios da educação escolar desses povos.

Em relação aos documentos que tratam das políticas curriculares da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, percebemos imbricações entre os

princípios identificados e caracterizados. Logo, de acordo com a Figura 33 categorizamos os princípios em três temas principais, são eles: epistemológico; sociopolítico e didático-pedagógico.

Figura 33 - Princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas Fontes Nacionais Específicas



Diagramação: a autora.

O princípio epistemológico agrega as bases epistêmicas da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, essas bases apresentam formas *outras* de compreensão e de produção de epistemologias, pois tomam como ponto de partida e de chegada as cosmovisões que constituem e alimentam seus povos fincadas na ancestralidade. As epistemologias *outras* dos povos do campo, indígena e quilombola são constituídas no espaço da diferença colonial, questionam os princípios do paradigma simplificador (euronortecêntrico) e produzem pensamentos fronteiriços, rompendo com classificações e hierarquias que negam suas “racionalidades” e “ciências” *outras*, ou seja, fratura a colonialidade do saber e do ser.

Já o princípio sociopolítico compreende as conquistas no âmbito da aquisição de direitos por igualdade, reconhecimento, liberdade e valorização dos modos de ser dos povos do campo, indígena e quilombola. Desse modo, a adoção da identidade em política torna-se crucial, porque impulsiona processos de desobediência epistêmica e civil. Esses processos caminham para a despatriarcalização, a desracialização, a descolonialidade do saber, do poder, do ser e de gênero, possibilitando a inserção de imagens transgressoras dos povos do campo, indígena e quilombola, inclusive nos LD.

Quanto ao princípio didático-pedagógico corresponde às ações gestadas na escola por seus diferentes sujeitos para produzir conhecimentos, considerando as relações entre sujeitos (professores, estudantes, profissionais da educação de forma geral), tempos-espacos (curriculares, didáticos e avaliativos, sala de aula, laboratórios, recreativos, etc.). As relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compreende a comunidade escolar gestam fios transgressores que tecem tecidos sociais, culturais, políticos outros no quefazer educativo.

Como mostramos anteriormente, no capítulo que tratou do contexto de produção dos dados dos documentos em tela, o corpus documental da pesquisa é constituído por fontes nacionais específicas e fontes nacionais gerais. O primeiro tipo de fontes foi categorizado como políticas curriculares da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, compreendeu os documentos legislativos nacionais específicos de caráter mandatário, que normatizam a educação específica e diferenciada dos povos do campo, indígena e quilombola, bem como a educação nacional, a saber: Parecer nº 36/2001; Resolução nº 1/2002; Decreto nº 7.352/2010 (Educação do Campo) ; Parecer nº 13/2012; Resolução nº 5/2012 (Educação Indígena); Parecer nº 16/2012; Resolução nº 8/2012 (Educação Quilombola). O segundo tipo de fontes que compôs o corpus documental da pesquisa nomeamos como política nacional curricular geral, envolveu a BNCC e os LD aprovados pelo PNLD 2019 destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que caracterizamos e analisamos as temáticas das fontes nacionais específicas, tendo como centralidade responder ao problema da pesquisa, do mesmo modo ocorreu com as fontes nacionais gerais, em que analisamos os processos recontextualizadores presentes nas fotografias e em seus contextos nos

LD selecionados, tomando como referência os princípios identificados e caracterizados na política curricular específica em análise.

Assim, nas subseções a seguir trataremos, separadamente, cada política curricular nacional específica, seguindo a ordem estabelecida no contexto de produção dos dados, isto é: Educação Escolar do Campo; Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Destacamos ainda que os trechos selecionados serão identificados pelas páginas quando se tratarem da redação dos pareceres e por artigo, parágrafo, incisos e alíneas quando referirem-se as resoluções e decretos.

8.1.1 Princípios da Educação Escolar do Campo

Os princípios que fundamentam a Educação Escolar do Campo, presentes na política curricular, expressam as lutas dos povos do campo por justiça social, escolar e educacional, assim os documentos legislativos são resultado das lutas desses povos travadas no campo sociopolítico, cultural e epistêmico. As conquistas legais resultantes dessas lutas possuem um papel importante para o desenvolvimento da Educação do Campo atrelada à luta pela reforma agrária, ainda longe de se efetivar em nosso país, bem como demonstra o descaso que os povos do campo têm enfrentado, inclusive nos textos legais, conforme é explicitado no Parecer nº 36/2001.

Cabe destacar que as conquistas legislativas ainda carecem de acréscimos e modificações que contemplem e materializem de forma mais fidedigna os anseios e demandas dos povos do campo. No entanto, o atual contexto de retrocessos e aniquilação de direitos conquistados tem tornado a tarefa ainda mais árdua para os povos do campo e aliados que resistem, cotidianamente, às ofensivas colonizadoras em todas as suas facetas (patriarcado, racismo, capitalismo/agronegócio).

Em vista disso, analisou-se os princípios nos dispositivos legais mencionados, iniciaremos pelos princípios epistemológicos, seguidos dos sociopolíticos e didáticos-pedagógicos, respectivamente, para tanto elaboramos o Quadro 6 no qual exibimos a localização dos princípios nos documentos legais e a ordem de análise que se segue.

Destacamos que apesar de exibirmos os locais dos trechos nos documentos não faremos uso de todos eles, visto que adotamos as regras de seleção, conforme Bardin (2011), da representatividade e da pertinência na análise dos trechos que compuseram o corpo da tese.

Quadro 6 - Princípios da Educação Escolar do Campo

Documentos legais	Epistemológicos		Sociopolíticos		Didáticos-Pedagógicos	
	Localização nos Documentos					
Princípios						
Parecer nº 36/2001	---		---		---	
Resolução nº 1/2002	Art.2º	Parágrafo único.	Art.5º.		Art.5º.	
			Art.7º	§ 2 º.	Art.7º.	
			Art.9º.		Art.8º	Inc. II.
			Art.10º.			
Decreto nº 7.352/2010	---		Art. 2 º	Inc. I, III, V.	Art.2º	Inc. II, IV, V.

Fonte: Elaborado pela autora.

O princípio epistemológico foi identificado, especificamente, na Resolução nº 1/2002 e compreende as seguintes unidades de sentido: *tempos-saberes, memória coletiva, ciência e tecnologia e movimento sociais*. Por meio delas, percebemos indícios de rupturas com o conhecimento moderno (colonial), bem como reconhecimento e construção de concepções *outras* de conhecimento e de produção, tal como observamos abaixo:

Art. 2 º, Parágrafo único - A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, **ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais** em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Conforme analisamos, o princípio epistemológico é apresentado como fundante para constituição da identidade da escola do campo, haja visto que essa identidade se fundamenta nos tempos e saberes dos estudantes, na ancestralidade, por meio da memória coletiva, sem que seja usurpado o direito ao acesso à ciência e à tecnologia circulantes na sociedade e nos movimentos sociais.

Destacamos que o princípio epistemológico caminha para a efetivação de uma identidade da escola do campo imbricada às demandas dos povos campesinos. Assim, a identidade da escola do campo finca-se nas epistemologias dos povos do campo, corroborando a descolonização do saber, na ruptura com a colonialidade do saber e com a violência epistêmica. Essa ruptura fortifica os povos dos campos e restitui seus saberes-conhecimentos, memórias-ancestralidades enquanto fontes de inspiração para o desenvolvimento de conhecimentos condizentes com os povos do campo que sirvam a esses povos epistêmicos e não o contrário.

Por isso que os conhecimentos dos povos campesinos são gestados coletivamente na luta por uma educação específica e diferenciada, na luta pela terra, pelo direito à igualdade sem nega-lhes a diferença. Logo, a urgência de uma Educação Intercultural (WALSH, 2008) não pode ser descartada dessa construção. A própria legislação, sobre a Educação Escolar do Campo, evidencia a diversidade presente no campo e a necessidade de respeitá-la, mesmo que ainda se restrinja, geralmente, a ordem legal com ínfima materialização no chão das escolas e comunidades do campo.

Nessa direção, o desenvolvimento de uma Educação Intercultural visa ruir com modelos educativos colonizadores do ser que classificou e hierarquizou o gênero, a raça, a etnia, a classe social e o território, subordinando os sujeitos do campo, capturando suas subjetividades e as colonializando. Assim, o princípio epistemológico ao ser recontextualizado por meio das fotografias e de seus contextos, necessariamente, carece de contemplar conhecimentos dos povos do campo em diálogo com a ciência e tecnologia presentes na sociedade de forma geral, não há a intenção de rechaçar os conhecimentos ditos modernos e sim de realizar um diálogo que atenda as demandas dos povos campesinos sem que seus conhecimentos sejam negados e ou/subordinados/substituídos por conhecimentos ditos superiores.

Em relação ao princípio sociopolítico, conforme já expressamos, ele é constituído por elementos atrelados às lutas e às conquistas travadas no campo sociopolítico, cabe destacar o imbricamento dessas lutas e conquistas com os princípios epistemológico e didático pedagógico, conforme já exibimos na Figura 33. Dito isso, apresentamos os extratos em que identificamos o princípio sociopolítico nos documentos legislativos em análise.

Art. 5º - As propostas pedagógicas das escolas do campo, **respeitadas as diferenças** e o **direito à igualdade** e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a **diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia** (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Art. 7º, § 2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o **exercício do direito à educação escolar** e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Art. 9º - **As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais**, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Art. 10º - O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, **garantirá a gestão democrática**, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Art. 2º - São princípios da educação do campo: I - **respeito à diversidade do campo** em seus aspectos **sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; social, economicamente justo e ambientalmente sustentável**, em articulação com o mundo do trabalho; III - **desenvolvimento de políticas de formação de profissionais** da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; V - **controle social da qualidade da educação escolar**, mediante a **efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo** (BRASIL, 2010, grifo nosso).

As unidades de sentido que constituem o princípio sociopolítico demonstram conquistas legais dos povos do campo atreladas à aquisição de direitos por meio do *reconhecimento; da valorização; da participação e do atendimento das demandas desses povos*. Os direitos que estão garantidos nos documentos legais dizem respeito à igualdade, à diversidade do campo, à educação escolar e à gestão democrática, corroborando com a identidade em política, a interculturalidade crítica, a descolonização, a desracialização e a despatriarcalização.

Quanto ao reconhecimento e a valorização referem-se às especificidades dos povos do campo que contemplam todos os aspectos que os constituem, isto é: os sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Em relação ao atendimento às demandas dos povos do campo os movimentos sociais do campo são fonte de inspiração para subsidiar à construção das políticas educacionais, ancorando-se na desobediência civil e epistêmica. Desobedecer para os povos do campo significa romper com o paradigma usurpador que por muito tempo quis exterminar os povos do campo e com eles os seus territórios materiais e imateriais (FERNANDES, 2008).

Ressaltamos que os direitos sociopolíticos, alcançados por meio das lutas e das resistências dos povos do campo, estão em risco eminente, ocorrendo em retrocessos e percas de direitos, principalmente, a partir do golpe jurídico-parlamentar-midiático em 2016. Conforme explicitado, o fechamento da SECADI, o encerramento do PNLD Campo, o desmonte dos grupos de trabalhos dentro do CNE, etc. configura o avanço da colonialidade em seus distintos eixos, atrelada ao patriarcado e ao racismo, tendo vista às intersecções que atravessam mulheres e homens do campo.

No entanto, os povos do campo resistem, cotidianamente, pelo direito de ser e de estar no mundo e de ocupar o latifúndio do saber (ARROYO, 1999) ainda colonial e colonizado eivado pela colonialidade do saber, principalmente, mas em constante relação com a colonialidade do ser e de gênero e pelo racismo. As lutas, resistências, avanços e retrocessos constituem o percurso histórico, social, político, cultural e epistêmico dos povos do campo.

Portanto, os princípios da Educação Escolar do Campo buscam materializar uma educação do campo específica e diferenciada fundada na interculturalidade crítica ao dialogar com os diferentes conhecimentos e culturas. Nessa direção, rompe-se com as hierarquias impostas pelo paradigma simplificador e abre-se possibilidades de diálogos interepistêmicos e pluriépistêmicos fundamentados em pedagogias outras (ARROYO, 2012).

Nesse sentido, as pedagogias outras requerem práticas didático-pedagógicas outras. Assim, o princípio didático-pedagógico localizado nos documentos apresenta um panorama do que se espera para a efetivação de uma educação específica, diferenciada do e no campo.

Art. 5º - **As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade** e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, **contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos:** sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Art. 7º - É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a **flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem**, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Art. 8º, II - **direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável** (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Art. 2º, II - **incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos** para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; IV - valorização da identidade da escola do campo **por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo**, bem como **flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas** (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Conforme os extratos selecionados, o princípio didático-pedagógico constitui-se das respectivas unidades de sentido: *práticas pedagógicas inclusivas; flexibilização dos tempos-espaços de aprendizagem; projetos políticos pedagógicos sustentáveis; conteúdos curriculares e metodologias alinhadas com as demandas dos estudantes do campo*. Nessa perspectiva, o princípio didático-pedagógico imbrica-se a uma perspectiva de currículo pós-colonial, ao indicar a conformação de práticas didático-pedagógicas outras, pois revela nessa indicação que a educação escolar do campo historicamente esteve subordinada a práticas que desconsideravam as especificidades e diferenças que compõem as populações do campo.

Por isso, entendemos que o princípio didático-pedagógico direciona a construção de práticas de fato inclusivas, no sentido amplo do termo, ao incluir a organização social, econômica e cultural dos povos do campo, respeitando seus espaços e tempos em diálogo com as demandas reais desses povos. Nessa acepção,

há possibilidades de descolonização do ser e do saber, uma vez que esses povos são tomados como sujeitos epistêmicos, rompendo com a ideia de sujeitos de favor (LEMOS, 2013).

A educação do e no campo, enquanto direito, afasta-se da concepção da escolinha cai não cai, das primeiras letras tida como suficiente para os povos campo, bem como o movimento por uma educação básica do campo tem ampliado o alcance para a educação superior por meio de cursos de licenciaturas específicos para a Educação do campo.

Dito isso, é relevante questionarmos quanto à efetivação da política educacional do campo considerando a participação efetiva dos povos do campo, portanto, as recontextualizações nas fotografias e em seus contextos dos LD podem nos apresentar um cenário de como esses princípios são considerados nos textos curriculares/LD tradutores do currículo oficial (BNCC).

8.1.2 Princípios da Educação Escolar Indígena

Os princípios que fundamentam e orientam a educação escolar indígena, tais como os da educação escolar do campo, são frutos de muita luta na retomada do território do saber, usurpado dos povos indígenas desde o período colonial, em que a violência epistêmica buscou eliminar seus conhecimentos, suas ciências e cosmovisões, por meio da educação colonial-colonizadora herdeira da colonialidade do ser e do saber contaminada pelo patriarcado e pelo racismo.

A luta pela retomada do território do saber dos povos indígenas tomou/toma a identidade na política como alicerce no enfrentamento das heranças coloniais. Nessa esteira, identificar e caracterizar os princípios que fundamentam a Educação Escolar Indígena desvela o desdém por parte do Estado brasileiro com os povos indígenas, da mesma maneira que revela as conquistas sociais, políticas, culturais e educacionais desses povos materializados por meio da aprovação de políticas educacionais nacionais específicas.

Nesse sentido, abordaremos adiante os princípios e os fragmentos dos documentos legais analisados, vejamos o Quadro 7 em que apresentamos a localização dos princípios nos referidos documentos e seguiremos a ordem de análise, respectivamente.

Quadro 7 - Princípios da Educação Escolar Indígena

Documentos legais Princípios	Epistemológicos		Sociopolíticos		Didáticos- Pedagógicos	
	Localização nos Documentos					
Parecer nº 13/2012	p.3, p.27, p.28.		p. 3, p.17, p. 28.		p.3, p. 26, p.28.	
Resolução nº 5/2012	Art. 1º	Parágrafo único.	Art. 1º	Parágrafo único.	Art. 1º	Parágrafo único.
	Art.2º	Inc. III, IV, V, VII.			Art.2º	Incisos II, III, IV, VIII.
	Art.3º	Inc. III.	Art.2º	Inc. III, IV, VII.	Art. 4º	Inc. IV.
	Art.7º	§ 1º.	Art. 3º	Inc. I, II. Parágrafo único.	Art. 5º	Inc. III, IV.
			Art. 4º	Inc. II.	Art. 6º	
			Art. 5º	Inc. I, II, V.		
			Art. 7º	§ 1º		

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 7 exhibe um panorama da localização dos princípios nas Diretrizes curriculares da Educação Escolar Indígena. Em relação ao princípio epistemológico ele é constituído das seguintes unidades de sentido: *interculturalidade; conhecimentos tradicionais; formas de produzir conhecimentos; memórias históricas; valorização das línguas e ciências*. Essas unidades de sentido se entrecruzam por meios dos seguintes fios: desvelar as tentativas de epistemicídio empreendidas contra os povos indígenas; revelar as resistências dos povos indígenas ao epistemicídio; retomar o território do saber a partir de suas bases epistemológicas situadas à margem da linha abissal e, por conseguinte, do pensamento abissal. No intuito de visualizarmos e compreendermos o entrecruzamento desses fios, apresentamos os trechos representativos e pertinentes para a nossa análise, observemos os excertos abaixo:

Art. 2º, III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da **interculturalidade** fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, **valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais**; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas **leve em consideração** as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como **suas formas de produção de conhecimento**, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Art. 3º, I - a recuperação de suas **memórias históricas**; a reafirmação de suas identidades étnicas; **a valorização de suas línguas e ciências** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Conforme observamos, a interculturalidade é tomada como fundamento da educação escolar indígena e nesse sentido ela é base de sustentação para o desenvolvimento dos projetos educativos das comunidades indígenas, aproximando-se da perspectiva crítica de interculturalidade.

A adoção da interculturalidade crítica concorre para a realização de um giro epistêmico cultural, no qual há o reconhecimento e valorização das línguas indígenas, seus conhecimentos tradicionais, formas de produção de conhecimento e ciências, bem como a recuperação de suas ancestralidades por meio do resgate das memórias históricas.

Desse modo, o revide epistêmico proposto nas diretrizes curriculares está alinhado à desobediência epistêmica e desobediência civil. É por meio dos processos de desobediências que os povos indígenas têm conquistado o direito à educação escolar a partir de seus moldes. Ressaltamos que ainda há uma relação conflitiva entre a educação colonizadora ofertada pelo Estado e a educação escolar indígena reivindicada e conquistada pelos povos indígenas.

Percebemos que há um avanço significativo quanto ao princípio epistemológico que rege a educação escolar indígena, no entanto é preciso ter em mente que a política educacional, nesse caso, a curricular, é formulada na arena de disputas, que é o campo oficial de produção através de embates por parte dos interessados em sua formulação. Nessa perspectiva, ela é recontextualizada ao ser transposta para os LD mesmo eles fazendo parte do campo oficial de recontextualização, por tal é imprescindível compreender se as bases que sustentam a educação escolar indígena sobrevivem a esses processos de recontextualização nas fotografias e em seus contextos preservando seus princípios.

Já o princípio sociopolítico é compreendido por meio das seguintes unidades de sentidos: *igualdade social, organização comunitária; práticas socioculturais e econômicas; inclusão de todos aqueles imprescindíveis ao bem viver dos povos indígenas; reafirmação das identidades étnicas; bilingüismo e multilinguismo, acesso às informações e conhecimentos de toda ordem, tanto da sociedade nacional quanto das sociedades indígenas e não-indígenas; povos indígenas enquanto sujeitos de direitos.*

O princípio sociopolítico carrega distintos elementos que buscam por reconhecimento, afirmação e valorização dos povos indígenas em todos os âmbitos da vida sejam eles: sociopolíticos, culturais e educacionais, corroborando com o fundamento da interculturalidade crítica, da descolonização do ser e do saber, principalmente. Os extratos selecionados expressam esses elementos, observemos:

Art. 3º, I – a recuperação de suas memórias históricas; **a reafirmação de suas identidades étnicas**; a valorização de suas línguas e ciências; II – **o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.**

Art. 3º, Parágrafo único – A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela **afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Art. 4º, II – a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas **de preservação da realidade sociolinguística de cada povo** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Art. 5º - Na organização da escola indígena deverá ser considerada **a participação de representantes da comunidade**, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – **suas estruturas sociais**; II – suas **práticas socioculturais, religiosas e econômicas**; V – a necessidade de **edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias**, ou da **predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Destacamos que o princípio sociopolítico converge para a relocação dos povos indígenas enquanto sujeitos de direito e protagonistas na construção de legislações que acolham suas especificidades e diferenças, fincadas na reafirmação das

identidades étnicas, em que suas cosmovisões sejam reconhecidas como válidas. E, portanto, tão legítimas quanto às cosmovisões não-indígenas, desvelando o lastro colonial que ainda sustenta às legislações, a exemplo das educacionais curriculares.

Sendo assim, o princípio sociopolítico expressa os mecanismos de ação que devem ser considerados para que ocorra a reparação da dívida histórica que o Estado, ainda patriarcal-racista-colonial-capitalista-moderno, tem com os povos indígenas, decorrendo no entretecimento de fios outros retirados do tecido societal alocados à margem do tecido colonial.

Posto isso, é importante a garantia de que todos os povos indígenas tenham o direito ao acesso às informações e conhecimentos de toda ordem, isto é, esses povos não estão alheios aos processos evolutivos da sociedade de forma geral, uma vez que são parte dela também sem que seus conhecimentos, organização social, cultural e política sejam um impedimento. Concernente com as diretrizes curriculares, compreendemos que a intenção da Educação Escolar Indígena é o desenvolvimento de diálogos que possibilite descoser o tecido colonial e coser tecidos *outros*.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares, por meio dos princípios que balizam a Educação Escolar Indígena, indicam a tessitura desses fios outros, revelando a urgência da inclusão e de reconhecimentos sociais, culturais e epistêmicos dos povos indígenas os tomando como referência nesse fiar pós-colonial, despatriarcal, antirracista e anticapitalista. Para tanto, é preciso incluir os fios de suas identidades étnicas violentadas, tal como urge destecer o tecido colonial que ainda sustenta as bases da sociedade hegemônica nacional patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderna.

Por isso, o princípio sociopolítico realiza um duplo movimento: ao revelar a colonialidade nos eixos do poder, do ser, do gênero, do saber e da natureza, alicerçada sob a égide do patriarcado, do racismo e do capitalismo presentes em todas as ambiências sociais e ao inserir os diferentes fios que entretecem as sociedades indígenas, fundamentados na identidade em política, no pensamento de fronteira, na descolonialidade em seus distintos eixos, na despatriarcalização e na desracialização.

Esse duplo movimento ocorre de forma assimétrica e ambivalente, visto que os fios que conformam as heranças coloniais são nutridos, cotidianamente com novos-velhos fios coloniais para que se mantenham grossos e resistentes. No entanto os fios descoloniais ainda frágeis em sua textura, mas resistentes e persistentes na

conformação de tecidos sociais outros inclusivos, multicoloridos, rompem com os fios das heranças coloniais e não cessam em falhar o tecido colonial. Nas falhas abertas são inseridos fios descoloniais que tensionam por mais espaço na tessitura de um tecido social outro.

Nessa acepção, os currículos escolares possuem um papel fundamental no reconhecimento, valorização e inclusão dos povos indígenas em todas as suas dimensões, sejam elas materiais, imateriais, objetivas, subjetivas. Com isso, urge a necessidade de entretecer tecidos curriculares descolonizados que apresentem os diferentes sujeitos, saberes-conhecimentos, organização social-cultural-política-econômica distintas, livres de hierarquias e classificações que reforcem desigualdades sociais, étnicas, de gênero, território, classe social, dentre tantas outras.

Diante do exposto junta-se aos princípios epistemológicos e sociopolíticos da Educação Escolar Indígena o princípio didático-pedagógico lastreado pelo tempo-espaço das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas tecidas por diferentes sujeitos. As unidades de sentido que compõe o princípio didático-pedagógico, são as seguintes: *diferença; especificidade; processos próprios de produção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem e projetos societários; pertinência pedagógica; professores indígenas e da comunidade indígena; produção e uso de materiais didático-pedagógicos condizentes com o contexto sociocultural de cada povo indígena*. Tal como está presente nos trechos selecionados nos documentos, vejamos:

Art. 2º, II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo **garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas**; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, **processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários**; VII - zelar para que o direito à **educação escolar diferenciada** seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e **pertinência pedagógica**, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Art. 3º, IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Art. 5º, III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Os trechos apresentados evidenciam elementos que compõem o princípio didático-pedagógico, é perceptível o esforço na garantia de que Educação Escolar Indígena esteja pautada, fundamentalmente, nos povos indígenas, respeitando suas diferenças e especificidades, corroborando à identidade em política. O respeito às diferenças e às especificidades desses povos fratura a política de identidade, geralmente, ofertada pelo Estado aos povos indígenas.

Ao considerar como ponto de partida a diferença e a especificidade no desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, as diretrizes indicam que poderão ser gestadas diferentes perspectivas educativas lastreadas por diferentes conhecimentos e processos de ensino e aprendizagem próprios dos povos indígenas, ou seja, em pedagogias outras (ARROYO, 2011). Nessa perspectiva, os materiais didático-pedagógico-curriculares, a exemplo dos LD/textos curriculares, coadunariam com as demandas educativas dos povos indígenas de forma que haveria pertinência pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, compreender como esses princípios são recontextualizados nas imagens dos LD e em seus contextos é relevante, tendo em vista as conquistas legais desses povos por reconhecimento, valorização e inclusão de suas demandas, tal como a educacional escolarizada. Essas conquistas precisam ser representadas imagetivamente nos LD e com isso romper com a visualidade colonial ainda hegemônica nos LD.

8.1.3 Princípios da Educação Escolar Quilombola

A Educação Escolar Quilombola é fruto das lutas e das resistências dos povos quilombolas ao processo de colonialismo e de colonização e que se prolongam, atualmente, por meio da luta por reconhecimento e demarcação de suas terras e pelo direito a uma educação específica e diferenciada lastreada pela ancestralidade, memórias históricas coletivas e por seus conhecimentos e modos próprios de produção, em diálogo com o conhecimento euronortecêntrico.

Os princípios epistemológicos, sociopolítico e didático-pedagógicos que fundamentam a Educação Escolar Quilombola movimentam-se como fios que se entretecem na feitura de um tecido social-cultural-político-educacional descolonial. Esse entretecer ocorre no espaço da diferença colonial, vislumbrando construir pensamentos fronteiriços que alimentam as lutas e impulsiona a abertura de falhas no tecido colonial. Essas falhas ainda não são suficientes para o descoser do tecido colonial, mas tensiona seus fios e passa a incluir fios outros.

Em relação às diretrizes curriculares elas são a expressão das falhas provocadas no campo da legislação, ainda sob a égide colonial, sua produção foi palco de lutas e de disputas epistêmicas, culturais, sociais e políticas, refletidas nas conquistas e derrotas que se fizeram presente na redação final das diretrizes e nas recontextualizações nos LD.

Nesse sentido, compreendemos que a inclusão dos princípios da Educação Escolar Quilombola representa uma conquista significativa dos povos quilombolas e uma possível indicação de descolonização dos currículos escolares. Posto isso, analisamos os princípios seguindo a ordem do Quadro 8 e relacionamos com as nossas categorias teóricas atravessadas pela abordagem teórica.

Quadro 8 - Princípios da Educação Escolar Quilombola

Documentos legais Princípios	Epistemológicos		Sociopolíticos		Didáticos- Pedagógicos	
	Localização nos Documentos					
Parecer nº 16/2012	---		p. 44.		p.44.	
Resolução nº 8/2012	Art. 1º	Inciso I, alíneas: a), e).	Art. 1º	I, Alíneas: b, g, h.	Art. 7º	Inc. XVIII.

	Art.7º	X, XVII.	Art.7º	Inc. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, XII, XV, XX.		

Fonte: elaborado pela autora.

No tocante ao princípio epistemológico ele é constituído pelas respectivas unidades de sentido, a saber: *memória coletiva; apropriação dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas; etnodesenvolvimento.*

Art. 1º, § 1º - a) da **memória coletiva**; e) das **tecnologias e formas de produção do trabalho** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Art. 7º, X - direito ao **etnodesenvolvimento** entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de **se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas** de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (BRASIL, 2012, grifo nosso).

O princípio epistemológico aproxima-se de uma perspectiva descolonial de concepção e de produção de conhecimentos, uma vez que é pontuada a necessidade de considerar a memória coletiva, as tecnologias e os conhecimentos tradicionais e suas formas de produção. Essa consideração indica movimentos de descolonização do ser e do saber, pois os povos quilombolas são tidos como sujeitos de direitos e, portanto, sujeitos também epistêmicos.

A falha aberta no tecido colonial é uma oportunidade de inserir os conhecimentos *outros* dos povos quilombolas, evidentemente, que serão recontextualizado pelos LD nos textos escritos e não escritos/imagens e em seus contextos. Esse processo de recontextualização híbrida nos interessa para compreender como os princípios são recontextualizados nos textos curriculares/LD que chegarão às escolas quilombolas e não-quilombolas via LD.

Quanto ao princípio sociopolítico ele apresenta-se com mais expressividade nas diretrizes curriculares, como podemos observar no Quadro 8, selecionamos os seguintes trechos:

Art. 7º, I -direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II -direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III -respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - **proteção das manifestações da cultura afro-brasileira**; V - **valorização da diversidade étnico-racial**; VI -**promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação**; VII -**garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas**; VIII - **reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais**; XIX -**conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas**; XI -**superação do racismo—institucional, ambiental, alimentar, entre outros —e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial**; XII -**respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual**; XV -**superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia**; XX -**reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Os trechos selecionados indicam rupturas com o sistema mundo patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno, no tocante aos documentos legislativos educacionais curriculares. Essas rupturas deixam em evidência os processos de negação, subalternização e silenciamento dos povos quilombolas, ocorridos por meio das heranças coloniais. Esses processos agem de forma sistêmica envolvendo todas as dimensões que compreendem a vida dos povos quilombolas.

As diretrizes ao determinarem que as populações quilombolas tem o direito à igualdade, liberdade, diversidade, educação pública, gratuita e de qualidade caminham na direção da descolonização do ser e do saber. Ao indicar a necessidade de reconhecimento e respeito da história e da cultura afro-brasileira, por meio da proteção das manifestações da cultura afro-brasileira, evidenciando que estas têm sofrido ataques e, por tal, a urgência de valorização da diversidade étnico-racial e promoção do bem de todos por meio do repúdio a qualquer forma de preconceito, à exemplo do racial, de gênero, dentre outros já elencados.

Para tanto, a garantia dos direitos humanos em todas as dimensões é imprescindível para as populações quilombolas, sendo necessário o reconhecimento dessas populações como povos tradicionais, bem como conhecer as lutas históricas pela regularização dos territórios tradicionais.

Além da importante luta contra o racismo em suas distintas facetas, religiosa, ambiental e sexual, urge superar toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia. Por fim, reconhecer o lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que busquem superar todas as formas de violência racial e de gênero.

Conforme exposto, o princípio sociopolítico realiza um giro descolonial, pois abrange todos os elementos que constituem a vida da população quilombola, desnudando a colonialidade, em seus diferentes eixos, alinhada ao racismo, ao patriarcado e ao capitalismo. Por tal, as indicações das diretrizes visam à ruptura com o sistema de dominação em todos os âmbitos que o constitui, por isso o revidé descolonial se mostra pulsante nas diretrizes curriculares.

O princípio didático pedagógico apresentou duas unidades de sentido, são elas: *reconhecimento e respeito dos espaços-tempos de ensino-aprendizagem da população quilombola; o trabalho como princípio pedagógico das ações didático-pedagógicas*, conforme podemos observar nos trechos abaixo:

Art. 7º, XVI - **reconhecimento e respeito** da história dos quilombos, **dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam**; XVIII - **trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas** da escola (BRASIL, 2012, grifo nosso).

O reconhecimento e respeito pelos espaço-tempos de ensino-aprendizagem das populações quilombolas, confirma a identidade em política como fundante nos processos educativos e recoloca esses no lugar de sujeitos epistêmicos. Diante dos princípios identificados e caracterizados passamos a análise das fotografias e de seus contextos nos LD, visando compreender como ocorrem as recontextualizações das diretrizes curriculares da Educação Escolar Indígena e Quilombola. Conforme a análise dos princípios, reconhecemos pontos de convergência entre os povos do campo, indígena e quilombola, a exemplo, das lutas por reparação histórica do Estado

que perpassa por reconhecimento, valorização, proteção e garantias de direitos, usurpados desde o período colonial.

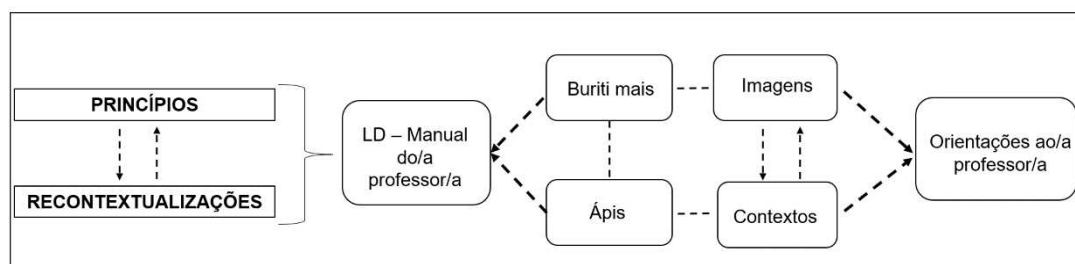
Tal reparação decorre do reconhecimento da violência infligida contra esses povos, a partir de então é premente construir com eles medidas que possam equalizar as relações desiguais pelas quais ainda estão expostos, em especial, as educacionais. Sendo assim, seguiremos na próxima seção com as análises das fotografias e de seus contextos, entretecendo os fios teórico-metodológicos que nos ajudaram a compreender o objeto de pesquisa desta tese.

8.2 RECONTEXTUALIZAÇÕES DAS POLÍTICAS CURRICULARES NAS FOTOGRAFIAS E EM SEUS CONTEXTOS NOS LD – MANUAL DO PROFESSOR

Conforme o entretecer dos fios teórico-metodológicos no decorrer de toda pesquisa, realizamos as análises das fotografias e de seus contextos nos LD – Manual do Professor. Nosso intuito é perceber as recontextualizações presentes nas fotografias e em seus contextos e em que direções essas recontextualizações seguem, isto é, se aproximam dos princípios das Educações Escolares do Campo, Indígena e quilombola, rompem com as heranças coloniais e/ou coexistem tensionadas por movimentos de descolonização e de colonização imbricados em seus eixos transgressores e/ou subalternizadores.

Nessa direção, a Figura 34 exhibe os fios utilizados na análise dos dados alusivos ao terceiro objetivo da pesquisa, dedicado a identificar e caracterizar as recontextualizações nas fotografias e em seus contextos relacionando-as aos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola presentes nas diretrizes curriculares, que conduziram a seleção das fotografias na produção dos LD.

Figura 34 - Desenho de Análise das Fontes Nacionais Gerais LD – Manual do Professor/PNLD 2019



Fonte: a autora.

Conforme a Figura 34, tomamos os princípios presentes nas diretrizes curriculares, em tela, como fio condutor para a seleção das fotografias que compuseram o tecido analítico desta tese. Selecionamos as fotografias dos cinquenta e cinco LD, tal como descrito no capítulo metodológico, cabe destacar que a seleção das fotografias não ocorreu de forma equitativa entre os LD, pois a depender do ano/série e do componente curricular havia uma maior ou menor presença de fotografias relacionadas aos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola.

Logo, a seleção das fotografias foi guiada pelos objetivos da investigação, buscando responder à pergunta da pesquisa. Assim, para uma primeira aproximação com as fotografias dos LD, realizamos leituras e releituras delas e de seus contextos a fim de nos contaminar com os dados ainda em sua forma bruta. De posse dos LD no formato digital, inicialmente, estabelecemos o seguinte critério de seleção das fotografias e de seus contextos: representar povos do campo, indígena e quilombolas e suas formas de vida. Esse primeiro critério articulou-se à regra de seleção da exaustividade (BARDIN, 2011), sendo assim, selecionamos todas as fotografias dos LD que representassem os povos do campo, indígena e quilombola.

Em seguida, após essa fase aproximativa com os dados, passamos a uma segunda seleção utilizando a regra da representatividade elegemos as fotografias que tinham relação com os objetivos pretendidos com a pesquisa, ou seja, fotografias que se aproximavam dos princípios identificados nas diretrizes curriculares, explicitados na seção anterior.

Em última análise, nos apropriamos da regra de seleção da pertinência e selecionamos apenas as fotografias capazes de responder aos objetivos da pesquisa,

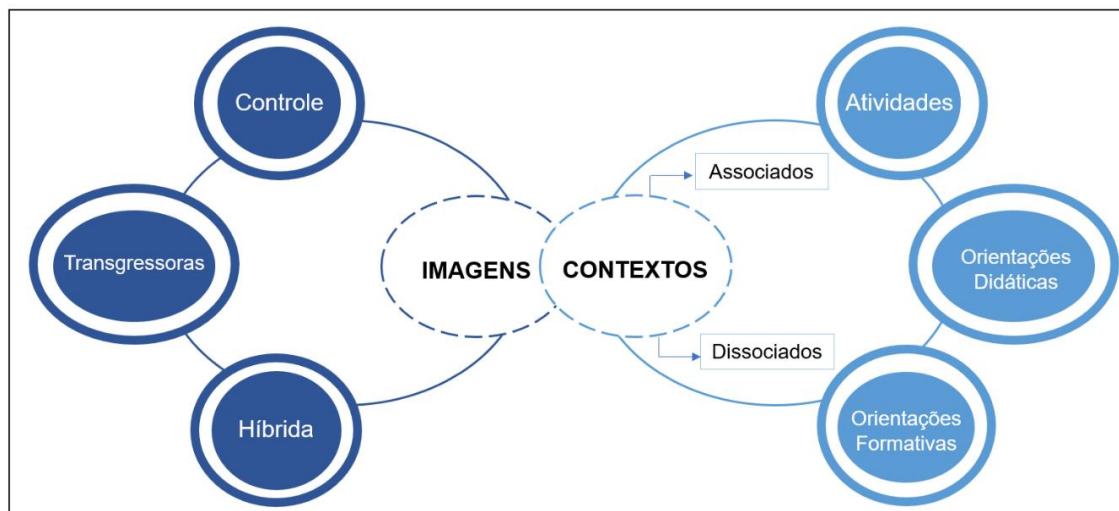
resultando na constituição de três corpus analíticos, são eles: a). corpus de fotografias da Educação Escolar do campo; corpus da Educação Escolar Indígena e; b) corpus da Educação Escolar Quilombola.

Isso posto, na fase seguinte das análises, categorizamos as fotografias e seus contextos tomando por referência os princípios epistemológico, sociopolítico e didático-pedagógico, identificados e caracterizados na seção anterior. Destacamos que contabilizamos as fotografias uma única vez ainda que a mesma imagem seja repetida ao longo dos LD. Todavia, consideramos na contagem fotografias idênticas utilizadas por ambas as coleções, por exemplo: uma mesma fotografia pode ser utilizada pelas duas coleções didáticas, visto que partilham dos mesmos bancos de imagens, em contextos diferentes, nesse caso contabilizamos ambas fotografias.

Diante disso, construímos quadros sínteses com o quantitativo e localização das imagens nos LD das duas coleções. A título de organização elaboramos três quadros, a saber: um quadro para as fotografias da Educação Escolar do campo, um para a Educação Escolar Indígena e um para a Educação Escolar Quilombola, contemplando as duas coleções didáticas (Ápis e Buriti Mais). Cada quadro será exibido em subseção específica.

Na segunda fase da pesquisa exploração dos dados, com as fotografias e seus contextos categorizados, iniciamos o processo de identificação das unidades de contexto e de registro, bem como os núcleos de sentido, visando compreender os processos de recontextualização presentes nas fotografias e em seus contextos nos LD. Assim, foi possível materializar a última fase da análise de conteúdo, que consistiu em tratar os dados e realizar inferências sobre eles. A Figura 35 exhibe, de forma sumarizada, os achados em relação às fotografias e seus contextos nos LD que serão esmiuçados nas subseções adiante.

Figura 35 - Fotografias e Seus Contextos



Fonte: elaborada pela autora.

Como podemos observar, a temática imagens apresentou-se em três perspectivas, a saber: **imagens de controle**; **imagens transgressoras** e **imagens híbridas**. Quanto aos contextos identificamos que eles podem ser **associados** (são aqueles em que as imagens e os conteúdos de ensino-aprendizagem se referem aos princípios da Educação Escolar dos povos do campo, indígena e quilombola) e **dissociados** (expressam a não relação entre as imagens e os conteúdos de ensino-aprendizagem com princípios da Educação Escolar dos povos do campo, indígena e quilombola, nessa acepção as imagens assumem a função meramente ilustrativa).

Ainda localizamos dois elementos que compreende a temática contextos, a saber: **atividades** e **orientações**. As **atividades** são constituídas por textos e por exercícios sobre um dado conteúdo, quanto às **orientações** são constituídas por **orientações didáticas** (compreendem orientações de condução da prática do/a professor/a, tendo por objetivo guiar a prática docente) e **orientações formativas** (diz respeito às sugestões de textos complementares, *sites*, livros, etc. sobre o tema trabalhado, cumpre a função de ampliar o conhecimento do professor sobre os conteúdos de ensino-aprendizagem). Ressaltamos que seguiremos esse modelo de análise para tratar das fotografias e de seus contextos, nesta ordem: a) povos do campo; b) povos indígenas e; c) povos quilombolas.

Para o corpo da tese selecionamos fotografias das duas coleções didáticas que se apresentaram mais representativas e pertinentes para as análises. Inicialmente, analisaremos o contexto, ao qual as fotografias selecionadas estão situadas, e em seguida as fotografias. Esse percurso foi realizado nas subseções que trataram das recontextualizações das políticas curriculares da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas imagens dos LD – Manual do Professor.

8.2.1 Recontextualizações das políticas curriculares da Educação Escolar do Campo nas imagens e nos contextos dos LD – Manual do Professor

Nesta subseção abordamos as recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do campo localizadas nas imagens fotográficas e em seus contextos nos LD em análise. Apresentamos, inicialmente, o Quadro 9 que demonstra o quantitativo das fotografias identificadas nos LD que se referem ao campo e aos seus sujeitos.

Quadro 9 - Localização das Fotografias dos povos do campo nos LD/Manual do Professor e Quantitativo

COLEÇÕES ÁPIS E BURITI MAIS					
Componente curricular	Ano	ÁPIS			
		Localização nos LD	Quantidade		
Arte	1º	-	-		
	2º	-	-		
	3º	-	-		
	4º	Pág. 64	1		
		Pág. 65	2		
		Pág. 66	1		
		Pág. 67	2		
	5º	-	-		
Total			6		
Componente curricular	Ano	ÁPIS		BURITI MAIS	
		Localização nos LD	Quantidade	Localização nos LD	Quantidade
Ciências	1º	Pág. 80	4	-	-
		Pág. 81	2		
	2º	Pág. 13	1	Pág. 71	2

	3º	Pág. 88	4	-	-
	4º	-	-	-	-
	5º	-	-	Pág. 42	1
Total			11	Total	3
Componente curricular	Ano	ÁPIS		BURITI MAIS	
		Localização Nos LD	Quantidade	Localização Nos LD	Quantidade
Geografia	1º	Pág. 87	1	Pág. 50	1
	2º	Pág. 48	1	Pág. 50	1
		Pág. 109	1	Pág. 58	1
		Pág. 110	1	Pág. 113	1
		Pág. 118	1	Pág. 114	1
				Pág. 115	1
				Pág. 119	1
	3º	Pág. 21	1	Pág. 36	1
		Pág. 31	2	Pág. 37	3
		Pág. 37	1	Pág. 39	1
		Pág. 67	1	Pág. 42	1
		Pág. 84	1	Pág. 46	1
		Pág. 88	1	Pág. 48	2
		Pág. 96	1	Pág. 58	1
		Pág. 97	1		
		Pág. 102	1	Pág. 88	1
		Pág. 103	1	Pág. 114	1
		Pág. 118	1		
		Pág. 120	1		
		Pág. 126	1		
		Pág. 127	1		
		Pág. 135	1		
	4º	Pág. 59	1	Pág. 24	1
		Pág. 67	2		
		Pág. 79	1	Pág. 106	1
		Pág. 80	4	Pág.108	1
		Pág. 81	2	Pág. 111	1
		Pág. 82	1	Pág. 112	1
		Pág. 154	1	Pág. 113	1
		Pág. 156	2	Pág. 114	2
				Pág. 117	2
				Pág. 120	1
				Pág. 135	1
				Pág. 136	1
				Pág. 137	1
	5º	Pág. 84	1	Pág. 69	2
		Pág. 112	1	Pág. 84	1
		Pág. 121	1	Pág. 88	1
		Pág. 152	1	Pág. 89	1
				Pág. 90	1
				Pág. 91	1
				Pág. 104	1
Total			39	Total	41

Componente curricular	Ano	ÁPIS		BURITI MAIS	
		Localização Nos LD	Quantidade	Localização Nos LD	Quantidade
História	1º	Pág. 68	1	Pág. 38	1
				Pág. 64	1
				Pág. 104	1
	2º	Pág. 25	1	Pág. 118	1
		Pág. 28	2		
		Pág. 109	1		
	3º	Pág. 98	2	Pág. 36	1
		Pág. 102	4		
		Pág. 114	1	Pág. 96	2
		Pág. 115	2		
				Pág. 107	1
	4º	Pág. 23	1	Pág. 30	1
		Pág. 94	1		
		Pág. 96	1	Pág. 31	2
		Pág. 98	4		
		Pág. 99	2		
		Pág. 104	1		
		Pág. 106	1		
		Pág. 137	1		
	5º	Pág. 10	1	Pág. 72	1
		Pág. 40	1		
Total			28	Total	12

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 9 exhibe a localização e o quantitativo das imagens fotográficas relacionadas aos povos do campo nos LD, a partir dessa identificação foi possível perceber que há uma predominância de fotografias relacionadas ao campo e aos seus sujeitos no componente curricular geografia, tanto na coleção didática Ápis quanto na Buriti Mais, seguida, respectivamente, do componente curricular de história, ciências e arte, no caso da coleção Ápis.

Conforme já mencionamos, os LD do componente curricular arte da coleção didática Buriti Mais não foram aprovados pelo PNLD 2019. Localizamos 140 imagens fotográficas, sendo 84 na coleção Ápis e 56 na coleção Buriti Mais, nos componentes curriculares de Arte, ciências, geografia e história. Os componentes curriculares de geografia e de história das duas coleções didáticas totalizam 120 imagens, representando 85,7% enquanto que somando os outros componentes curriculares eles representam 14,3%, isto é, 20 imagens. Em relação aos componentes curriculares de língua portuguesa (Ápis), português (Buriti Mais) e matemática (Ápis e Buriti Mais) não localizamos imagens fotográficas que representassem o campo e/ou os seus sujeitos.

Além dessa quantificação, buscamos identificar a geopolítica das fotografias eleitas, do total de 140 localizamos a geopolítica em 125, segue a Tabela 3.

Tabela 3 - Geopolítica das Fotografias dos LD Ápis e Buriti Mais referente aos Povos do Campo

REGIÕES	QUANTITATIVO	%
Centro Oeste	16	12,8
Nordeste	23	18,4
Norte	7	5,6
Sudeste	46	36,8
Sul	33	26,4
Total	125	100,0

Fonte: elaborada pela autora.

Percebemos que a região que mais foi representada nas fotografias foi a região Sudeste, seguida da região Sul, elas somadas equivalem a 63,2% de todas as fotografias que representam o território rural presente nos LD. Enquanto que as demais regiões juntas representam 36,8%.

Esses dados são relevantes pois nos indicam o reforço da colonialidade do poder entre as regiões do Brasil, historicamente, as regiões Sul e Sudeste foram as que mais se desenvolveram, em relação as demais regiões do país, e são tidas como referência de “desenvolvimento”, ciência e tecnologia do país. Essa visão é reforçada imagetivamente nos LD, conforme observamos a exorbitante diferença quantitativa nas representações dos povos do campo e de seus territórios por região, dado que se considerarmos que essas regiões somam apenas sete estados do Brasil enquanto que as demais regiões somam 19 estados. Logo, há uma tentativa de homogeneização do território campestre a partir da geopolítica das regiões Sul e Sudeste, desvelando indícios da colonialidade do poder.

Diante desses dados, ainda foi possível perceber que as imagens de controle são hegemônicas nos LD em detrimento das imagens transgressoras e híbridas, visto que as fotografias que recontextualizam os princípios da Educação Escolar do Campo buscam representar os povos do campo dentro de marcadores sociais que se interseccionam e celebram a diferença entre campo cidade, mas dentro de uma lógica binária, classificatória e hierárquica, corroborando com a diferença colonial, isto é, a diferença é tomada como justificativa para o estabelecimento das hierarquias e, por conseguinte, das relações de poder desiguais. Vejamos o Quadro 10:

Quadro 10 - Povos do Campo: visualidades em disputas

VISUALIDADES	IMAGENS	COMPOSIÇÕES VISUAIS	
		Sujeitos	Campo
	Controle	Caipira; Agricultor; Rústico; Atrasado; Ineficaz; Migrante.	A ser explorado; Lugar de trabalho; Agricultura; Extrativismo; Agropecuária; Agroindústria.
	Transgressoras	Autodefinição; Valorização das tradições; Sujeitos epistêmicos.	Lugar de produção de vida.
	Híbridas	-	-

Fonte: elaborado pela autora.

As fotografias eleitas estão ancoradas, preponderantemente, nas imagens de controle, corroborando com a colonialidade, o controle exercido finca-se na reprodução de composições visuais que tomam por centralidade os sujeitos e o território campesino de forma interconectada. Os sujeitos foram representados seguindo as hierarquias campo/cidade, desenvolvido/atrasado, etc.

Nos LD, em análise, as visualidades em disputas são utilizadas para construir e estabelecer realidades por meio das representações imagéticas oferecidas pelas fotografias, especificamente. A vinculação entre representação e realidade é oferecida por meio escrito, textos que as fotografias acompanham e/ou são acompanhadas. Tal vinculação pretende estabelecer uma relação direta entre texto, fotografia e realidade, por isso que as visualidades disputam espaço nos LD, pois elas contribuem para a construção de realidades pelos estudantes.

Passamos para apresentação das fotografias selecionadas segundo os princípios da Educação Escolar do Campo identificados nas diretrizes curriculares. Destacamos que o corpus de imagens fotográficas, ora apresentado, pode ser consultado nos anexos da tese. A organização e categorização das imagens permitiu identificarmos que as recontextualizações das políticas curriculares para a Educação Escolar do Campo aproximam-se, preponderantemente, dos princípios epistemológico e sociopolítico; juntos representam 98,6% e, de forma muito tímida, localizamos recontextualização do princípio didático-pedagógico, equivalendo a 1,4%. Essas constatações podem ser visualizadas no Quadro 11. Cabe destacar que as imagens de controle são majoritárias nos três princípios; apenas nas fotografias que

indicam aproximações com o princípio epistemológico e didático-pedagógico localizamos indiciamentos de imagens transgressoras.

Ressaltamos que a aproximação evidenciada não significa que seja no sentido de contemplar e respeitar os princípios da Educação Escolar do campo, haja vista a colonialidade. A seguir, apresentamos as nossas análises sobre as recontextualizações das fotografias e de seus contextos.

Quadro 11 - Quantitativo de Imagens segundo os Princípios da Educação Escolar do Campo

PRINCÍPIOS	QUANTIDADE DE IMAGENS
Epistemológico	64
Sociopolítico	74
Didático-pedagógico	2
Total	140

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar da identificação da presença dos três princípios recontextualizados nos LD nas imagens e em seus contextos, percebemos que eles são abordados de forma a contemplar, principalmente, o modo de produção agrícola e pecuária e as formas de ser e conceber o que é ser sujeito do campo e seus modos de vida, principalmente, por meio do olhar urbanocêntrico. Desse modo, selecionamos, sempre que possível, fotografias das duas coleções didáticas que expressem aproximações e/ou semelhanças com os referidos princípios.

Iniciamos as análises das fotografias e de seus contextos pelas recontextualizações que se aproximam do princípio epistemológico; assim selecionamos as fotografias representativas e pertinentes para responder aos objetivos pretendidos. Enfatizamos que as imagens fotográficas, majoritariamente, são do tipo imagem de controle expressos nos seguintes eixos de controle (unidades de sentido): *arcaico*; *agricultor*; *ineficaz*; *rústico*; *agronegócio*; *desenvolvimento*; *mecanização*; *eficaz*, *produtivo*.

As imagens que recontextualizam o princípio epistemológico, localizado nas políticas curriculares da Educação Escolar do Campo, hierarquizam os conhecimentos/saberes dos povos do campo e os conhecimentos advindos da ciência e da tecnologia moderna, seguindo a lógica binária do paradigma simplificador. A recontextualização acontece por meio das fotografias e de seus contextos que representam os saberes dos povos do campo, especialmente, via agricultura familiar

e também através de fotografias que retratam a ciência e tecnologia presentes no território campestre, ancoradas no agronegócio.

Destacamos que há uma predominância de fotografias que representam a ciência e a tecnologia moderna tanto na coleção Ápis quanto na Coleção Buriti Mais. Contabilizamos 64 fotografias que indicam recontextualização do princípio epistemológico, desse total 87,5% são fotografias que retratam a ciência e a tecnologia moderna no campo, somente, 12,5%, retratam os saberes próprios dos povos do campo através da agricultura familiar e da permacultura. Esses números indicam que os LD das duas coleções se aproximam em demasia do paradigma do agronegócio, construindo realidades fundadas na colonialidade do poder, do ser e da natureza, pois há uma imposição do agronegócio como modelo ideal de desenvolvimento em que a monocultura é exaltada em detrimento de tecnologias *outras* utilizadas pelos povos do campo e de seus conhecimentos tradicionais.

Nessa direção, os sujeitos e o território são explorados por esse modelo de desenvolvimento, a colonialidade do ser atua negando a humanidade dos sujeitos do campo, vistos como mera mão-de-obra barata, esses passam a ter sua força de trabalho explorada para aumentar a lucratividade do capital. Logo, seus conhecimentos são tidos como obsoletos e improdutivos não gerando acúmulo de riqueza. Quanto à colonialidade da natureza, ela se impõe a partir da compreensão e do uso do território campestre pelo agronegócio, visto como espaço de exploração, para o “benefício” da economia do país, no entanto o benefício é para os latifundiários, os capitalistas, que alimentam o sistema capitalista para a sua manutenção e dispersão.

Por conseguinte, elegemos fotografias que retratem esses paradigmas em ambas as coleções. Quanto à coleção didática Ápis, selecionamos duas fotografias do LD – Manual do Professor do componente curricular História do 3º ano e uma outra do LD – Manual do Professor do componente curricular Geografia 4º ano. As fotografias selecionadas da coleção da Buriti Mais foram duas do componente curricular Geografia 4º ano e duas do componente curricular Ciências 2º ano.

Iniciaremos as análises pelos contextos das Fotografias 1 e 2 da coleção Ápis componente curricular História 3º ano, localizadas na página 115. Elas são parte da Unidade 4 “trabalhar e viver” e do capítulo 7 “trabalho através do tempo”. O contexto das fotografias é do tipo associado, uma vez que o conteúdo trabalhado no LD possui

relação com as fotografias que o acompanha, a função das imagens é a representacional, utilizada como testemunho do conteúdo e do que estão representando visualmente.

O contexto das fotografias é constituído por atividade e por orientação didática. Em relação à atividade ela apresenta-se por meio do texto a seguir:

Quando os seres humanos começaram a praticar a agricultura, usavam a própria força e instrumentos muito simples feitos à mão. **Depois, começaram a domesticar animais e a usá-los para trabalhar a terra.** Pouco a pouco, o ser humano inventou novos instrumentos, técnicas e equipamentos para fazer o trabalho no campo. **Hoje, há grandes plantações cultivadas com o uso de máquinas rápidas e eficientes. Mas, em muitos lugares do Brasil e do mundo, as atividades no campo ainda são feitas como há muito tempo, ou seja, sem máquinas modernas** (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 115, grifo nosso).

O texto apresenta, de forma sumarizada, os avanços da agricultura por meio do processo de modernização, evidencia que apesar de tal modernização ainda coexistem formas tradicionais de agricultura. A redação traz indícios da colonialidade do poder e do saber ao estabelecer classificações e hierarquizações entre a forma tradicional e a forma moderna de praticar agricultura. A forma moderna é apresentada como rápida e eficiente, logo superior, enquanto que a tradicional é lenta e ineficaz, isto é, inferior.

Essas classificações e hierarquizações são ressaltadas nas orientações didáticas ao/a professor/a e são tidas como conteúdo a ser aprendido pelos estudantes. Vejamos o texto da orientação didática: “ajude os alunos a compreender a diferença entre a produção em pequenas e em grandes propriedades (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 115)”. Há um reforço em estabelecer a diferença entre uma grande propriedade e uma propriedade pequena, essa diferença funda-se no binarismo firmado no paradigma simplificador, em que tudo o que está fora desse paradigma é tido como inferior. Assim, a agricultura moderna praticada em grandes propriedades é referência de desenvolvimento e a agricultura tradicional realizada nas pequenas propriedades é negativizada, vista como atrasada e ineficaz.

Esse contexto é refletido nas fotografias 1 e 2, visto que elas são utilizadas como confirmação desse olhar sobre a agricultura moderna (grandes propriedades) e

a tradicional (pequenas propriedades), observemos as fotografias, destacamos que elas não possuem título, pois estão incorporadas ao texto da atividade.

FOTOGRAFIAS 1 - 2



➤ Lavrador operando arado com tração animal em Petrolina, Pernambuco, em 2016.



➤ Colheita mecanizada de arroz no município de Dona Francisca, no Rio Grande do Sul, em 2017.

Fonte: Charlier e Simielli (2017c, p. 115).

As fotografias são do tipo imagens de controle, porque buscam fixar essa forma de visualidade como representativa da realidade sobre a agricultura praticada em uma pequena propriedade e a que é praticada em uma grande propriedade. A partir da tríade Peirceana, identificamos os seguintes ícones, na Fotografia 1: território com cobertura vegetal, homem trajando chapéu, camisa de manga longa, calça comprida e bota ele segura um instrumento de trabalho, também observamos um animal no qual está sustentando o instrumento de trabalho, ao conectarmos estes elementos compreendemos que é a representação de agricultor arando terra. A legenda que acompanha a fotografia antecipa e delimita essa interpretação, informando ser representação de lavrador operando arado com tração animal na cidade de Petrolina localizada no Estado de Pernambuco que fica na Região Nordeste.

A Fotografia 2 traz os ícones, vegetação, máquinas agrícolas, homens operando as máquinas. Esses aspectos indicam a representação de uma colheita mecanizada. A legenda traz esse indiciamento: colheita mecanizada de arroz no município de Dona Francisca, no Rio Grande do Sul, em 2017. Ressaltamos a geopolítica das fotografias: a Fotografia 1 pertence à Região Nordeste enquanto que a Fotografia 2 faz parte da Região Sul, reforçando a ideia do Nordeste como atrasado

e o Sul como moderno e desenvolvido, reafirmando a colonialidade do poder e do saber.

O enquadramento de ambas as fotografias não permite visualizar os rostos dos sujeitos, o foco permanece em mostrar as atividades praticadas, os trabalhadores são invisibilizados, o intuito principal é representar uma forma de agricultura tida como arcaica e a outra como moderna. O campo é reduzido ao lugar de trabalho e de exploração do território e de seus sujeitos.

Nessa direção, a Fotografia 1 em tela representa o que há de arcaico, ineficaz e improdutivo, enquanto a Fotografia 2 representa o moderno, eficiente, eficaz e produtivo. Essas formas de representação fundam-se na colonialidade do poder, da natureza e do ser, pois a partir do binômio atrasado e desenvolvido impõe relações desiguais de poder que desconsideram os contextos e os sujeitos presentes no território campestre.

Diante dessas compreensões, percebemos que de forma imediata as fotografias apenas buscam representar o real, não estabelecendo hierarquizações entre a agricultura realizada em uma propriedade pequena ou grande. No entanto, o contexto das fotografias 1 e 2 evidencia a diferença entre uma e outra no intuito de valorar essa diferença. Assim, o poder atua estabelecendo a superioridade de um modo de agricultura em relação ao outro e utiliza-se das fotografias no intuito de construir tal realidade como natural.

As fotografias do LD Buriti Mais seguem essa esteira, vejamos as Fotografias 3 e 4 e seus contextos presentes na página 114 do componente curricular Geografia 4º ano. Elas são parte da Unidade 4 “População e trabalho” e do capítulo 2 “As atividades agropecuárias”. O contexto das fotografias é do tipo associado, constituído por atividades (texto) e por orientações didáticas e formativas. As fotografias possuem a função representativa.

Quanto ao texto “Plantar para consumir, plantar para vender” que compõe o contexto das Fotografias 3 e 4, ele versa sobre a agricultura no Brasil por meio de dois modelos de agricultura a de “subsistência” e a comercial, observemos:

no Brasil, a prática da agricultura ocorre de maneira diversificada, dependendo do modo de vida das pessoas, das técnicas e dos recursos financeiros disponíveis. Quando uma parte da produção agrícola se destina ao consumo do agricultor e de sua família e a outra parte é vendida para comprar outros produtos de que a família

necessita, **pratica-se a agricultura de subsistência. Quando toda a produção agrícola é vendida dentro do país ou para outros países, pratica-se a agricultura comercial.** Nesse tipo de agricultura, as propriedades **se organizam como grandes empresas** (YOUSSEF, 2017d, p. 114, grifo nosso).

Conforme o texto, percebemos a presença da colonialidade do poder e da natureza, via o agronegócio, estabelecendo classificações e hierarquizações entre os dois tipos de agricultura trabalhados como conteúdo de aprendizagem dos estudantes, do mesmo modo que no LD Ápis. Cabe destacar que o termo agricultura de “subsistência” adotada pelo LD é um termo em desuso desde a década de 1990, pois houve uma revisão desse termo bem como de outros, tais como: pequena produção, produtor de baixa renda, pobres do campo (WANDERLEY, 2017). Por meio das lutas dos trabalhadores rurais o termo foi substituído pelo termo agricultura familiar, visto que o termo anterior remete a estereótipos subalternizadores.

As orientações didáticas servem de acréscimo ao texto da atividade, reforçando as diferenças entre a agricultura de “subsistência” e a comercial, celebrando esta última como superior, vejamos as orientações para os/as professores/as.

Explique que, em geral, a **agricultura de subsistência é praticada em pequenas propriedades (minifúndios) e apresenta baixa produtividade.** Muitas vezes, vários produtos são cultivados na mesma propriedade (policultura). Em geral, são cultivados feijão, batata, mandioca, milho, hortaliças e frutas. O milho, por exemplo, também serve de alimento aos animais criados nessas propriedades. **A agricultura comercial, costuma ser praticada em grandes propriedades (latifúndios) e caracteriza-se pela monocultura, apresentando, geralmente, elevada produtividade.** Os principais produtos cultivados são soja, milho, cana-de-açúcar e algodão. Comente que, nos últimos anos, no **Brasil, existem pequenas propriedades que também vêm se destacando na agricultura comercial, investindo na mecanização e empregando técnicas avançadas.** Com isso, essas propriedades **conseguiram aumentar sua produtividade, passando a fornecer matérias-primas para as indústrias locais e até mesmo para o mercado externo** (YOUSSEF, 2017d, p. 114, grifo nosso).

Conforme observamos, as orientações didáticas possuem um caráter prescritivo atrelado a uma percepção de prática docente reduzida a seguir instruções postas no LD, não há indicação para que o/a professor/a realize a leitura das fotografias. Quanto ao princípio epistemológico há uma recorrência em fortalecer a tecnologia e a ciência moderna, a agricultura comercial (tecnológica e científica) é

posta como modelo ideal de produção no campo. O território campesino é reduzido a produção para atender as indústrias e a exportação. A ênfase dada a esse tipo de agricultura funda-se na colonialidade do poder e da natureza, estabelecendo-a como referência de desenvolvimento, logo de sucesso.

No que se refere às orientações formativas localizamos duas indicações. A primeira está presente na seção intitulada “Para você ler”, são sugeridos dois textos, a saber: 1) A diversidade da agricultura familiar, de Sergio Schneider, Editora da UFRGS; 2) Campo no século XXI: território de vida, luta e de construção social, de Ariovaldo Umbelino de Oliveira; Marta Inez Medeiros Marques et al., Editora Casa Amarela. A segunda indicação corresponde ao texto “Agricultura de subsistência e agricultura comercial’, vejamos:

no Brasil, **a área rural é marcada por elementos contraditórios, um deles é a disparidade entre os tipos de agricultura. A agricultura de subsistência é realizada por meio do trabalho familiar, com técnicas tradicionais transmitidas de geração a geração.** Geralmente, a maioria desses produtores **não conta com assistência técnica e recursos financeiros.** Por conta disso, **muitas vezes ficam impossibilitados de prevenir erosão do solo, de utilizar boas sementes, de fertilizar o solo adequadamente.** Tudo isso **acarreta baixa produtividade e rentabilidade. A agricultura comercial utiliza mecanização intensa, e as fazendas destinam sua produção basicamente à exportação.** É o caso da soja produzida na Região Centro-Oeste, que tem quase toda a sua produção enviada a outros países. **Essas propriedades rurais funcionam como verdadeiras empresas: contam com serviços de administradores e técnicos especializados** na produção agrícola, dispõem de pesquisas laboratoriais e tecnológicas, **utilizam sementes selecionadas, fertilizantes e defensivos agrícolas e contam,** ainda com algumas facilidades, como **empréstimos bancários,** que possibilitam, por exemplo, ampliar a área de plantação, adquirir máquinas e equipamentos agrícolas ou mesmo investir em novas tecnologias (YOUSSEF, 2017d, p. 114, grifo nosso).

O texto da autora reforça as diferenças entre a agricultura de “subsistência” e a agricultura comercial, a primeira é tratada como ineficaz e atrasada, portanto, não é contemplada com empréstimos e ainda provoca erosão no solo. Já a segunda é tida como avançada, pois possui profissionais que atuam para melhoria da produção e ainda consegue benefícios financeiros que contribuem com o aumento da produção.

Conforme observamos, até aqui, o contexto das Fotografias 3 e 4 firma-se na colonialidade do poder, do saber e da natureza e, por isso, estabelece binarismo que enaltecem a agricultura comercial em detrimento da agricultura de “subsistência”

praticada pelas famílias de agricultores. Esse reforço da dualidade entre uma e outra e as tentativas de ocultar as disputas desiguais que ocorrem no campo e ou tratá-las como naturais obscurecem os conflitos territoriais ocorridos em todo o país pelo direito à terra.

Os agricultores e suas famílias entendem o campo não como espaço de exploração de seus recursos e sim como espaço de produção de vida, de trabalho. No entanto, o LD exalta a agricultura comercial, supervalorizando-a ao passo que oculta as mazelas que ela produz como, por exemplo: a exploração do território e de seus sujeitos, o esfacelamento do campo e dos modos de vida das populações camponesas. Nessa direção, as Fotografias 3 e 4 servem para confirmar essas classificações e hierarquias, observemos:

FOTOGRAFIA 3 - PLANTAR PARA CONSUMIR, PLANTAR PARA VENDER



Agricultura de subsistência no município de Bom Jesus do Galho, estado de Minas Gerais, em 2016.

Fonte: Youssef (2017d, p. 114).

Localizamos na Fotografia 3 os ícones: vegetação, homem trajando camisa, calça, chapéu e botas, ele está de posse de uma mangueira. Articulamos esses ícones e chegamos ao índice agricultor aguando plantação. Destacamos que o rosto do homem representado na fotografia não aparece por completo, o enquadramento da fotografia permite apenas uma visão parcial dele, mas exhibe a barba por fazer, roupa sujas e calça com rasgos, bem como o ato de regar a plantação de forma manual sem aparatos tecnológicos. Esses elementos que foram permitidos ser vistos, ressaltam a ideia de agricultores empobrecidos, atrasados, relacionando à agricultura de “subsistência” a pobreza dos povos do campo.

Desse modo, a legenda é utilizada para afirmar que a Fotografia 3 representa a agricultura de subsistência em Bom Jesus do Galho, Minas Gerais, sedimentando e homogeneizando um tipo de visualidade sobre a agricultura de subsistência. Assim a Fotografia tem por função comprovar o texto escrito e a legenda de reforçar essa função, pois o texto e a fotografia estão fundamentados na colonialidade do poder, do saber e da natureza.

Nessa direção, o enquadramento da fotografia foi estratégico ao aproximar o espectador (estudante, professor) dessa representação, porque buscou reforçar a ideia de que a agricultura de “subsistência” é praticada apenas na pequena propriedade, por isso o enquadramento não permite que o território no entorno da plantação e do homem seja visualizado, o efeito visual provocado pelo enquadramento da Fotografia 3 foi o de representar uma propriedade e uma plantação pequena. Em relação à Fotografia 4 ela retratar a agricultura comercial. Vejamos os ícones e os indiciamentos que ela porta para confirmar tal representação.

FOTOGRAFIA 4 - PLANTAR PARA CONSUMIR, PLANTAR PARA VENDER



Colheita mecanizada de algodão cultivado em propriedade de agricultura comercial no município de Costa Rica, estado de Mato Grosso do Sul, em 2015.

Fonte: Youssef (2017d, p. 114).

Segundo a análise Peirceana, a Fotografia 4 traz como ícones: grande área de plantação e máquinas, indicamos ser uma representação de colheita mecanizada. A legenda confirma tal indiciamento e afirma ser uma colheita mecanizada de algodão em uma propriedade de agricultura comercial em Costa Rica, município do Mato Grosso do Sul. Destacamos na Fotografia 4 a modificação do enquadramento da fotografia em relação à Fotografia 3, o enquadramento utilizado buscou evidenciar a amplitude da propriedade de agricultura comercial, testificando a informação exibida pelo texto e pelas orientações didáticas e formativas do LD, de que a agricultura comercial é praticada em grandes propriedades. Nessa perspectiva, a função da

Fotografia 4, tal como a Fotografia 3, é a de confirmar o conteúdo do texto, servindo assim como representação da realidade, ou seja, da agricultura comercial.

Quanto aos saberes próprios dos povos do campo localizamos apenas três imagens, Fotografias 5, 6 e 7, confirmando a preferência dos LD em retratar a ciência e tecnologia moderna, já mencionada por nós. As imagens identificadas estão presentes nos LD da coleção Ápis. Encontramos apenas uma fotografia, Fotografia 5, presente no LD do componente curricular Geografia 4º ano na página 82. A fotografia faz parte da unidade 2 “A interdependência campo-cidade” do capítulo 4 “Da produção ao consumo” e da seção “Plantar para comer, produzir para vender”. No tocante ao LD da coleção Buriti Mais encontramos duas fotografias, Fotografias 6 e 7, no LD do componente curricular Ciências do 2º ano, elas estão presentes na seção Álbum de Ciências na página 71, esta seção faz parte da unidade 2 “O ambiente” e do capítulo 5 “Cuidar do ambiente”.

Iniciamos as análises pelos contextos das fotografias; eles são do tipo associado e as fotografias possuem a função representativa. Os contextos localizados são: atividade (texto), orientações didáticas e formativas.

No que diz respeito ao contexto da Fotografia 5, iniciamos pela atividade (texto) que acompanha a fotografia. Ele versa de forma sucinta sobre a agricultura familiar, observemos:

no Brasil também se pratica **a agricultura familiar**, que é **desenvolvida em pequenas propriedades rurais e fornece a maior parte dos alimentos que consumimos no dia a dia**. A **agricultura familiar emprega a maioria dos trabalhadores do setor rural e é muito importante na produção agrícola do país** (SIMIELLI, 2017d, p. 82, grifo nosso).

O texto da atividade indica a presença da colonialidade do poder e da interculturalidade funcional ao trazer a agricultura familiar no LD, mas reforçando as hierarquias e classificações a partir da extensão territorial em que ela é praticada. Assim, são preservadas as amarras coloniais, capitalistas que tentam eliminar com esse tipo de agricultura, uma vez que ela se funda nos saberes tradicionais dos povos do campo em diálogo com a ciência e tecnologia moderna e no respeito à natureza. Outro elemento que indica essas hierarquias e classificações refere-se ao quantitativo de fotografias presentes no capítulo 4, “Da produção ao consumo”, ao qual a Fotografia 5 faz parte. Nesse capítulo há um total de oito fotografias, sete representam a

agricultura comercial, por meio da monocultura, ou seja, 87,5% das fotografias exaltam esse tipo de agricultura, enquanto que apenas uma imagem, isto é, 12,5% retrata a agricultura familiar.

As orientações didáticas seguem a esteira das já apresentadas, anteriormente, sendo assim, resumem a prática docente a aplicação do passo a passo proposto pelo LD, observemos:

explique para os alunos que os produtos típicos da agricultura familiar também podem ser cultivados na agricultura comercial, como o arroz e o feijão. Esses dois produtos são cultivados no sistema de agricultura familiar em um grande número de pequenas propriedades. Esclareça, **no entanto, que há extensas plantações desses produtos em alguns estados** – Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Maranhão, no caso do arroz; Bahia, Paraná e Minas Gerais, no caso do feijão (SIMIELLI, 2017d, p. 82, grifo nosso).

Em relação às informações sobre a agricultura familiar que o/a professor/a devem repassar aos estudantes elas aproximam-se da interculturalidade funcional ao evidenciar os produtos típicos produzidos pela agricultura familiar e logo em seguida destaca que esses produtos também são produzidos pela agricultura comercial.

Esse destaque evidencia a colonialidade do poder e atua conjuntamente com a interculturalidade funcional para estabelecer a diferença quantitativa entre uma e outra, desconsiderando as diferenças elementares na forma de produção de cada uma. Observa-se, novamente, que a diferença apresentada pelo LD reforça a grande propriedade e a agricultura praticada nele como superior, devido a sua extensão.

No que diz respeito à orientação formativa, observamos apenas dados quantitativos sobre a produção agrícola familiar; não há uma reflexão sobre o que eles significam para a sociedade e para os povos do campo, vejamos o texto:

a produção agrícola familiar responde por 40% do total da produção agrícola brasileira e gera 80% da ocupação do setor rural, conforme dados da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), disponível em: <www.conab.gov.br>, acesso em: 23 jul. 2017. **Nas propriedades de agricultura familiar, em geral, pratica-se a policultura** (SIMIELLI, 2017d, p. 82, grifo nosso).

Conforme o texto, podemos observar a importância da agricultura familiar para a sociedade como um todo, no entanto o LD apresenta os dados quantitativos sem uma reflexão do que socialmente eles representam; são utilizados de forma

descontextualizada da realidade, haja vista que enquanto a agricultura comercial esvazia o campo e sua produção, em sua maioria, é exportada não gerando renda para a população do campo, principalmente. A agricultura familiar gera vida, trabalho e renda para os povos do campo.

Percebemos, assim, o agir da interculturalidade funcional na medida em que o LD traz esses dados, mas apenas como uma informação adicional. Logo, é perceptível que o LD está balizado pela epistemologia moderna e excludente que nega e diminui a importância dos saberes dos povos do campo na produção da agricultura familiar e exalta a ciência e a tecnologia moderna como referência de desenvolvimento e lucratividade. As hierarquias e classificações presentes no contexto da Fotografia 5 são transpostas para ela, tal como podemos observar:

FOTOGRAFIA 5



Pedro Ventura/ Agência Brasília

- Propriedade rural em Sobradinho, Brasília, no Distrito Federal. Foto de 2016. A agricultura familiar favorece práticas produtivas ecologicamente mais equilibradas, além de diversificação de cultivos e menor uso de adubo industrial e agrotóxicos.

Fonte: Simielli (2017d, p. 82).

A análise semiótica indica os seguintes ícones: vegetação; carro de mão repleto de hortaliças; mulher trajando calça, blusa e um tipo de touca na cabeça, ela traz em

suas mãos vegetais. Assim, indicamos ser uma agricultura realizando colheita dos vegetais. A legenda da fotografia afirma ser uma propriedade rural localizada em Sobradinho, Brasília. Ela ainda afirma que a agricultura familiar contribui para práticas produtivas ecológicas, pois a utilização de agrotóxicos nas plantações é ínfima.

Essas informações adicionais indicam aproximações com a interculturalidade crítica, pois são valorizados os conhecimentos dos povos do campo, desvelando formas outras de praticar a agricultura de maneira a proteger o território campestre e de garantir trabalho para a população do campo. No entanto, o fato dessa informação não estar presente no texto, que a fotografia acompanha, decorre em ambivalências na forma de incluir e recontextualizar o princípio epistemológico da Educação Escolar do Campo, pois a valorização dos saberes dos povos do campo é posta de forma sintética na legenda da fotografia, indicando aproximações com a colonialidade do saber.

O enquadramento da Fotografia 5 demonstra o agir da colonialidade do poder, do ser e do saber, à medida em que ele busca evidenciar a plantação e a colheita de vegetais em detrimento do sujeito que realizou a atividade, o ângulo estabelecido impede uma maior visualização da agricultora retratada na fotografia, a sua aparição possui a função de adorno do cenário que foi capturado pela máquina fotográfica, seu rosto, seu nome, sua identidade são ofuscados. Esse ofuscamento é reforçado pela legenda supracitada que não informa o nome da agricultora que foi retratada na fotografia.

Ademais a fotografia possui pelos menos dois planos: o primeiro em que o carro de mão ocupa e o segundo no qual a agricultora está presente, juntamente, com a plantação. O enquadramento da fotografia traz à tona a relação de poder estabelecida no ato de fotografar que estabeleceu os elementos que deviam ser centrais na representação, como foi o caso do carro de mão com hortaliças, bem como determinou o lugar de exibição da mulher agricultora, anônima.

Concernente à coleção Buriti Mais apresentamos o contexto das Fotografias 6 e 7 presentes no LD do componente curricular Ciência, explicitado anteriormente. O contexto das fotografias traz atividade (texto) e orientações didáticas e formativas. Iniciamos pelo texto ao qual as fotografias estão dispostas. Ele traz a origem da permacultura e explica o seu significado, vejamos:

a **permacultura foi criada na década de 1970, na Austrália. Ela une conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos modernos sobre o uso da terra. O objetivo é planejar e manter ambientes onde as pessoas possam cultivar seus alimentos modificando menos a natureza.** São usadas técnicas especiais para plantação, construção de casas, tratamento do lixo, tratamento do esgoto, entre outras. A permacultura incentiva a construção de casas usando materiais como terra, bambu e madeira, em vez de cimento e metal (YAMAMOTO, 2017b, p. 71, grifo nosso).

A presença da permacultura no LD indica interculturalidade crítica na recontextualização do princípio epistemológico, haja vista que o texto traz a permacultura como conhecimento dos povos do campo e avança ao estabelecer a relação entre os conhecimentos tradicionais e os científicos, denotando uma possível descolonização do saber.

As orientações didáticas, também, apontam para uma imbricação com a interculturalidade crítica e para a descolonização do saber por meio dos objetivos que os estudantes precisam alcançar com a atividade, vejamos: “conhecer uma proposta de uso sustentável da terra; conhecer uma forma não convencional de construção” (YAMAMOTO, 2017b, p. 71). Os objetivos convergem para a ampliação do conhecimento dos estudantes em relação aos conhecimentos *outros* localizados na exterioridade colonial provocando falhas no tecido colonial ao inserir e tratar os conhecimentos tradicionais dos povos do campo como uma alternativa ao conhecimento moderno da agricultura comercial, firmado na monocultura e no agronegócio.

As orientações didáticas, especificamente, seguem como um receituário a ser seguido pelo/a professor/a, no entanto traz elementos que valorizam os conhecimentos tradicionais dos camponeses, tal como podemos observar:

A agricultura de larga escala convencional é uma das atividades humanas que mais impacta o ambiente. As grandes monoculturas, criadas a partir do desmatamento de uma área de vegetação nativa, favorecem a perda de biodiversidade. Além disso, são dependentes de insumos agrícolas que podem poluir o solo e as águas. **É importante apresentar aos alunos, em especial àqueles no início da formação escolar, outras formas de agricultura, para que saibam que existem alternativas mais sustentáveis para a produção de alimentos. Analise as imagens com os alunos e peça para que identifiquem os materiais utilizados na construção da casa. Chame a atenção para o fato de que são usados principalmente materiais obtidos no próprio local da construção, como terra e madeira. Ao analisar a fotografia do sistema de cultivo, oriente os alunos**

a notar a grande diversidade de plantas dividindo o mesmo espaço. Se possível, apresente também imagens de monoculturas, e peça que descrevam as diferenças (YAMAMOTO, 2017b, p. 71, grifo nosso).

Ao estabelecer ser relevante apresentar aos estudantes outros tipos de agricultura além da comercial e/ou de larga escala, as orientações didáticas revelam o quão a agricultura comercial é predatória e prejudicial. Sendo assim, observamos tentativas de rupturas com o padrão hegemônico de prática de agricultura, posto como desenvolvido. Ainda destacamos a indicação da análise das fotografias pelos estudantes e professores; nessa acepção as fotografias possuem função representativa do conteúdo a ser aprendido. Dito isso, percebemos indícios de descolonização do saber, da natureza e do ser presente nas orientações didáticas, bem como nas orientações formativas que trazem exemplo de escolas sustentáveis, observemos:

Escolas sustentáveis, de Juscelino Dourado, Fernanda Belizário, Alciana Paulino, Oficina de textos, 2015. Apresenta atitudes em gestão escolar, intervenções no espaço arquitetônico e no relacionamento com a comunidade, **visando à educação para a sustentabilidade** (YAMAMOTO, 2017b, p. 71, grifo nosso).

Seguindo a esteira da atividade e das orientações didáticas, as formativas exibem escolas que defendem e ensinam uma compreensão *outra* de campo fundada pela sustentabilidade, rivalizando com o agronegócio. As Fotografias 6 e 7 são utilizadas como representação da permacultura, vejamos:

FOTOGRAFIA 6 - 7 – VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM PERMACULTURA?



Fonte: Yamamoto (2017b, p. 71).

Através da análise semiótica, localizamos na Fotografia 6 os ícones: árvores; três pessoas, duas delas indicam ser dois homens, um deles traja bermuda e o outro calça e camisa, ambos seguram instrumentos de trabalho; paredes. Esses ícones nos levam ao índice pessoas construindo moradia. A legenda da fotografia específica a representação ao informar ser uma construção de uma casa com terra compactada, evidenciando, assim, que não se trata de uma construção convencional. Em relação à Fotografia 7 identificamos os ícones, vegetação, indicamos ser uma plantação. A legenda estabelece que ela representa uma plantação fundada na permacultura e ressalta a policultura como elemento desse tipo de agricultura, por isso é identificado na fotografia os vegetais que foram cultivados juntos, a bananeira e o pé de mandioca.

A recontextualização do princípio epistemológico, em sua totalidade, nega os conhecimentos dos povos do campo e os reduzem apenas a agricultores que praticam

agricultura familiar, aproximando-se da interculturalidade funcional ao apresentar o tipo de agricultura de “subsistência”, arraigada a um passado. Mas a “inclusão” é excludente, pois ela serve para desqualificar e gestar realidades em que as relações de poder são postas como naturais.

As imagens que indicam recontextualização do princípio sociopolítico apresentam quatro unidades de sentido, a saber: *sujeito do campo*; *campo*; *cultura*; *trabalho, economia e escola*. No que se refere ao *sujeito do campo*, *campo* e a *cultura* as imagens fotográficas representam o que é ser um sujeito do campo, e o que é o campo, principalmente, por meio da figura do/a *caipira*, do *agricultor/a* e de sua *cultura*, reafirmando as imagens de controle sobre os povos do campo. O contexto de enunciação das imagens é composto por atividades, orientações didáticas e formativas. Como já mencionamos, iniciamos as análises pelo contexto em que as imagens estão inseridas, logo após passamos para a análise das fotografias selecionadas nos LD Ápis e nos LD Buriti Mais.

Referente à coleção didática Ápis selecionamos fotografias do LD – Manual do Professor do componente curricular Arte 4º ano e na coleção Buriti Mais selecionamos as fotografias do LD – Manual do Professor do componente curricular Geografia 3º ano. Iniciamos a análise pelos LD da coleção Ápis e em seguida analisamos os LD da coleção Buriti Mais.

O contexto da Fotografia 7 presente na página 64 faz parte da unidade 2 – A arte pode construir lugares? – e do capítulo 3 – Expressando um modo de viver e de conviver – e representa uma cena do espetáculo **caminho da roça**. O contexto é do tipo associado, uma vez que o conteúdo de ensino-aprendizagem se relaciona com o campo e com seus sujeitos, nessa direção a imagem fotográfica possui a função representativa.

Vejamos o trecho do texto da atividade, presente no LD, que diz: “neste capítulo, vamos conhecer o trabalho de um grupo de contadoras de histórias que criou um espetáculo que nos revela **um lugar onde é possível sentir o cheiro de mato e ouvir o canto dos pássaros**” (POUGY, 2017d, p. 64, grifo nosso). Esse trecho indica uma concepção de campo abordada pelo espetáculo **caminho da roça**, que o LD acolhe, ela atrela-se a uma ideia romântica de campo enquanto lugar da calma, da felicidade e do rústico, corroborando com a colonialidade do poder, do ser e da natureza. Essa compreensão de campo obscurece os conflitos por terra que gestam

desigualdades e violências no território campesino, bem como vai de encontro ao conceito de campo enquanto espaço plural que não se resume ao contexto agrícola e agropecuário (BRASIL, 2001) e da pluralidade de sujeitos que compõem o território campesino.

Em relação às orientações presentes no Manual do Professor localizamos apenas o tipo didático ao indicar como o/a professor/a deve conduzir a sua prática, observemos o extrato:

Peça que observem a imagem da abertura e deixe-os comentá-la livremente. **Oriente que identifiquem quais são os elementos que representam a roça** no trabalho do grupo As Meninas do Conto. **Estimule-os a citar elementos do cenário e do figurino que remetem às ideias que eles têm sobre o campo, a roça, a figura do caipira e do sertanejo**, por exemplo. Feito isso, **conduza a discussão a fim de problematizar o que estão vendo e chegar a novas reflexões com perguntas** como: **“Vocês reconhecem essas roupas?”**; **“Os figurinos indicam quais são as características ou a origem das personagens? Por quê?”**; **“Vocês conhecem esse instrumento musical?”**; **“Em qual tipo de música ele costuma ser usado?”** (POUGY, 2017d, p. 64, grifo nosso).

As orientações didáticas destinadas aos/as professores/as estão atreladas a uma visão instrumentalista do fazer docente pois, tal como um receituário a ser seguido as orientações cumprem o papel de instrumentalizar a prática do/a professor/a. A leitura de imagem é uma prática a ser cumprida, pelo professor, nesse ponto as imagens cumprem papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois são utilizadas como testemunhas do que é ser do campo, caipira, sertanejo e da roça. As orientações atrelam-se à colonialidade do poder e do ser, pois reforçam uma concepção de campo arcaica e homogênea, bem como desvela a colonialidade do saber ao instrumentalizar a prática docente, o professor nessa perspectiva é tido como um mero executor de orientações.

Seguimos com as análises da imagem fotográfica que compõem o contexto analisado da página 64 LD. Identificamos que a imagem em análise é do tipo imagem de controle porque carrega elementos que buscam delimitar, construir e fixar uma dada realidade sobre o que é o campo e sobre o que é ser sujeito do campo balizada em naturalizações e hierarquizações, tendo por referência o urbano e seus sujeitos. Iniciamos a análise pelos elementos iconográficos que a fotografia apresenta, fundamentados na tríade Peirceana.

FOTOGRAFIA 7 - EXPRESSANDO UM MODO DE VIVER E DE CONVIVER



► Cena do espetáculo
Caminho da roça, do grupo
As Meninas do Conto. Teatro
Alfa, São Paulo, 2016.

Fonte: Pougy e Vilela (2017d, p. 64).

Na Fotografia 7 identificamos os ícones: mulheres com saias longas e rodadas, uma segurando um bolo e a outra uma viola, além de cadeira, mesa, panelas e fogão, aparentando certa “simplicidade”, que nos levam a indiciar que essas representações são de mulheres camponesas, a partir de um olhar cristalizado sobre o que é ser do campo, e nessa direção ser do campo está atrelado à “simplicidade”, ao rústico. A legenda da fotografia nos leva a confirmar esse indiciamento pelo título do espetáculo “caminho da roça”.

Quanto ao enquadramento da fotografia há uma busca por mostrar as personagens do espetáculo, juntamente, com o cenário, haja visto que as orientações didáticas solicitam a leitura da imagem em sua globalidade, isto é, cenário e figurino. A partir desses elementos, percebemos que essa fotografia representa uma imagem de controle, visto que expressa e solidifica matrizes de poder relacionadas aos povos do campo e, especificamente, às mulheres do campo. Isso se dá por meio da tentativa de concebê-las através de adornos que passam a ser identificados como pertencentes as pessoas do campo, fixando seus corpos e modos de ser ao passado, isso é perceptível pelos elementos presentes no cenário e nas roupas das personagens que nos remetem a um tempo longínquo.

Essa tentativa de controle dos sujeitos do campo, atrelada à figura do caipira, é reforçada pelas orientações didáticas aos professores, ao solicitar que os estudantes observem os objetos do cenário as roupas das personagens. O controle exercido acontece de maneira externa, pois há uma condução do olhar do espectador

(estudante) de forma que a fotografia é significada, reforçando a colonialidade do ser e do gênero, simultaneamente.

Nessa perspectiva, vemos a colonialidade do poder atuando ao impor uma ideia de ser sujeito do campo, assim o poder opera em dois sentidos: o primeiro em eleger o que deve ser representado como sujeitos do campo no LD e o segundo em naturalizar e homogeneizar o que é ser sujeito do campo por meio da ideia do caipira e de sua cultura. Percebemos ainda a presença da colonialidade de gênero, mobilizando sentidos na representação de uma ideia de ser mulher do campo imbricadas em práticas cotidianas voltadas as tarefas do lar, expressando índices da patriarcalização, por exemplo o ato de cozinhar ser atribuído somente às mulheres.

Quanto ao contexto das Fotografias 8 e 9, presente na página 67, ele é do tipo associado e faz parte da seção “Que obra é essa?”, também pertencente a unidade 2 e ao capítulo 3, citados anteriormente, a seção abrange as páginas 66 e 67. As orientações ao professor estão presentes nas referidas páginas e contemplam tanto às orientações didáticas quanto às orientações formativas. As orientações didáticas permanecem sob a lógica instrumentalista ao receitar quais as ações que deverão ser cumpridas pelo/a professor/a, vejamos o extrato a seguir:

promova a leitura do texto e das imagens levantando com os estudantes quais são as concepções que eles têm da vida no campo e da figura do caipira e/ou do sertanejo. Esse é um momento importante também para discutir e desconstruir ideias preconcebidas, preconceitos e estereótipos. Converse com os alunos sobre os hábitos e costumes geralmente atribuídos aos povos do campo: os tipos de roupa, a comida, as receitas, os festejos, a música. É importante que os estudantes compreendam e aprendam mais sobre a cultura e as tradições caipiras e sertanejas, reconhecendo a importância desse repertório para a formação da cultura brasileira (POUGY, 2017d, p. 66, grifo nosso).

Ressaltamos a recorrência da orientação para que o professor realize a leitura das imagens com os estudantes e a partir dela esses revelem as concepções sobre vida no campo e seus sujeitos, no entanto, tal leitura está resumida a figura do caipira representada na fotografia. Desse modo, as imagens ocupam um lugar importante no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento escolar sobre o território campesino e seus sujeitos, pois elas buscam representar a realidade a partir do olhar urbanocêntrico.

Não podemos deixar de frisar que há uma tentativa de orientar o/a professor/a a problematizar e desconstruir preconceitos e estereótipos sobre os povos do campo, indicando uma possível aproximação com a interculturalidade crítica com traços de descolonização do ser. Todavia, logo em seguida, ressalta-se a importância de os estudantes aprenderem mais sobre os caipiras e os sertanejos, ratificando a perspectiva de interculturalidade funcional atrelada à ideia de tradição como algo imutável.

Nessa direção, a desconstrução de estereótipos e preconceitos sugerida esbarra no conhecimento que o LD traz, sendo portador do conhecimento “verdadeiro”, logo inquestionável. Assim, se sobressai a omissão e a invisibilidade de modos de ser sujeitos do campo e do próprio território campestre que não cabem mais dentro da matriz colonial, visto que os povos do campo são plurais e possuem identidades próprias que extravasam o imaginário urbanocêntrico sobre o que é o campo e os seus sujeitos.

Em relação às orientações formativas localizamos as seguintes: *texto complementar* e *sugestão de livro*. Em relação ao texto complementar o LD – Manual do Professor – traz extratos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica como referência formativa para os/as docentes. Os trechos selecionados tratam de uma dada concepção de campo, tal como podemos observar:

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirma que, hoje, **o campo [...] tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo**, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, **é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana** (p. 267). O documento explica, ainda, que[...] **o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país** (BRASIL. 2013, p. 280 *apud* POUGY, 2017d, p. 66, grifo nosso).

As orientações formativas tomam a legislação curricular nacional como elemento formativo e indicam movimentos descoloniais, pois vão de encontro as imagens fotográficas e aos seus contextos presentes nos LD do estudante, que

celebram uma perspectiva de sujeito do campo e de cultura conservadora fincada na figura do caipira. Os movimentos descoloniais recaem, principalmente, sobre a descolonização do ser e do território campesino ao evidenciar uma concepção de campo ampliada que acolhe uma pluralidade de povos e territórios, bem como é reconhecido intercâmbios entre povos do campo e povos urbanos. Enquanto são resgatados valores dos povos do campo reprimidos pela urbanização predatória que, historicamente, tem tentado eliminar com os povos do campo e com seus modos de produzir vida.

Referente à sugestão de livro, foi recomendado o título “Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida” (CANDIDO, 2010). A súmula do livro diz que o autor

analisa as relações entre literatura e sociedade a partir de uma pesquisa sobre a poesia tradicional do cururu. Embora os dados e a situação estudada tenham se alterado, **o estudo descreve um processo e uma realidade humana característicos do fenômeno geral de urbanização no estado de São Paulo** (POUGY, 2017d, p. 67, grifo nosso).

A sugestão é de um livro considerado, pelo LD – Manual do Professor, como uma obra clássica que trata, especificamente, do processo geral de urbanização no Estado de São Paulo. Tal recomendação desvela as amarras coloniais balizadas na colonialidade do poder e do saber que ainda posiciona a região sudeste como o epicentro da produção de vida e de conhecimento válidos, portanto, dignos de serem anunciados e propagados para todas as regiões do país enquanto exemplo do processo de urbanização.

Quanto às imagens fotográficas 8 e 9 o contexto ao qual elas pertencem é do tipo associado, pois há relação entre o conteúdo trabalhado no LD com os povos do campo e as imagens. Nessa acepção, as imagens têm a função de confirmação e complementação do conteúdo do texto. Elas além de representarem a figura do sujeito do campo, por meio da representação da mulher caipira, traz de forma mais evidente a cultura caipira retratada via modos de vida na cena do espetáculo, assim como podemos visualizar no trecho do texto que acompanha as fotografias “em meio às aventuras que as personagens vivem, Caminho da roça revela para o público **aspectos importantes da cultura caipira**, como a **culinária**, **as canções tradicionais**, **os mitos**, além da própria tradição da **contação de histórias** (POUGY,

2017d, p. 66, grifo nosso). Nesse sentido, percebemos que o LD deixa claro que tratará, exclusivamente, dos elementos que compõem a cultura caipira, em detrimento e invisibilidade de outros modos de ser sujeitos do campo, reafirmando a colonialidade do poder e do ser.

FOTOGRAFIAS 8 e 9 - QUE OBRA É ESSA?



Roberto Oyá/Acervo As Meninas do Conto



► Cenas do espetáculo **Caminho da roça**, do grupo As Meninas do Conto. Teatro Alfa, São Paulo, 2016.

Fonte: Pougy e Vilela (2017d. p. 67).

As Fotografias 8 e 9 trazem como ícones duas mulheres, varal de roupa, roupas, cesto com espigas de milho e saco com grãos de milho, indicamos que se trata de mulheres do campo realizando as atividades de estender roupa no varal e colheita de milho. A partir dessa análise iconográfica das fotografias passamos para as inferências sobre elas. A nosso ver, as fotográficas 8 e 9 indicam que o LD foi constituído por meio da política de identidade imbricada as imagens de controle quando toma, exclusivamente, a figura do caipira para construir e fixar realidades sobre o campo e seus sujeitos.

Arelada à política de identidade percebemos o agir da colonialidade do poder, do ser e de gênero, interligadas à patriarcalização nas Fotografias 8 e 9. A

colonialidade do poder apresenta-se nas fotografias quando busca construir uma realidade e “verdades” sobre os povos do campo e seus modos de vida, neste caso, sobre as mulheres do campo, ao retratá-las, unicamente, desenvolvendo atividades do cotidiano no espaço doméstico. Essa representação recaí sobre a ideia caricata e folclórica que foi construída sobre os povos do campo, por meio, principalmente, da figura do caipira e/ou matuto, visto como iletrado, atrasado, conectado, exclusivamente, a práticas sociais de subsistência.

O enquadramento da Fotografia 9 revela a colonialidade do poder operando na constituição desse olhar caricato e folclórico atribuído às pessoas do campo, reafirmando a colonialidade do ser e de gênero. Assim, as fotografias 7, 8 e 9 são utilizadas para fixar e construir realidades, ou seja, fixar os sujeitos do campo a uma identidade homogênea e retrógada. Essas fotografias permitem perceber como o poder opera para justificar a dominação sobre esses povos, haja vista que eles são situados dentro de uma perspectiva involutiva, ainda estão presos a práticas tidas como ineficientes e ineficazes. Além disso, estabelece que esses sujeitos são inferiores em sua constituição, em razão disso suas práticas também são inferiorizadas.

Em relação à Coleção didática Buriti Mais elegemos as fotografias do LD – Manual do Professor do componente curricular Geografia 3º ano identificadas nas páginas 36 e 42, elas pertencem ao 1º capítulo – A paisagem e a vida no campo – da unidade 2 – Espaço rural –, o contexto é do tipo associado pois as imagens estão relacionadas aos conteúdos de ensino-aprendizagem. As Fotografias 10 e 11 cumprem a função representativa, visto que reforçam as informações presentes no texto que elas acompanham e os objetivos da unidade 2 do LD.

O contexto da Fotografia 10 é composto por atividades e orientações didáticas. Em relação às atividades o LD traz um texto que aborda a compreensão de campo adotada e apresentada como conteúdo de ensino aprendizagem pelo LD, observemos:

na paisagem do campo, ou área rural, há poucas construções e, geralmente, elas ficam dispersas, isto é, não ficam perto umas das outras, como acontece nas cidades. **As casas**, por exemplo, **ficam afastadas umas das outras e cercadas por plantações, pastos ou matas**. Também **há poucas ruas e a maioria dos caminhos é de terra**. **Há poucas lojas, fábricas e hospitais**. Por essas características, dizemos que **o campo é o espaço da dispersão**, da

baixa concentração de construções, **de pessoas** e de veículos e **das atividades ligadas à natureza** (YOUSSEF, 2017c, p. 36, grifo nosso).

O texto expõe uma acepção de campo que toma por referência a cidade. O campo é tido como o lugar do precário, das ausências. Há, nesse sentido, uma tentativa de naturalização do campo como lugar privilegiado da falta, do atraso e a cidade como o seu contrário, evidenciando sua filiação ao Paradigma da Educação rural. Cabe destacar que essa naturalização do campo como lugar das ausências alimenta o sistema mundo patriarcal-racista-colonial-moderno-capitalista, em decorrência as desigualdades e violências físicas e simbólicas continuam a serem gestadas, via binarismos hierarquizantes, a saber: campo/cidade; atrasado/desenvolvido; rústico/moderno, etc.

Esses binarismos estão fundados na colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza que atuam, conjuntamente, de forma a estabelecer o campo, seus sujeitos, suas práticas sociopolíticas, culturais e educacionais como inferiores, portanto urgem ser superados por meio da urbanização, via agronegócio, e da educação urbanocêntrica. Ressaltamos ainda que a característica de dispersão atribuída ao território campestre oculta os processos de expulsão dos povos do campo, no passado próximo, devido ao descaso do poder público com as secas que assolavam/assolam populações do campo e hoje por meio do agronegócio que expande seus tentáculos sobre os sujeitos do campo, inviabilizando formas outras de existir e de produzir vida no campo fora dos moldes do agronegócio.

As desigualdades e violências presentes nos territórios campestres servem para a manutenção do poderio colonial travestido de progresso e desenvolvimento, por meio da bandeira do agronegócio, esvazia o campo de seus sujeitos, de suas culturas, de seus modos de ser, de pensar e de sentir enraizados em cosmovisões outras que consideram tanto o território material quanto imaterial (FERNANDES, 2008).

Quanto às orientações, localizamos aquelas do tipo didáticas em que são prescritas as ações que o/a professor/a deve seguir para trabalhar o conteúdo de ensino aprendizagem em sala de aula com os estudantes, bem como evidencia os objetivos que os estudantes devem alcançar. São eles: “identificar os elementos predominantes nas paisagens do campo; perceber a distribuição espacial dos elementos na paisagem rural; conhecer formas de representação da paisagem rural”

(YOUSSEF, 2017c, p. 36). Os objetivos a serem alcançados pelos/as estudantes reforçam a concepção de campo abordada pelo LD e as orientações didáticas ao/a professor/a caminham para conformar esses objetivos, vejamos:

antes de iniciar o estudo deste capítulo, **sugerimos trabalhar com os alunos o significado do termo campo**. É importante, neste momento, explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o termo. Caso eles morem na área urbana, pergunte se já visitaram o campo e que tipos de atividades realizaram. **Se moram na área rural, peça que relatem suas experiências, o que fazem e como é a paisagem. Acompanhe a leitura do texto com alunos e verifique se compreenderam o significado de dispersão**, que caracteriza a paisagem rural. **Orienta-os para que percebam a dispersão nas fotos que acompanham o texto**. Sugestão de atividade: retratando a vida no campo. **Peça aos alunos que recortem de jornais e revistas fotografias ou desenhos que retratem a vida no campo: a paisagem, as atividades que podem ser realizadas, comidas e festas típicas, costumes etc.** Peça aos alunos que cole essas imagens numa cartolina ou papel-cartão e elaborem legendas explicativas para cada imagem. Depois exponha em um mural na sala de aula até o término da unidade. **Pode-se recorrer a essas imagens sempre que necessário para ilustrar o conteúdo e dar exemplos aos alunos** (YOUSSEF, 2017c, p. 36, grifo nosso).

Tal como o LD – Manual do Professor da Coleção Ápis do componente curricular Arte, o LD – Manual do Professor da Coleção Buriti Mais do componente curricular Geografia também se funda em uma perspectiva instrumental da atividade docente. O professor é tido como um mero tarefeiro, sua função é seguir as orientações presentes no Manual e desenvolvê-las em sala de aula com os estudantes, alinhando-se à colonialidade do saber e do poder, pois os conhecimentos dos professores são desconsiderados e são impostas formas de realizar sua prática docente. Todavia não podemos desconsiderar as resistências tecidas no chão da escola.

As orientações didáticas reafirmam a necessidade de os estudantes apreenderem o significado de campo que o LD adota e de dispersão como característica do território campestre, negando e silenciando outras características do campo. Há ainda a necessidade de demarcar e sedimentar as diferenças entre o campo e a cidade e para isso é solicitado que os estudantes do campo retratem suas atividades e a paisagem onde vivem.

Outro ponto importante é o destaque das imagens, dentre elas as fotografias, como representativas da realidade campestre e como comprovação dela. Assim, há

um alinhamento entre o contexto da imagem fotográfica e as orientações didáticas direcionadas aos professores, reverberando na manutenção das hierarquias entre campo e cidade e no controle da prática docente.

Esses elementos são postos em ênfase com as análises da Fotografia 10 que compõe o contexto analisado da página 36 do LD. A imagem em análise é do tipo imagem de controle, porque carrega elementos que procuram sedimentar uma concepção de território campesino atrelada a paisagens naturais, baixa densidade demográfica e atividade agrícola. Examinemos a Fotografia 10.

FOTOGRAFIA 10 – A PAISAGEM E A VIDA NO CAMPO



Vista de área rural no município de Rosário do Ivaí, estado do Paraná, em 2017.

Fonte: Youssef (2017c. p.36).

A análise dos elementos iconográficos da fotografia apresenta os ícones: área ampla com vegetação e telhados, indiciamos ser plantações e moradias que são parte de um tipo de território campesino. No entanto, a legenda presente na fotografia afirma ser a representação de “vista de área rural”, a designação do que a fotografia representa sedimenta uma ideia de campo como sinônimo de área rural, evidenciando as amarras coloniais que ainda se apresentam de forma sorrateira nas representações do território campesino.

O enquadramento da fotografia do alto e muito afastado, próximo a representação de uma planta baixa, está presente em 74 fotografias, das 140 selecionadas em ambas as coleções didáticas, equivalendo a 52,9% do total das imagens das duas coleções didáticas. Esse tipo de enquadramento traz a ideia do território campesino como algo distante e esvaziado, os sujeitos não estão presentes na fotografia. No caso da Fotografia 10, apesar de o capítulo 1 ter como título a *paisagem e a vida no campo* a visualidade permitida focaliza apenas a paisagem, ocultando a vida nesse território, instituindo apenas um modo de visualização e de percepção do campo e de seus povos atrelado, preponderantemente, à monocultura.

Assim, há uma busca por fixação do campo e da vida das pessoas que fazem parte dele como lugar privilegiado da produção agrícola, da dispersão, das populações remotas, que vai de encontro com a concepção de campo construída pelos movimentos sociais do campo e adotada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), conforme já mencionamos.

Quanto ao contexto da Fotografia 11 ele é constituído por atividades e orientações didáticas. As atividades compreendem um texto sobre uma percepção de vida no campo a ser aprendida pelos estudantes e a herança dos migrantes para o campo, as informações presentes no texto são tomadas como conteúdo de ensino-aprendizagem, conforme podemos observar a seguir:

a vida no campo é menos agitada do que na cidade. No campo não há o vaivém intenso de pessoas, carros, ônibus e caminhões, como é comum na cidade. No campo, muitas atividades dependem do ritmo da natureza. É preciso, por exemplo, esperar a é poca certa para plantar e para colher. O trabalho cessa quando chove ou começa a anoitecer. **Festas e exposições são comuns no campo.** Geralmente, elas estão ligadas aos produtos da região. **No município de Bento Gonçalves, no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, a festa da uva é uma importante herança da comunidade de migrantes italianos e seus descendentes.** A produção de uva é uma das atividades mais tradicionais e importante na economia do município. **Foram os migrantes italianos que, com seus conhecimentos e técnicas, introduziram o cultivo da uva no atual município de Bento Gonçalves** (YOUSSEF, 2017c, p. 42, grifo nosso).

Conforme os trechos destacados, há uma necessidade de cimentar a cidade e o campo como contrários, perdurando as hierarquias e assimetrias entre um território e outro, nessa relação o campo é o *outro* “naturalmente” inferior à cidade, desvelando à colonialidade do poder. A relação estabelecida distancia-se da ideia de

interdependência e complementariedade. Ademais, não podemos deixar de destacar que em ambas as coleções didáticas analisadas apenas os migrantes europeus contribuíram para o desenvolvimento do território campesino, tal como o texto que trazemos como exemplo. Os migrantes nordestinos, por exemplo não são vistos como sujeitos que contribuíram para o desenvolvimento do país, eles são retratados nas fotografias apenas como pobres coitados que saíram fugidos da seca e da fome em cima de um pau de arara para buscar novas oportunidades de trabalho nas cidades. Essa imagem de controle atribuída aos povos nordestinos do campo ainda perdura nos LD e desresponsabiliza o poder público pela falta de assistência aos povos do campo e investimentos no território campesino.

As orientações didáticas presentes no LD – Manual do Professor – aborda, inicialmente, que o conteúdo da página 42 contribui para o desenvolvimento das habilidades da BNCC e, em seguida, são indicadas as ações que o professor deverá desenvolver em sua prática docente, vejamos:

habilidades EFO3GE01 e EF03GE02 da Base Nacional Comum Curricular, respectivamente: **identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo; identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.** Acompanhe a leitura do texto com os alunos. **Ressalte que as atividades de trabalho no campo estão ligadas ao ritmo da natureza. Assim, há o tempo de preparar e semear a terra, e o tempo de colher, por exemplo.** Enfatize que diversos povos migrantes (os portugueses, os italianos, os espanhóis, os alemães, os japoneses, entre outros) contribuíram para a formação da cultura brasileira. A festividade destacada no texto é apenas um exemplo entre as diversas contribuições culturais desses povos (YOUSSEF, 2017c, p. 42, grifo nosso).

As orientações didáticas cumprem a função de desenvolver as habilidades da BNCC, por tal reforça a subordinação do LD e da prática docente à BNCC, desvelando a colonialidade do ser e do saber ao desconsiderar as necessidades de aprendizagem dos estudantes e a realidade do chão da escola. O trabalho no campo é restrito ao ritmo da natureza, negando formas outras de trabalho nesse território, pois os territórios campesinos são diversos e gestam práticas de trabalho condizentes com as características climáticas, culturais, econômicas de cada território. Apesar de as fotografias representarem o trabalho no campo, hegemonicamente, por meio da produção agrícola e da agropecuária, o campo se reinventa cotidianamente,

principalmente, em territórios não favoráveis ao plantio e criação de animais. Sendo assim, a nosso ver, urge inserir nos LD imagens que afirmem a existência de formas outras de trabalho no campo. Seguimos com a análise da Fotografia 11, ela faz parte do contexto anunciado.

FOTOGRAFIA 11 – A VIDA NO CAMPO



Colheita de uva no município de Bento Gonçalves, estado do Rio Grande do Sul, em 2015.

Fonte: Youssef (2017c. p.42).

A análise iconográfica da Fotografia 11 traz os seguintes ícones: pés de uva; pessoa no primeiro plano da fotografia, trajando chapéu, camisa, calça e objeto que segura entre as mãos e no último plano da imagem notamos mais pés de uva e uma pessoa próxima a eles, ela tem como vestimentas chapéu, camisa e calça. Esses elementos icônicos nos levam ao índice trabalhadores colhendo uvas. A legenda da fotografia indica colheita de uva no município de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul.

O enquadramento da fotografia apresenta-se de forma a aproximar o espectador dessa representação de vida no campo, atrelada às heranças de migrantes italianos, a aproximação e exibição dos pés de uva, a forma como estão dispostos indica a importância dessa herança ser vista de perto pelos estudantes. O

foco da fotografia está em mostrar a contribuição deixada pelos italianos, as pessoas presentes na fotografia são adornos, preenchendo o cenário a ser exibido.

As pessoas que trabalham na colheita de uvas não são consideradas, tal como podemos confirmar com a legenda supracitada. São corpos sem rostos, sem identidade, corpos racializados a executar o trabalho de colher uvas. Esse tipo de enquadramento é recorrente nas fotografias atrela-se à colonialidade do poder e do ser, pois o poder atua no momento em que o enquadramento é acionado a fim de ocultar, desconsiderar os sujeitos desprovendo-lhes de uma representação digna de ser mostrada.

Destacamos que dentre as imagens fotográficas que compõem o *corpus* de análise, sobre os povos do campo, não localizamos fotografias em que o enquadramento permita visualizar de forma nítida os rostos das pessoas capturadas nas imagens. Além do mais, identificamos somente 37,2% das fotografias com pessoas retratadas, mas sem que seus rostos e identidades sejam reveladas, há uma homogeneização dessas pessoas atreladas ao trabalho exercido, sua aparição é meramente funcional. Dito de outro modo, os povos do campo, majoritariamente representados como agricultores, estão presentes nas fotografias, mas de forma funcional; são incluídos, mas dentro de uma perspectiva subalternizadora de suas identidades. Nessa direção, o campo é sinônimo de trabalho, a vida no campo é reduzida, principalmente, ao trabalho, as outras dimensões do viver são negligenciadas nas fotografias.

Nessa direção, o LD filia-se ao paradigma da educação rural, ao conformar o campo apenas como lugar de exploração dos meios naturais e das pessoas que o habita, para isso faz uso da colonialidade da natureza imbricada à colonialidade do poder e à colonialidade do ser, pois impõe ao campo e a seus sujeitos o lugar da inferioridade em relação à cidade e a seus sujeitos. O campo é textual e imageticamente reduzido a agricultura e agropecuária, principalmente, balizado no modelo econômico do agronegócio em que os conhecimentos, as vivências educacionais, políticas e culturais dos povos do campo não são consideradas como modos de vida valiosos de serem representados nas fotografias e vistas nos LD. E quando é permitida a sua aparição nas fotografias é para firmar uma identidade estática (caipira, matuto), interessada em manter os sujeitos do campo e o campo

como inferiores, atrasados, imutáveis, como foi possível visualizar nas fotografias analisadas até então.

Concernente ao *trabalho* e a *economia* retratados nas imagens fotográficas, majoritariamente, representam a agricultura, a agropecuária e a economia comercial, isto é, o agronegócio, tanto nas fotografias dos LD da coleção Ápis quanto nas fotografias dos LD da coleção Buriti mais. Seleccionamos imagens das duas coleções e seus contextos que exibem estas representações, tal como já mencionado, iniciaremos pela análise do contexto seguida da análise das imagens.

No que diz respeito à coleção didática Ápis exibimos fotografias do LD – Manual do Professor componente curricular Geografia 4º ano localizada na página 59 e do LD de História do 2º ano na página 109. Em relação à coleção didática Buriti Mais seleccionamos fotografias do LD – Manual do Professor do componente curricular Geografia 2º ano – página 114.

O contexto da Fotografia 12, localizada na página 59, é parte da unidade 2 – A interdependência campo-cidade – e do capítulo 3 – Organizando o espaço – Ela retrata os setores das atividades econômicas. O contexto é associado, pois há relação entre o conteúdo de ensino-aprendizagem e o território campestre e seus sujeitos.

O contexto compreende atividades e orientações formativas. O texto que a fotografia acompanha tem por título “o trabalho no campo e na cidade”, as informações presentes nele diferencia o pequeno agricultor do grande agricultor e ressalta a divisão econômica por setores, as fotografias cumprem a função de representar esses setores, observemos o texto:

Nas diferentes profissões, são empregados conhecimentos e ferramentas específicos. **O pequeno agricultor, por exemplo, conhece os solos, as técnicas manuais de plantio e pode usar ferramentas como o arado. Já um grande agricultor usa máquinas potentes para arar a terra e alta tecnologia na plantação.** Por meio do trabalho e da tecnologia, ambos estão modificando o espaço em que vivem. As profissões geralmente estão ligadas às atividades econômicas. Existem diferentes atividades econômicas que utilizam conjuntos de conhecimentos próprios. As atividades econômicas estão agrupadas em setores. **Veja as fotos a seguir** (SIMIELLI, 2017d, p. 59, grifo nosso).

A diferenciação entre o pequeno e grande agricultor expressa uma lógica classificatória e hierarquizadora em que as diferenças entre um e outro desqualifica o primeiro e enaltece o segundo, pois dentro da lógica capitalista, altamente predatória,

o grande agricultor é tido como o modelo ideal, porque é a expressão do desenvolvimento. Outro elemento em destaque é a indicação para que os estudantes observem as fotos, sendo assim, corrobora a ideia das fotografias como representante do real, logo gestam realidades, nem sempre condizentes com a realidade do território campesino e de seus sujeitos.

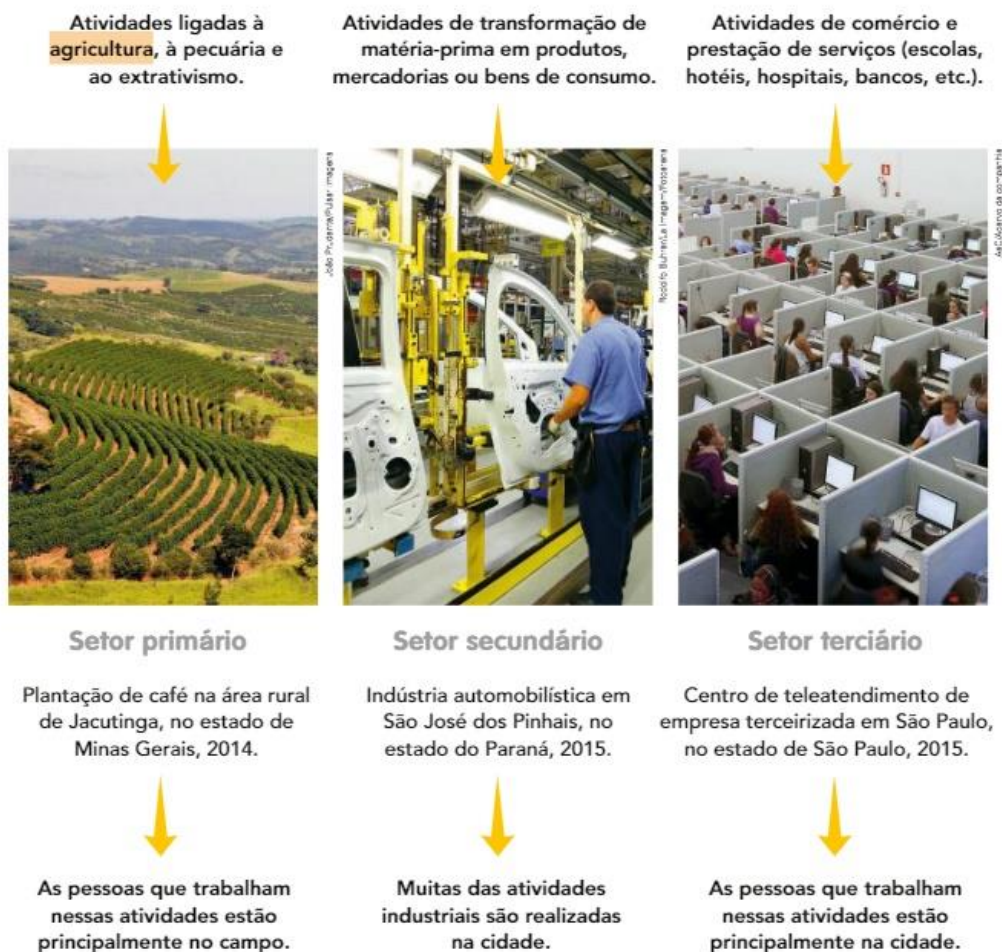
As orientações formativas versam, de forma breve, sobre as profissões e os setores da economia, reafirmando o texto supracitado. Para tanto, adota a forma de agrupamento das profissões da Organização Internacional do Trabalho, vejamos:

Profissões e setores da economia são divisões distintas, porém intrinsecamente relacionadas. Profissões são tipos de trabalho que as pessoas exercem. **Existem muitas profissões reconhecidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) que podem ser agrupadas nos setores da economia: o primário (trabalhos executados principalmente no meio rural – agricultura, pecuária e extrativismo); o secundário (profissões ligadas ao meio industrial) e o terciário (profissões relacionadas ao comércio e serviços).** O material usado para fabricar produtos e mercadorias é chamado matéria-prima (SIMIELLI, 2017d, p. 59, grifo nosso).

Nessa direção, o texto complementar não traz acréscimos ao que já está disposto no texto do LD do estudante. Reforça a relação entre profissões e setores da economia. Percebemos o reforço da imagem de controle do trabalho no campo ligado, especialmente, à agricultura, à pecuária e ao extrativismo.

Em relação à Fotografia 12, pertencente ao contexto analisado, ela é uma composição de três fotografias e representa os setores da economia segundo o trabalho e as profissões, tal como foi apresentado no texto e nas orientações formativas.

FOTOGRAFIA 12 – O TRABALHO NO CAMPO E NA CIDADE



Fonte: Simielli (2017d. p. 59).

A análise iconográfica da primeira imagem apresenta os ícones, paisagem natural, vegetação organizada de forma enfileirada, indicamos ser uma plantação, devido o enquadramento da fotografia não conseguimos distinguir o tipo de vegetação do plantio, mas a legenda nos ajuda nessa tarefa, informando ser uma plantação de café na área rural de Jacutinga, Minas Gerais. A segunda imagem traz os ícones, porta de automóvel e homem com fardamento, estes elementos indiciam ser funcionário em fábrica de automóveis, a legenda confirma tal indiciamento. Por fim, a terceira imagem exhibe os ícones, mesas individuais com computadores e pessoas com fone e microfone, indiciando ser atendentes trabalhando em um centro de teleatendimento.

Cabe destacar que não analisaremos as segunda e terceira e imagens, mas ressaltamos a importância delas para a análise da Fotografia 12. Evidenciamos, inicialmente, o enquadramento fotográfico da imagem que representa o território

campesino, ele não permite uma compreensão efetiva do que a imagem busca representar, esse enquadramento é uma constante nas fotografias do campo localizadas nos LD, em análise, como já mencionado. A nossa compreensão integral do que a imagem fotográfica representa só foi possível por conta da legenda, enquanto que as demais imagens falaram por si só, sem a necessidade de complemento da legenda, o enquadramento permite ao espectador construir sentidos sobre o que está sendo representado.

Nessa direção, a colonialidade do poder impõe-se ao eleger a forma de visualidade do território campesino, do trabalho e dos sujeitos que o habita. Essa visualidade é parcial, distante das lentes dos espectadores que necessitam de complementos textuais para compreendê-la. Nesse sentido, o olhar e a forma de olhar são comprometidos, guiados externamente e assim, são construídos os significados que o LD delimita e impõe como “verdade”.

Os trabalhadores do campo não são representados; apenas ao território campesino é permitida a sua aparição, mas de forma precária, pois faz parte de um dos setores da economia. Nessa acepção, a colonialidade da natureza firma-se na separação entre território e sujeitos, em que a exploração dos bens naturais do campo é imperativa. Em contraste a isso, as fotografias que representam os setores econômicos secundário e terciário executados, preponderantemente, na cidade são mostrados. Nesse território há sujeitos dignos de serem representados, bem como os bens produzidos nele.

Concernente a Fotografia 13, identificada na página 109, ela está inserida na unidade 4 – As comunidades e o trabalho – e no capítulo 7 – O trabalho é necessário – e seu contexto é associado, há relação entre o conteúdo de ensino-aprendizagem com os sujeitos e o território campesino.

O contexto é compreendido por atividades e por orientações didáticas e formativas. O texto que acompanha a Fotografia 13 traz, de forma sucinta, que as pessoas desenvolvem, cotidianamente, diferentes atividades relacionadas aos interesses e a profissão de cada um, ressaltando que crianças não devem trabalhar. Adiante solicita que os estudantes observem as fotos, inclusive a Fotografia 13, e respondam às perguntas, indicando, desse modo, que a fotografia possui a função de conteúdo a ser aprendido por meio da representação da realidade. Cabe destacar que o texto não trata diretamente das profissões do campo, mas as orientações didáticas

e formativas abordam elementos relevantes para a nossa análise, apresentamos, assim, as orientações didáticas:

Explore com os alunos as diferentes atividades e profissões que as pessoas podem realizar durante o dia e também à noite. Alerta-os para os diferentes tipos de trabalho, valorizando todas as profissões. **Não se esqueça de valorizar, junto aos alunos, as profissões do campo. Explique-lhes que a atividade agrária é essencial em qualquer país, pois é ela que fornece a alimentação de todos.** Os alimentos consumidos pela população podem vir direto do campo ou serem usados como matéria-prima para as indústrias. **No campo há as antigas e tradicionais profissões, como agricultor, vinicultor, cafeicultor, pecuarista, suinocultor, apicultor, horticultor, floricultor, fruticultor, mas há também outras mais modernas. Veja algumas delas: tratorista, veterinário, biólogo, engenheiro agrônomo, equinocultor, engenheiro agrícola, técnico em máquinas agrícolas, mecânico em agricultura de precisão, bioinformático, técnico em computação, engenheiro,** entre outras (CHARLIER; SIMIELLI, 2017b, p. 109, grifo nosso).

As orientações didáticas seguem a mesma lógica das anteriores, o professor é um mero executor de ações didáticas propostas pelos LD, reafirmando uma perspectiva instrumental da prática docente atrelada à colonialidade do saber, do ser e do poder. A valorização das profissões do campo evidencia a interculturalidade funcional, pois a necessidade de valorização das profissões ocorre pelo motivo de o campo oferecer alimentos para a cidade e não porque a valorização independe da utilidade que o campo tem para a cidade. Nessa lógica, as profissões que não estejam a favor da cidade não devem ser valorizadas e muito menos representadas nos LD.

Em relação às orientações formativas ao professor/a, localizamos dois pequenos textos, um complementar e um outro para informação, vejamos:

Texto complementar: **Comente sobre a participação das mulheres no mercado de trabalho. Explique aos alunos que existe o trabalho remunerado e aquele que as pessoas executam sem obter pagamento, principalmente o executado em casa por muitas mulheres.**

Para sua informação leia o texto abaixo: Estereótipos de gênero, carreiras e profissões: diferenças e desigualdades

Em estudo divulgado em 2009, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – mostra que, **apesar do recente crescimento econômico e das políticas destinadas a reduzir as desigualdades, as diferenças salariais relacionadas a gênero e etnia continuam sendo significativas em nosso país.** De acordo com a pesquisa, **os homens ganham mais que as mulheres em todas as faixas de idade, níveis de instrução, tipo de emprego ou**

de empresa. [...] ONU MULHERES. Estereótipos de gênero, carreiras e profissões: diferenças e desigualdades (CHARLIER; SIMIELLI, 2017b, p. 109, grifo nosso).

As orientações formativas abordam importante discussão sobre as desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho, principalmente, relacionadas às diferenças salariais imbricadas ao gênero e a etnia. Percebemos uma discreta tentativa de que o professor considere essa discussão em sua prática docente. No entanto, frisamos que as informações presentes nos textos são artificiais e pouco contribuem com a discussão. Apesar de evidenciarem essas desigualdades, não há uma crítica sobre a construção histórica, social e política que as gestaram e as sustentam lastreadas no patriarcado, racismo e capitalismo. Assim, notamos a interculturalidade funcional agindo, pois não há intenção de questionar o *status quo*, desse modo a naturalização das desigualdades encontra solo fértil para sua manutenção.

No campo os sujeitos estão restritos às profissões ligadas à agricultura, pecuária e extrativismo e as representações dessas profissões homogeneízam o campo como o lugar da agropecuária, silenciando outras profissões e trabalhos desenvolvidos nesse território. A Fotografia 13 é representativa dessa compreensão.

FOTOGRAFIA 13 – AS PROFISSÕES



► Trabalhadores rurais colhem maçãs na cidade de Fraiburgo, no estado de Santa Catarina. Foto de 2016.

Fonte: Charlier e Simielli (2017b, p. 109).

A análise iconográfica da Fotografia 13, apresenta os ícones: maçãs; caixas de madeira; pessoas trabalhando, indiciamos ser trabalhadores colhendo maçãs e a legenda detalha esse indiciamento informando a cidade e o estado da colheita de maçãs. O enquadramento da Fotografia chama a atenção para as maçãs, apesar da legenda ter por título “trabalhadores rurais colhem maçãs”. O enquadramento estabeleceu as maçãs como elementos centrais de visualidade na fotografia, os trabalhadores rurais compõem o segundo e terceiro plano da cena fotografada, estabelecendo certa hierarquia entre o produto a ser comercializado e os sujeitos que o produziu.

Compreendemos que a Fotografia 13 expressa elementos da interculturalidade funcional, assentes na colonialidade do poder e do ser. A interculturalidade funcional está presente na fotografia ao representar os trabalhadores do campo, indicando certa “inclusão” visual desses sujeitos. No entanto, essa “inclusão” atrela-se à colonialidade

do ser, pois nega as identidades dos sujeitos representados, seus rostos são ofuscados e apenas seus corpos são postos amostra. Pessoas reduzidas a corpos que executam o trabalho, despojados de seus rostos, de seus nomes, de suas subjetividades, de suas histórias etc.

Embora as orientações didáticas destaquem a importância de valorizar as profissões do campo, essa valorização não é contemplada visualmente. Na Fotografia 13, desvelando um certo descompasso, neste caso, entre o que as orientações didáticas sugerem e o que a fotografia representa, corroborando com a colonialidade do poder que regula o campo do visual ao estabelecer os parâmetros de visualidade que os LD devem exibir, reforçando a ideia de inferioridade atribuída aos sujeitos do campo.

Quanto à Coleção didática Buriti Mais selecionamos a Fotografia 14 presente no LD – Manual do Professor do componente curricular Geografia 2º ano página 114, ela pertence a unidade 4 – Em cada lugar, um modo de viver – e ao capítulo 2 – O modo de vida das pessoas e a natureza. O contexto da Fotografia 14 é constituído por atividades e orientações didáticas, ele é do tipo associado. As atividades apresentam um texto intitulado: as atividades de trabalho no campo, nele é descrito, de forma concisa, quais são as principais atividades do campo, vejamos:

as principais atividades de trabalho no campo são a agricultura, a pecuária e o extrativismo. A atividade de cultivar a terra é chamada de agricultura. A condição do solo é muito importante para a agricultura. O solo deve ser fértil, ou seja, deve ter nutrientes que ajudam o crescimento das plantas. A agricultura produz os alimentos que consumimos no dia a dia: frutas, legumes, hortaliças, entre outros (YOUSSEF, 2017b, p. 114, grifo nosso).

Tal como o LD da coleção Ápis, a coleção Buriti Mais aborda o trabalho e a economia no campo, preponderantemente, por meio da agricultura, da pecuária e do extrativismo. Os LD, em análise, não apresentam outras formas de trabalho essas. Assim, o campo ainda é visto como homogêneo e, naturalmente, espaço da produção de alimentos, essa aceção nega e silencia as diferenças climáticas, geográficas e culturais de cada território campestre do país. A tentativa de naturalizar e de cristalizar o trabalho no campo como unicamente relacionado ao cultivo da terra, firma-se na colonialidade do ser, do saber e da natureza, de forma interseccionalizada, pois os sujeitos do campo, historicamente, foram construídos pelo olhar urbanocêntrico como

incapazes de aprender, pois são vistos como inativos, irracionais e, portanto, incapazes de aprender as letras e os números. Além disso, como a sua existência estava/está restrita ao trabalho braçal na lida com a terra a escolarização poderia/pode ser dispensada. Assim, para os LD, o campo é visualmente o lugar-espaco-tempo do trabalho para os povos do campo, não havendo lugar para o lazer, a cultura, a educação escolarizada, etc.

Ao reafirmar essa concepção de campo e de sujeitos os LD, negligenciam as diferenças entre os territórios campestinos do Brasil e as formas de produção de vida e de trabalho peculiares a cada região, a título de exemplo: há comunidades rurais que produzem e vendem sua arte nas feiras e nos seus ateliês, que promovem turismo cultural e ecológico, dentre outras. São outras formas de trabalho no campo que já acontecem há muito tempo, mas que são desconsideradas pelos LD. Tal desconsideração gesta o sentimento de desraizamento, pois os sujeitos não se reconhecem dentro da visualidade apresentada pelos LD, haja vista que tudo o que está à margem do padrão colonial expresso nos LD, notadamente, pelo agronegócio são considerados como inexistentes. Os LD em análise expressam o alinhamento com agronegócio, pois as fotografias e os seus contextos contemplam de forma majoritária a agricultura comercial, por meio da monocultura.

As orientações didáticas cumprem a função de reafirmar o conteúdo presente no LD, para tanto apresenta um passo a passo de como o professor deve abordar o conteúdo, observemos os seguintes trechos:

recorra às experiências pessoais dos alunos, verificando se conhecem atividades como as mostradas nas páginas 114 e 115. **Se moram na área rural, peça que relatem suas experiências, o que fazem e como é a paisagem.** Caso eles morem na área urbana, pergunte se já visitaram o campo e que tipos de atividades realizaram. **Evidencie que os alimentos que consumimos são produzido** [sic] **pelas atividades de trabalho realizadas no campo.** Além disso, muitos dos produtos dessas atividades são usados para a fabricação de outros produtos por meio das atividades industriais. **É importante que os alunos compreendam que as atividades realizadas no campo estão ligadas à natureza.** Dê exemplos que demonstrem isso, como as alterações na produção agrícola em recorrência de falta ou do excesso de chuvas (YOUSSEF, 2017b, p. 114, grifo nosso).

As orientações didáticas seguem a esteira do texto do LD que a imagem acompanha. Percebemos nelas a presença da interculturalidade funcional, visto que

sugerem que o docente explore as experiências dos estudantes do campo, mas dentro de uma lógica contemplativa e superficial. Mesmo que haja uma indicação da importância de os estudantes relatarem suas vivências no campo, em seguida as orientações voltam a reafirmar o campo como espaço da agricultura e de sua ligação com a natureza, ligação que expressa apenas uma relação de exploração entre os sujeitos e a natureza, nutrindo à colonialidade da natureza e do ser. A Fotografia 14 parte desse contexto para confirmar esse olhar sobre o trabalho no campo.

FOTOGRAFIA 14 – AS ATIVIDADES DE TRABALHO NO CAMPO



Agricultor colhendo hortaliças no município de Campo Mourão, estado do Paraná, em 2017.

Fonte: Youssef (2017b, p. 114).

A análise iconográfica da fotografia revela os ícones: caixas, vegetais, pessoa com vegetal nas mãos, espaço com vegetais. A relação entre esses ícones, leva ao índice colheita de vegetais. A legenda confirma esse índice “agricultor colhendo hortaliças”. Em relação ao enquadramento da fotografia percebemos uma recorrência no padrão de enquadramento tanto nas imagens dos LD Ápis quanto dos LD Buriti Mais, o padrão estabelece os sujeitos do campo apenas como elementos que compõem o cenário da fotografia.

O enquadramento da Fotografia 14 valoriza e expõe as hortaliças de modo a desvalorizar os sujeitos do campo, nesse caso, a representação de um agricultor. Recorrentemente, observamos o enquadramento das fotografias, eleitas pelos LD, instituir formas de olhar e, portanto, de construir realidades que desconsidera os sujeitos do campo, em suas subjetividades, práticas sociais, histórias, memórias. O enquadramento exposto exhibe corpos assujeitados, atrelando-se à colonialidade do poder e do ser. A legenda da fotografia evoca a representação do agricultor, mas essa evocação firma-se na interculturalidade funcional, pois limita a sua aparição ao último plano da fotografia, indicando o lugar visual de subalternidade que a Fotografia 14 lhe destinou e que o LD acolheu ao exibi-la.

No tocante ao princípio didático-pedagógico, ele é recontextualizado por meio da exibição de fotografias de escolas do campo e de seus contextos. Localizamos fotografias que se aproximam desse princípio nas duas Coleções Didáticas no componente curricular de História. As Fotografias 15 e 16 são da Coleção didática Ápis e a Fotografia 17 pertence a Coleção didática Buriti Mais.

As Fotografias 15 e 16 estão localizadas na página 28 do LD – Manual do Professor – de História elas pertence à unidade 1 – Eu ainda sou criança – e ao capítulo 2 – Cada criança com sua história. O contexto das fotografias é do tipo associado e a função das fotografias é representativa, pois reafirmam as informações presentes no texto da atividade e nas orientações ao professor.

O contexto é composto por atividades, via texto, que as fotografias acompanham e orientações didáticas e formativas. Em relação ao texto há a ressalva de que todas as crianças devem frequentar as escolas, independentemente do território que habitam, a educação é posta como direito, a escola do campo é tratada como rural, segue o extrato do texto:

todas as crianças devem frequentar a escola: as que moram na cidade, no campo, nas aldeias indígenas, nas comunidades quilombolas... todas têm direito à educação. Algumas escolas rurais, além das disciplinas tradicionais, têm aulas de como plantar e lidar com animais. [...] e as escolas multisseriadas, em que as aulas são dadas para várias séries ou anos na mesma sala (CHARLIER; SIMIELLI, 2017b, p. 28, grifo nosso).

Percebemos no texto tensões entre a descolonialidade e a colonialidade. A primeira refere-se ao dever de todas as crianças frequentarem a escola seja as da

cidade, do campo, dentre outras, bem como corrobora que todos têm direito à educação. Sendo assim, o LD sinaliza para a existência de movimentos de descolonização do ser, do saber e do território, uma vez que chama a atenção para que todas as crianças tenham direito à educação, independentemente, de suas origens territoriais e culturais, indicando possíveis rupturas com o Paradigma da Educação Rural. Nessa acepção, os povos do campo são tidos como sujeitos de direitos e, por isso, disputam o campo da visualidade nos LD, caminhando para a conformação do campo visual de imagens transgressoras nos LD.

A segunda tensão está presentificada no campo textual e da visualidade que seguem reafirmando a colonialidade do ser, do saber e do território nos LD, pois ao tratar a escola do campo como escola rural o LD oculta todo um processo de construção histórica e política das escolas do campo. As pesquisas identificadas no PPGEdu e no site das RA da Anped confirmam a luta histórica dos povos do campo na conformação de uma escola do e no campo como, por exemplo, os trabalhos de Lemos (2013), Torres (2013; 2018), Hage (2014), Hage e Silva (2017).

Esse processo ultrapassa a ideia de mera troca de nomenclatura, mas desvela toda uma concepção de campo imbricada ao Paradigma da Educação Rural, necessitando à construção do Paradigma da Educação do Campo e com isso a conformação das escolas do Campo em contraposição as escolas rurais. Outro elemento que se atrela à colonialidade é o reforço do campo como lugar uníssono da produção agropecuária. Ainda foi possível observar a interculturalidade funcional operando, de forma ardilosa, ao evidenciar o modelo de escola multisseriada de forma superficial, desconsiderando sua especificidade didático-pedagógica-política-social.

O LD sintetiza o sentido das escolas multisseriadas a coexistência de dois anos (séries) ou mais em uma mesma sala de aula. Pesquisas (HAGE, 2014; SILVA, 2021) têm demonstrado que as escolas multisseriadas do campo são símbolos de resistências aos desmandos da lógica predatória do agronegócio e a garantia de que as populações camponesas tenham acesso à educação escolar em suas comunidades.

As orientações didáticas apresentam as habilidades da BNCC que deverão ser trabalhadas e aprendidas pelos estudantes e em seguida exibe o roteiro que o/a professor/a deve seguir para realizar a atividade do LD, conforme podemos observar no trecho adiante:

converse com os alunos sobre os diversos tipos de escolas rurais. Elas podem ser semelhantes às das cidades, divididas em séries, mas com disciplinas relacionadas à vida no campo; podem ser multisseriadas, etc. Explique aos alunos que, em algumas regiões do Brasil, existem as classes multisseriadas, ou seja, o mesmo professor ensina turmas de diferentes anos escolares em uma mesma sala de aula. **Escolas com essas características têm diminuído nos últimos anos, mas ainda existem em áreas rurais do Brasil** (CHARLIER; SIMIELLI, 2017b, p. 28, grifo nosso).

De forma geral, as orientações didáticas repetem as informações contidas no texto do LD, orienta o/a professor/a a conversar com os estudantes sobre a variedade de escolas rurais, reforçando a colonialidade do poder e do saber, pois toma as escolas da cidade como parâmetro de comparação, tal comparação limita-se a organização das classes em séries ou multisséries e a disciplinas relacionadas à vida no campo.

A ênfase na existência de escolas rurais funda-se na interculturalidade funcional, pois cita as escolas rurais, mas sem desvelar as relações de poder que sustentam as desigualdades entre escola da cidade e escola rural fundada no Paradigma da Educação Rural. Por exemplo, é informado que as escolas multisseriadas “têm **diminuído** nos últimos anos, mas ainda existem em áreas rurais do Brasil” (CHARLIER; SIMIELLI, 2017b, p. 28, grifo nosso). Essa informação utiliza-se de eufemismos para ocultar o motivo pelo qual está ocorrendo essa “diminuição”/fechamento das escolas, resultante da política de nucleação das escolas do campo, atrelada à política de transporte escolar, materializada em todo país. Essa política tem retirado o direito das comunidades dos povos do campo de ter educação escolarizada em suas comunidades o fechamento das escolas, geralmente, ocorre sem o conhecimento da comunidade.

As orientações formativas compõem a seção *texto complementar*, nela é sugerida que os professores assistam ao vídeo “como trabalhar com classes multisseriadas?”, disponível no site do *youtube*, e a leitura do texto “Como organizar o ensino em classes multisseriadas?”. O vídeo aborda a experiência exitosa de uma professora de classe multisseriada de uma escola “rural” localizada no Estado da Bahia, a experiência conferiu à professora o prêmio Educador Nota 10, promovido,

principalmente, pela Fundação Leman, dentre outras instituições³⁸. Vemos nessas orientações formativas a influência dos grupos privados nos conteúdos formativos destinados para os/as professores/as. Conforme já mencionamos, há um crescimento das ações de grupos privados na educação de forma geral, inclusive, nos LD. Esses grupos, a exemplo da Fundação Leman, têm atuado também na educação pública do país, tornando-a espaço de dispersão do capitalismo e de lucratividade para as empresas privadas.

Em relação ao texto formativo “Como organizar o ensino em classes multisseriadas?”, ele traz elementos que indicam visões negativas e positivas sobre a multisseriação, desvelando uma arena de conflitos sobre esse modelo de escola, vejamos o texto:

Como organizar o ensino em classes multisseriadas? Seja em classes multisseriadas ou não, para oferecer desafios sob medida e favorecer que todos os estudantes façam progressos, **precisamos romper com o ideal da homogeneidade da turma** e também com as aulas centradas na exposição do docente que ensina a todos como se ensinasse a um só. [...] **Alguns educadores consideram que a multisseriação é resultado da precariedade da Educação. Mas especialistas [...] ressaltam os benefícios do trabalho nessas classes. Esses ambientes heterogêneos colaboram para a inovação pedagógica desde que não estejam associados a más condições de trabalho e à degradação dos prédios escolares.** Além disso, **estudantes de idades e saberes diferentes têm a oportunidade de aprender uns com os outros** (CHARLIER; SIMIELLI, 2017b, p. 28, grifo nosso).

Notamos que o texto formativo é constituído por contradições e ambivalências, visto que, simultaneamente, enquanto defende uma concepção educacional que entende a sala de aula como heterogênea, adiante, ofusca as relações de poder que buscam justificar as desigualdades entre sujeitos do campo e da cidade reverberadas nas escolas. Tal ofuscamento impede uma reflexão e, conseqüentemente, naturaliza a precariedade das escolas do campo como sendo algo inato a esse território. Assim, o LD traz duas fotografias como representação das escolas “rurais”, vejamos as fotografias 15 e 16.

³⁸O Prêmio tem o patrocínio do SOMOS Educação e BDO e o apoio de Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef. Desde 2018, é associado ao Global Teacher Prize, prêmio internacional de educação, realizado pela Fundação Varkey.

FOTOGRAFIA 15 – OBSERVE ABAIXO ALGUMAS ESCOLAS NO BRASIL

Eduardo Zappia/Pulsar Imagens



► ALUNOS DE ESCOLA AGRÍCOLA EM
AULA DE CAMPO. INDEPENDÊNCIA,
ESTADO DO CEARÁ, 2013.

Fonte: Charlier e Simielli (2017b, p. 28).

Ao observar a Fotografia 15, percebemos os ícones: vegetação, solo terroso, pessoas trajando uniformes tocando o solo, indiciamos ser pessoas realizando algum tipo de plantio em horta. Destacamos que a legenda da fotografia ajuda na interpretação da fotografia ao informar ser estudantes de escola agrícola em aula de campo. O enquadramento da Fotografia 15 replica a perspectiva distante e panorâmica, recorrente nas fotografias que representam os povos do campo, em que não conseguimos enxergar as faces dos sujeitos e o que estão realizando, estes sujeitos são despossuídos de suas representações, alimentando a colonialidade do poder e do ser. Esse mesmo enquadramento está presente na Fotografia 16, observemos:

FOTOGRAFIA 16 – OBSERVE ABAIXO ALGUMAS ESCOLAS NO BRASIL



Luciana Whitaker/Pulsar Imagens

► SALA DE AULA DE TURMAS
COMBINADAS DE 3^A A 5^A SÉRIE. ALÉM
PARAÍBA, ESTADO DE MINAS GERAIS, 2014.

Fonte: Charlier e Simielli (2017b, p. 28).

A análise iconográfica da Fotografia 16 apresenta os ícones: quadro negro, cartazes nas paredes, carteiras enfileiradas com cadernos, crianças vestindo uniformes, pessoa escrevendo no quadro. A partir desses ícones, indicamos que a fotografia representa uma sala de aula. A legenda complementa esse indiciamento ao definir que a fotografia trata-se de uma sala de aula de turmas combinadas de 3^a a 5^a. O enquadramento da Fotografia 16 busca apresentar a sala de aula enfatizando a organização do espaço. Tal como a Fotografia 15, a Fotografia 16 não exibe os rostos das crianças e da professora são corpos que servem de complementação do cenário da sala de aula.

Nesse sentido, a representação da sala de aula se sobressai aos sujeitos, estes são concebidos apenas como adornos para a composição do espaço a ser fotografado. Ainda notamos o uso da interculturalidade funcional na representação da sala de aula multisseriada, uma vez que o LD traz o tema diversidade cultural como conteúdo a ser aprendido pelos estudantes, mas não trata dele em uma perspectiva crítica, apenas insere as fotografias dos tipos de escola do campo como forma de confirmar o conteúdo textual que ocorrerá por meio da observação das fotografias.

Nessa esteira, a Fotografia 17 do LD Buriti Mais e seu contexto coadunam com as Fotografias 15 e 16 do LD Ápis e com os seus contextos. A Fotografia 17 está presente na página 64 do componente curricular História do 1º ano, ela faz parte da unidade 3 “a escola” e do capítulo 1 “um lugar de aprender”. O tipo de contexto é associado e a função da Fotografia é representativa, pois, ela é tida apenas como um exemplo da existência do tipo escola do campo. O contexto é constituído por atividade (texto) e por orientações didáticas.

O texto que acompanha a Fotografia 17 traz, como as Fotografias 15 e 16, as “matérias”, os componentes curriculares como elemento central que diferencia as escolas do campo das escolas da cidade, vejamos: “**nas escolas do campo**, além das matérias comuns, **são ofertadas aulas sobre como cultivar vegetais, cuidar de animais e proteger o meio ambiente**” (VASCONCELOS, 2017a, p. 64, grifo nosso). Percebemos de imediato a semelhança entre a concepção de escola rural do LD Ápis e do LD Buriti Mais, praticamente, o texto é o mesmo nos dois LD, o que diferencia é a forma de nomear as escolas, enquanto o LD Ápis nomeia de escola rural o LD Buriti Mais nomeia de escola do campo.

Ao analisar, de forma aligeirada, poderíamos indicar que o LD Buriti Mais, ao utilizar a nomenclatura escola do campo, avança na compreensão do que é escola do campo e dos seus princípios, indicando caminhos para a descolonização. No entanto, a mudança de nomenclatura não modificou a concepção de escola do campo no LD, ela continuou a ser resumida aos componentes curriculares que as escolas do campo têm a mais que as escolas da cidade, isto é, “matérias” que ensinam sobre a agropecuária e a sustentabilidade.

Assim, a adoção da expressão “escola do campo” funda-se na interculturalidade funcional, uma vez que não houve rupturas e/ou críticas as estruturas político-sociais-culturais que sustentam as desigualdades entre campo e cidade, escola do campo, escola da cidade. A expressão foi inserida de forma descontextualizada, silenciando as lutas sociais, políticas, educacionais e culturais travadas pelos povos do campo pelo direito a uma educação escolar do e no campo que levaram a adoção do termo escola do campo. Sendo assim, adotar o termo escola do campo não indicou mudança paradigmática no LD as recontextualizações realizadas ainda estão lastreadas pelo Paradigma da Educação Rural.

No tocante às orientações didáticas, observamos certo alinhamento com a interculturalidade crítica, ao enfatizar a necessidade de as escolas, dentre elas as rurais, atenderem às necessidades e singularidades dos estudantes que as frequentam, além de trazer o artigo 28 da LDB para reforçar tal necessidade, seguem as orientações:

Converse com os alunos sobre os três tipos de escolas apresentados: escolas indígenas, rurais e quilombolas. **Explique que essas escolas são diferentes da maioria das escolas existentes em áreas urbanas para atender às necessidades e particularidades dos alunos que as frequentam.** Cada comunidade indígena, por exemplo, possui costumes e tradições diferentes não só dos não indígenas de outras etnias. **A educação escolar deve estar atenta às particularidades da comunidade que atende. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei Federal 9.394/96), no artigo 28, “na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Assim, nas escolas do campo o calendário deve ser adaptado aos ciclos da agricultura ou às condições do clima** (VASCONCELOS, 2017a, p. 64, grifo nosso).

Apesar de apresentar indícios da interculturalidade crítica, em relação ao atendimento às especificidades dos estudantes do campo, as orientações didáticas continuam a ditar como o professor tem que desenvolver sua prática docente na realização das atividades dos LD. O artigo 28 da LDB, exibido pelo LD, ressalta que os sistemas de ensino serão responsáveis pela promoção do atendimento às demandas dos povos do campo, por meio de adequações as particularidades da vida rural. Nesse sentido é importante destacar que a LDB ainda utiliza o termo rural mesmo diante de toda a carga negativa que ele carrega em relação ao território e aos povos camponeses.

Por fim, as orientações didáticas destacam que nas escolas do campo o calendário deve ser adequado aos ciclos da agricultura ou as condições climáticas. De fato, a adequação do calendário é relevante para as populações camponesas, todavia não podemos deixar de enfatizar que a adequação e o atendimento das demandas dos povos do campo ultrapassam a agricultura e expande-se a cultura, lutas em prol da reforma agrária e de uma educação específica e diferenciada. Sendo assim, para além do atendimento aos ciclos da agricultura o movimento por uma educação do campo enfatiza a vida no campo em sua globalidade.

Diante do exposto a Fotografia 17 é utilizada no LD como forma de representar uma escola do campo, porém essa representação limita-se a frente do prédio da escola, segue a Fotografia 17:

FOTOGRAFIA 17 – DIREFERENTES TIPOS DE ESCOLA



ESCOLA RURAL NA COMUNIDADE
DE ESTREITO, MUNICÍPIO DE
SÃO JOSÉ DO NORTE, ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017.

Fonte: Vasconcelos (2017a, p. 64).

A análise iconográfica, segundo a semiótica Peirceana, sugere os ícones árvores, vegetação rasteira, imóvel na cor azul amplo com telhado e várias janelas, muro no seu entorno, dois ônibus estacionados, placa com o escrito escola e seta sinalizando o imóvel azul. A articulação entre esses ícones nos leva ao índice escola no território campesino. A legenda da Fotografia 17 confirma essa interpretação, porém utiliza-se do termo escola rural. O enquadramento da Fotografia 17 segue os preceitos dos enquadramentos das fotografias já analisadas. O foco do enquadramento está em exibir o entorno da escola e o prédio, o campo do visual elegeu estes dois elementos como de maior importância para serem vistos pelos

estudantes como representação da escola do campo. Outro elemento a considerar são os ônibus escolares em frente ao prédio, indicando que crianças de outras comunidades são atendidas por essa escola, logo essa escola por certo é do tipo núcleo.

Ressaltamos que a legenda desvela a colonialidade do poder e do saber ao tratar a escola do campo como rural, enquanto que no texto trata como escola do campo. Esse desvelamento indica que o LD não faz distinção entre um termo e outro, negando as lutas epistêmicas, sociais e políticas travadas entorno da construção do termo Escola do Campo.

Percebemos que a recontextualização do princípio didático-pedagógico funda-se na interculturalidade funcional, pois há a inclusão de tipos de escolas do campo, mas não há uma ruptura com a lógica do paradigma da Educação Rural, esse fato é perceptível a partir dos seguintes elementos: a) o LD ainda trata a escola do campo como rural, traz o rural como algo inerente ao campo e/ou sinônimos, ofuscando e silenciando as matrizes epistêmicas divergentes entre um termo e outro, rural (paradigma da educação rural) e campo (paradigma da educação do campo); b) as escolas multisseriadas são exibidas no LD em dois direcionamentos. O primeiro indica rupturas com o Paradigma da Educação Rural ao valorizar a existência dessas escolas e a importância para a população campestre. O segundo trata o fechamento das escolas como “diminuição”, desconsiderando as causas da “diminuição” desse tipo de escola atrelada a uma perspectiva de campo balizada no agronegócio e nas pedagogias do desenraizamento, isto é na colonialidade do saber e do ser. Ao fechar as escolas multisseriadas as crianças do campo são levadas a escolas de comunidades vizinhas e/ou para as escolas da cidade. A “diminuição” das escolas multisseriadas relaciona-se à política de nucleação das escolas do campo e da política do transporte escolar que tem operado no território campestre infringindo o direito de as crianças terem acesso à educação escolar em suas comunidades.

8.2.2 Recontextualizações das políticas curriculares da Educação Escolar Indígena nas imagens e nos contextos dos LD – Manual do Professor

Conforme a seção anterior, seguiremos o mesmo caminho para a análise das fotografias e de seus contextos relacionadas às recontextualizações dos princípios da Educação Escolar Indígena, logo apresentamos o Quadro 12, no qual exibimos a quantidade e a localização das fotografias encontradas nos LD das coleções Ápis e Buriti Mais.

Quadro 12 - Localização das Fotografias do Povos Indígenas nos LD/Manual do Professor e Quantitativo

COLEÇÕES ÁPIS E BURITI MAIS					
Componente curricular	Ano	ÁPIS			
		Localização nos LD	Quantidade		
Arte	1º	Pág. 29	2		
		Pág. 104	1		
	2º	Pág. 29	4		
		Pág. 78	1		
		Pág. 97	1		
	3º	-	-		
	4º	Pág. 11	1		
		Pág. 70	1		
	5º	Pág. 14	1		
		Pág. 15	2		
		Pág. 16	1		
		Pág. 17	2		
		Pág. 18	2		
		Pág. 22	2		
		Pág. 24	3		
		Pág. 25	1		
		Pág. 26	3		
		Pág. 27	1		
		Pág. 28	1		
		Pág. 29	2		
		Pág. 53	2		
		Total	34		
Componente curricular	Ano	ÁPIS		BURITI MAIS	
		Localização nos LD	Quantidade	Localização nos LD	Quantidade
Ciências	1º	-	-	Pág. 41	1
	2º	-	-	Pág. 24	1
				Pág. 98	1
				Pág. 100	1

				Pág. 122	1
	3º	-	-	Pág. 74	1
	4º	-	-	-	-
	5º	-	-	Pág. 57	1
		Total	-	Total	7
Componente curricular	Ano	ÁPIS		BURITI MAIS	
		Localização Nos LD	Quantidade	Localização Nos LD	Quantidade
Geografia	1º	Pág. 12	1	Pág. 14	1
				Pág. 30	1
				Pág. 51	1
				Pág. 54	1
				Pág. 56	1
				Pág. 63	1
				Pág. 67	1
	2º	Pág. 46	1	Pág. 105	1
		Pág. 48	1	Pág. 106	2
		Pág. 110	1	Pág. 110	1
		Pág. 113	3		
	3º	-	-	Pág. 98	1
	4º	Pág. 96	1	Pág. 76	2
		Pág. 100	1	Pág. 88	1
				Pág. 89	2
				Pág. 91	1
				Pág. 96	3
	5º	Pág. 62	1	-	-
		Pág. 67	1		
		Total	11	Total	21
Componente curricular	Ano	ÁPIS		BURITI MAIS	
		Localização Nos LD	Quantidade	Localização Nos LD	Quantidade
História	1º	Pág. 23	1	Pág. 40	1
		Pág. 78	1	Pág. 64	1
				Pág. 91	1
				Pág. 98	1
				Pág. 99	1
	2º	Pág. 25	1	Pág. 50	1
		Pág. 28	1	Pág. 63	1
		Pág. 114	1	Pág. 72	1
		Pág. 135	1	Pág. 73	1
				Pág. 79	1
	3º	Pág. 11	1	Pág. 20	1
		Pág. 20	1		
		Pág. 21	1		
		Pág. 47	2		
		Pág. 48	2		
		Pág. 49	1		
		Pág. 50	2		
		Pág. 51	1		
		Pág. 54	1	Pág. 85	1
		Pág. 58	1		

		Pág. 59	1		
		Pág. 44	1		
		Pág. 55	1		
	4º	Pág. 80	1	Pág. 84	1
				Pág. 119	1
	5º	Pág. 24	1	-	-
		Pág. 32	1		
		Pág. 40	1		
		Pág. 62	1		
		Pág. 66	1		
		Pág. 67	1		
		Pág. 105	1		
		Total	30	Total	14
Componente curricular	Ano	ÁPIS		BURITI MAIS	
		Localização Nos LD	Quantidade	Localização Nos LD	Quantidade
Língua portuguesa/ Português	1º	Pág. 240	2	-	-
		Pág. 242	4		
		Pág. 245	1		
		Pág. 246	1		
	2º	-	-	-	-
	3º	Pág. 186	1	-	-
		Pág. 195	1		
	4º	-	-	Pág. 36-37	1
				Pág. 60-61	1
	5º	Pág. 148	1	-	-
		Pág. 149	2		
		Pág. 150	1		
		Pág. 158	1		
		Pág. 176	2		
	Total		17	Total	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à coleção Ápis, localizamos fotografias que representam os povos indígenas nos componentes curriculares de Arte, Geografia, História e Língua Portuguesa, totalizando 92 fotografias, quanto à coleção Buriti Mais as identificamos nos componentes curriculares de Ciências, Geografia, História e Português, somando 44 fotografias.

Assim, agrupando as duas coleções, localizamos 136 fotografias no total. Constatamos, tal como as fotografias que representam os povos do campo, uma predominância delas nos componentes curriculares História e Geografia equivalente a 56,2% do total de fotografias, seguidos dos componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa, da coleção Ápis, Ciências e Português da coleção Buriti Mais,

representando 43,8%, confirmando as hierarquias entre os componentes curriculares e as áreas de conhecimentos, pois sabemos que, historicamente, os conhecimentos valorosos considerados nas avaliações, principalmente, as externas, são os da área de linguagem (português) e das ciências exatas (matemática). Por exemplo, não localizamos nos LD de matemática de ambas as coleções fotografias e/ou outro tipo de imagem que indicassem recontextualização dos princípios da educação escolar indígena.

Seguindo à esteira de análise, já mencionada, o Quadro 13 apresenta o quantitativo de imagens segundo os princípios em análise, consideramos as duas coleções didáticas nesse quantitativo, observemos:

Quadro 13 - Quantitativo de Imagens segundo os Princípios da Educação Escolar Indígena

PRINCÍPIOS	QUANTIDADE DE IMAGENS
Epistemológico	40
Sociopolítico	94
Didático-pedagógico	2
Total	136

Fonte: Elaborado pela autora.

Localizamos uma maior indicação de recontextualização dos princípios epistemológico e sociopolítico que, somados, equivalem a 98,5% de todas as fotografias dos povos indígenas. Em relação ao princípio didático-pedagógico há uma ínfima representação, correspondendo a 1,5%. Embora tenhamos localizado recontextualização dos princípios da Educação Escolar Indígena, eles são contemplados, preponderantemente, em fotografias que reforçam as imagens de controle, de modo a sedimentar representações dos povos indígenas ao passado colonial, reafirmando, a patriarcalização, a colonialidade do poder, do ser, do saber e de gênero. Todavia, também, identificamos indícios de imagens transgressoras e híbridas, indicando descolonização e despatriarcalização. Tal como foi dito, elegemos, sempre que possível, fotografias das duas coleções didáticas que representem os princípios da Educação Escolar Indígena.

Referente à geopolítica das fotografias foi identificada em 115 das 136 fotografias nas duas coleções didáticas, tal como exhibe a Tabela a seguir:

Tabela 4 - Geopolítica das Fotografias dos LD Ápis e Buriti Mais referente aos Povos Indígenas

REGIÕES	QUANTITATIVO	%
Centro Oeste	51	44,7
Nordeste	6	5,3
Norte	39	34,2
Sudeste	11	9,6
Sul	7	6,2
Total	114	100,0

Fonte: Elaborada pela autora.

A geopolítica com maior representatividade é a da região centro oeste seguida da região norte, esse dado revela uma tendência de homogeneização dos povos dessas regiões como referência de visualidade dos povos indígenas no Brasil. A visualidade presente nos LD sobre esses povos firma-se na política de identidade, na colonialidade do poder e do ser, pois impõe os povos das regiões norte e centro-oeste como modelo de indígenas para todas as crianças do país, negando os povos indígenas que se distanciam do “padrão indígena” dessas regiões.

Ademais as representações dos povos indígenas atrelam-se ao passado colonial, bem como estabelece as suas práticas como inferiores e arcaicas, esse dado será aprofundado a partir da análise das fotografias e de seus contextos. Ainda em relação às visualidades localizadas nos LD elas seguem a esteira colonial, que localiza os povos indígenas de maneira a cristalizar suas identidades por meio das representações fotográficas, segue o quadro:

Quadro 14 - Povos Indígenas: visualidades em disputas

VISUALIDADES	IMAGENS	COMPOSIÇÕES VISUAIS	
		Sujeitos	Território
	Controle	Genéricos; Selvagens; Improdutivos; Agricultores/as; Artesão/a.	Atrasado; Lugar a ser explorado.
	Transgressoras	Artista; De direitos; Auto definição.	Sagrado; Produção de vida.
	Híbridas	Funcionário em instituição pública; Artista.	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que as visualidades sobre os povos indígenas, que recontextualizam os princípios em tela, são disputadas nos LD pois há forças que persistem em sedimentar os povos indígenas através de imagens de controle que retomam o passado colonial, tal como demonstrou o Quadro 14. Do mesmo modo, há forças que inserem visualidades *outras* que indiciam ser transgressoras, por romper com as imagens de controle. No entanto ainda existem aquelas híbridas nas quais possuem elementos transgressores e de controle, conforme observamos no quadro supracitado. Essas visualidades utilizadas na recontextualização dos princípios da Educação Escolar Indígena serão aprofundadas nas análises das fotografias e de seus contextos.

No tocante ao princípio epistemológico, identificamos os seguintes elementos que indicam recontextualização, são eles: *conhecimentos tradicionais*; *formas de produzir conhecimentos*; *memórias históricas*; *valorização das línguas*. Conforme anunciamos há uma predominância das imagens de controle, expressas nas seguintes unidades de sentido: artesão/a; indígena genérico; selvagem. Quanto às imagens transgressoras localizamos a unidade de sentido: artista e as híbridas autodefinição e valorização das línguas.

Os contextos das fotografias são compostos por atividades (texto), orientações didáticas e orientações formativas; iniciamos pelas análises dos contextos das duas coleções didáticas e em seguida analisaremos as fotografias, como já evidenciamos.

Em relação à recontextualização dos *conhecimentos tradicionais*, constituinte do princípio epistemológico, selecionamos fotografias da coleção didática Ápis dos LD – Manual do Professor do componente curricular Arte 1º ano e História 5º ano. Referente à coleção Buriti Mais selecionamos fotografias do LD – Manual do Professor do componente curricular História e Ciências ambos do 2º ano.

Iniciamos as análises pelo contexto da Fotografia 18 da coleção Ápis componente curricular Arte 1º ano localizada na página 29, ela faz parte da unidade 1 “Podemos fazer um desenho que se mexe e faz sons?”, do capítulo 1 “A arte dos pontos, linhas e formas: o desenho!” e da seção “ampliando o repertório cultural”. O contexto da Fotografia 18 é do tipo associado, visto que há relação entre o conteúdo de ensino-aprendizagem com o princípio em análise, começa na página 28 com a atividade (texto), a fotografia possui a função representativa.

A atividade (texto) que a Fotografia 18 acompanha traz informações sobre a utilização de linhas na feitura de desenhos por diferentes povos indígenas, principalmente, pelo povo Asurini, vejamos:

O desenho com linhas do povo indígena Asurini

Diferentes povos indígenas brasileiros utilizam o desenho feito com linhas em decoração de objetos, nas pinturas corporais e em tatuagens. Para eles, **cada desenho possui um significado**, por exemplo, homenagear um animal, mostrar se a pessoa é casada ou não, se tem filhos. Veja um dos padrões usados pelo povo Asurini para decorar objetos e fazer tatuagens no corpo. Você sabe em que os Asurini se inspiraram para compor esse desenho? Eles se inspiraram no casco do jabuti! Veja ao lado. **Para o povo Asurini, que vive perto do rio Xingu, quem deve fazer esses desenhos são as mulheres.** Desde cedo, **elas aprendem as técnicas e o padrão usados em cada tipo de desenho** (POUGY; VILELA, 2017a, p. 28, 29, grifo nosso).

O texto aborda, de forma resumida, a tradição da feitura de desenhos utilizando linhas pelo povo Asurini, esse conhecimento passado de geração em geração é inserido no LD dentro de uma perspectiva de interculturalidade funcional e da colonialidade do saber, porque não é apresentado o conhecimento utilizado pelas mulheres Asurini, apenas há uma citação da existência da produção dos desenhos e de que cada qual possui um significado para esse povo. A inserção da produção artística do povo Asurini de forma aligeirada indica a presença da interculturalidade funcional, pois o cartunista Saul Steinberg teve suas obras esmiuçadas pelo LD, apresentando, inclusive, como foram produzidas, assim há uma inserção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, mas dentro da lógica classificatória e hierárquica do sistema mundo patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno.

A colonialidade do saber é percebida por meio de dois elementos: o primeiro diz respeito ao quantitativo de páginas disponibilizadas pelo LD para falar dos desenhos do povo Asurini e das obras de arte do cartunista Saul Steinberg, enquanto que a produção dos desenhos dos Asurini foi resumida em uma página, a obra do cartunista está presente em oito páginas que apresentam as obras e o modo de produção delas; o segundo elemento diz respeito à valorização do desenho do cartunista apresentada como obra de arte e do povo Asurini tratado como desenho. Essa diferenciação entre uma produção artística e outra corroboram para que se mantenham as relações de poder e, por conseguinte, as hierarquias que localizam os

povos indígenas em lugares subalternizados dentro da lógica do sistema mundo patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno.

As orientações didáticas, por um lado, indicam elementos que se aproximam da interculturalidade crítica ao trazer informações que desnudam os processos opressores enfrentados pelos povos indígenas e, por outro lado, evidenciam elementos que se aliam à interculturalidade funcional. Observemos a orientação que se aproxima da interculturalidade crítica, segue o trecho:

O desenho com linhas do povo indígena Asurini
Ao estudar uma cultura diferente da que fazemos parte **é fundamental um olhar de respeito pelas diferenças**, evitando julgamentos prévios e pouco embasados. O texto apresentado trata dos indígenas Asurinís. **Converse com os alunos sobre o que eles entendem pelo termo “indígena”**. Este é um momento importante para **esclarecer que este conceito, criado pelos europeus, homogeneizou uma série de povos com culturas diferentes**. Faça um levantamento de quais povos indígenas seus alunos já ouviram falar, pergunte se eles sabem se têm alguma ascendência indígena e se conhecem elementos da herança indígena presentes em nossa língua, na alimentação, etc. (POUGY; VILELA, 2017a, p. 29, grifo nosso).

Os indícios de interculturalidade crítica recaem sobre a necessidade de respeitar as diferenças e de desvelar os processos de homogeneização impostos pelos colonizadores que agrupou povos distintos e suas culturas dentro do termo indígena. Assim, ao evidenciar essas construções sociais impostas sobre os povos indígenas o LD provoca falhas no tecido colonial, ainda que tímidas, mas que impulsionam movimentos descoloniais nas práticas dos/as professores/as, pois passa-se a questionar os processos históricos que subjugaram os povos originários do nosso país.

Percebemos que há divergências entre o que o LD do estudante traz e o que as orientações didáticas solicitam do professor referente às orientações que indicam interculturalidade funcional, conforme podemos observar no texto a seguir:

Este momento **é fundamental** para **que os estudantes possam identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas**, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. **O contato com o desenho com linhas do povo indígena Asurini é uma oportunidade para que os alunos possam reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas**

locais, regionais e nacionais (POUGY; VILELA, 2017a, p. 29, grifo nosso).

Essas orientações se aproximam da perspectiva da interculturalidade funcional ao estabelecer a diferenciação entre artes visuais tradicionais (povos indígenas) e contemporâneas. Tradicional, nessa relação é posta como algo de menor valor. Ademais, o espaço ofertado pelo LD para a divulgação do desenho dos Asurini não contribui para que os estudantes reconheçam e analisem as influências de distintas matrizes estéticas, tal como o LD propõe. Percebemos a interculturalidade funcional retroalimentando as matrizes de poder fundadas pelo processo de colonialismo.

Quanto às orientações formativas há uma sugestão de página eletrônica: Povos Indígenas no Brasil, localizada no site: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/asurini-do-xingu>. Realizamos uma busca no referido site e identificamos que ele advém do Instituto Socioambiental as informações sobre os povos indígenas do Brasil são do Centro Ecumênico de Documentação e Informação. Na página há informações relacionadas, de modo geral, aos modos de vida, organização social, dados demográficos e territórios dos povos indígenas. Além disso, também há abas, na página, que revelam as iniciativas dos povos indígenas na contemporaneidade, tais como: web indígena (na qual há indicações de vários sites de povos indígenas); organizações indígenas (são as associações indígenas presentes em diversas regiões do Brasil); dentre outras que não cabem aqui apresentar, visto não ser objetivo da pesquisa.

A página sugerida aos professores como atividade formativa indica possibilidades de descolonização do poder, do ser e do saber, pois é lançado um olhar *outro* sobre os povos indígenas que se afasta do olhar colonizador que os cristalizam por meio das imagens de controle (arcaicos, irracionais e selvagens).

Embora haja indiciamentos de descolonização na sugestão do site, ressaltamos que o LD do estudante não traz esses conhecimentos para os estudantes, tais conhecimentos ficam apenas como sugestão para o professor, sendo facultado trabalhar em sala de aula ou não. Assim, há um descompasso entre os conteúdos presentes no LD do estudante e o que está presente no LD Manual do professor, principalmente, nas representações imagéticas dos povos indígenas, vejamos a Fotografia 18.

FOTOGRAFIA 18



► MULHER ASURINI
TRABALHANDO COM
CERÂMICA. KOATINEMO,
REGIÃO AMAZÔNICA, 1990.

Fonte: Pougy e Vilela (2017a, p. 29).

A Fotografia 18 não possui título, ela porta os ícones: pedras, madeira, fumaça, facão, pessoa manuseando pote de cerâmica. Ao conectarmos esses ícones indicamos que a fumaça indica fogo e que a pessoa está manuseando o pote de cerâmica sobre ele. A dificuldade de formular uma significação da representação da Fotografia 18 ocorre devido ao enquadramento fotográfico que impede a visualização do rosto e, por conseguinte, de construir uma representação da pessoa que manuseia a cerâmica. A legenda que acompanha a Fotografia afirma que a fotografia é a representação de mulher Asurini trabalhando com cerâmica.

A representação de mulher Asurini que o LD traz sugere a reafirmação da colonialidade do poder, do ser e do saber, pois esses eixos da colonialidade atuam, conjuntamente, na tentativa de sedimentação de uma visualidade subalterna de mulher Asurini e, por conseguinte, de seus conhecimentos tradicionais postos, também, como inferiores, pois seres inferiores produzem conhecimentos inferiores.

O enquadramento eleito, para a representação de mulher Asurini e do conhecimento tradicional de fazer desenhos com linhas nas peças de cerâmica, coaduna com a construção de uma visualidade subalterna tanto das mulheres Asurini quanto dos seus conhecimentos. Essa visualidade subalterna exibida nos LD dos estudantes, atrela-se à patriarcalização em que os corpos femininos são representados de forma a naturalizar uma postura de inferioridade da mulher, nesse caso, da representação de mulher Asurini.

Esse enquadramento eleito apresenta-se de forma perversa, pois além de não mostrar o rosto de mulher Asurini representada, como diz a legenda, impossibilita uma representação fora dos moldes colonizadores, isto é, o enquadramento visa fixar uma representação inferiorizada de mulher Asurini, caso não houvesse a legenda não seria possível dizer que a pessoa retratada na fotografia é uma mulher indígena Asurini.

O LD determina o que a fotografia representa por meio da legenda, a mulher Asurini tem ocultado seu corpo e a sua face, logo, sua identidade e subjetividades são tolhidas. Há, nessa direção, um alinhamento com a política de identidade. O foco da fotografia centraliza o olhar do espectador apenas para o corpo que manuseia a cerâmica sobre a chama do fogo; a ação se sobressai ao sujeito que a pratica.

Nessa esteira, o LD Buriti Mais do componente curricular de História 2º ano apresenta a Fotografia 19 localizada na página 72, ela faz parte da unidade 3 “Marcas da memória”, do capítulo 1 “memória e história” e da seção você sabia? O seu contexto é do tipo associado, constituído por atividade (texto) e orientações didáticas. A função da fotografia é representacional, visto que se atrela ao texto para representar um tipo de realidade. O texto que a Fotografia 19 acompanha trata do conhecimento tradicional de produção de bonecas Ritxoco do povo indígena Karajá, observemos:

a técnica de confecção das bonecas Ritxoco, do povo Karajá, é uma fonte histórica imaterial, porque o método é transmitido de geração a geração para as mulheres da comunidade. As bonecas são feitas em cinco etapas: extração do barro, preparação do barro, modelagem das figuras, queima e pintura (VASCONCELOS, 2017b, p. 72, grifo nosso).

O texto evidencia a técnica de confecção das bonecas como uma fonte histórica imaterial e apresenta de forma sucinta as etapas de sua produção. Atribuímos a essa inserção do conhecimento tradicional das mulheres Karajá como indicativo de interculturalidade funcional, pois o conhecimento é inserido, mas de forma superficial, não evidenciando suas bases de sustentação, o motivo pelo qual é passado para as mulheres de geração a geração.

Em relação às orientações didáticas, elas sugerem a leitura da fotografia da mulher indígena pelo/a professor/a e pelos estudantes. O termo mulher indígena é utilizado de forma genérica, imbricado à política de identidade na qual busca-se pelo apagamento das diferenças que constituem os múltiplos povos indígenas, vejamos os direcionamentos dados pelas orientações didáticas para o/a professor/a:

Leia com os alunos o boxe *Você sabia*: **Chame a atenção deles para a fotografia da mulher indígena fazendo uma boneca e explique que as pinturas em seu corpo são marcas do passado recente (cerca de 70 anos atrás), mas fazem parte de uma tradição que remete a um passado mais distante.**

Sugestão de atividade: **fazer bonecos em cerâmica mostre para a turma alguns modelos de bonecas Ritxoko do povo Karajá. Proponha a eles que confeccionem suas próprias bonecas, se inspirando no formato e nas pinturas dos modelos apresentados.** Em um local adequado da escola, forre o chão com lona e disponibilize argila para os alunos. Ofereça também potes com água para facilitar o manuseio do material. Depois de prontas, reserve as bonecas por tempo suficiente para secar. Na aula seguinte, ofereça tintas e pincéis para os alunos enfeitarem suas bonecas (VASCONCELOS, 2017b, p. 72, grifo nosso).

As orientações didáticas abordam, superficialmente, o conhecimento tradicional da produção de bonecas das mulheres indígenas Karajás, a leitura da fotografia resume-se a uma mera interpretação, dada como única e verdadeira, da Fotografia 19, uma vez que cristaliza a representação no passado. A sugestão de produção de bonecos em cerâmica pelos estudantes reafirma à interculturalidade funcional, pois não há pretensão de tratar o conhecimento tradicional enquanto conhecimento valoroso, visto que o LD o trata como técnica.

Passamos para a análise da Fotografia 19, a nomeamos dessa forma, pois ela não possui título, há apenas uma legenda que a acompanha. Tal como o texto e as orientações didáticas, percebemos indícios da interculturalidade funcional interseccionalizada com a patriarcalização e com os eixos da colonialidade do poder, do saber e do ser, observemos:

FOTOGRAFIA 19



Fonte: Vasconcelos (2017b, p. 72).

A análise iconográfica, indica os seguintes ícones: mulher com o rosto pintado; objeto de cerâmica com pinturas. Esses ícones permitem o indiciamento mulher artista plástica colorindo boneca. A legenda diz ser a representação de indígena do povo Karajá confeccionando uma boneca. Localizamos nessa representação do LD a interculturalidade funcional, ao considerar a mulher indígena retratada apenas como indígena do povo Karajá, tal identidade atribuída a representação funda-se na política de identidade, haja vista que não é informado o nome da indígena retratada, a sua aparição serve apenas para comprovar o que o texto traz.

As tentativas de apagamento dos povos indígenas e, preponderantemente, das mulheres indígenas, representadas, nas fotografias denunciam o agir da patriarcalização em que para as mulheres não lhes cabe o lugar artístico, no máximo elas reproduzem as técnicas, isto é, não são sujeitos de criação. Logo, são irracionais despossuídas da capacidade de pensar e de criar obras de arte, reafirmando a colonialidade do ser, do gênero e do saber, simultaneamente.

Ademais nos chamou a atenção a data da fotografia do ano de 1948, possuindo 73 anos de existência, ela pertence ao acervo do Museu do Índio no Rio de Janeiro. Percebemos as sutilezas utilizadas pelo LD em induzir que o conhecimento tradicional de confecção das bonecas Ritxoko é algo do passado, por isso exibiu uma fotografia antiga. Pressupomos que a eleição da imagem do acervo do Museu do Índio, unicamente, busca sedimentar os conhecimentos tradicionais no passado ocultando a sua existência e transformações na contemporaneidade.

O enquadramento da Fotografia 19 centrou-se na feitura da boneca pela mulher indígena Karajá, não identificamos o espaço no último plano da fotografia, há nesse enquadramento uma busca por desassociar a produção das bonecas do território indígena do povo Karajá.

Ainda sobre os conhecimentos tradicionais localizamos as Fotografias 20 e 21 das duas coleções didáticas, elas abordam conhecimentos relacionados à vivência cotidiana dos povos do campo, como a pesca e a agricultura. A Fotografia 20 faz parte da coleção didática Buriti Mais e está presente no LD de Ciências 2º ano página 100, ela faz parte da unidade 3 “as plantas” e do capítulo 4 “outros usos das plantas”, não possui título. Seu contexto é do tipo associado, constituído por atividade (texto), orientações didáticas e formativas. A Fotografia 20 possui a função representacional e apresenta elementos que celebram a matriz de poder colonial, isto é, à colonialidade.

Em relação ao texto, que a Fotografia 20 acompanha, o conhecimento tradicional sobre o uso de plantas na pesca com arco e flecha é abordado de forma resumida, segue: “alguns povos indígenas que vivem na Floresta Amazônica passam nas pontas de suas flechas uma combinação de várias plantas, chamada curare. Ela causa paralisia no animal atingido pela flecha” (YAMAMOTO, 2017b, p. 100). O texto evidencia o conhecimento tradicional sobre as propriedades de plantas pelos povos indígenas, no entanto o LD não trata esse conhecimento como tal, nesse sentido corrobora com a colonialidade do saber e do ser, haja vista que fixa os povos indígenas ao passado e nega outras formas de conhecimentos tradicionais atualizados e articulados com conhecimentos modernos, por exemplo.

A orientação didática indica, de forma resumida, que os estudantes devem responder às questões sobre o uso de planta por uma tribo. O termo tribo utilizado pelo LD remete a uma acepção pejorativa de povos indígenas atrelada à ideia de povos primitivos, reforçando o ideário colonial imposto sobre os povos indígenas e alimentado na contemporaneidade por meio da colonialidade do ser. Assim, a orientação didática alinha-se com o texto do LD e alimenta a colonialidade.

No entanto, as orientações formativas sugerem uma compreensão diferente sobre o conhecimento tradicional do LD do estudante e da orientação didática, pois reconhecem os povos indígenas enquanto possuidores de conhecimentos sobre as plantas e suas propriedades curativas. Eis o trecho das orientações formativas:

Plantas medicinais no Brasil: breve histórico

O uso de plantas medicinais vem desde os povos indígenas, que já as conheciam e as utilizavam largamente no combate a inúmeras doenças. Os chamados **pajés** (curandeiros) **dominavam tanto o conhecimento sobre as plantas que deveriam ser empregadas para tratar determinada doença como também rituais**, que, muitas vezes, eram o complemento da ação terapêutica. A primeira descrição de algumas plantas empregadas pelos indígenas brasileiros foi realizada numa missão científica dirigida por Maurício de Nassau na Região Nordeste do país durante a ocupação holandesa (1630-1654). (NETO; CAETANO, 2005, *apud* YAMAMOTO, 2017b, p.100, grifo nosso).

O reconhecimento do conhecimento dos povos indígenas sobre as plantas e seus usos terapêuticos indica uma aproximação com a descolonização do saber e do ser, bem como uma ruptura com a violência epistêmica. Essa aproximação é desvelada ao passo que é reconhecido que os povos indígenas possuem e produzem conhecimentos anteriores ao colonialismo e a colonização.

Decerto que as orientações formativas podem contribuir para a construção de um olhar *outro* sobre os povos indígenas tidos como seres de conhecimento, mas a fotografia elegida pelo LD tende a manter o olhar estigmatizado sobre os povos indígenas, atrelado, justamente, ao passado colonial, ou seja, reforça o imaginário do indígena da tribo, do selvagem, do primitivo. Tal imaginário é reforçado pela Fotografia 20, vejamos:

FOTOGRAFIA 20



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

Indígena da etnia Kamaiurá caçando com arco e flecha. Município de Gaúcha do Norte, Mato Grosso, em 2012.

Fonte: Yamamoto (2017b, p. 100).

A análise iconográfica, da Fotografia 20, indica os ícones: homens com poucas vestimentas e com os corpos pintados; arco e flecha; canoa e remo; água em abundância; vegetação. Esses ícones indiciam ser homem pescando com arco e flecha, a legenda da fotografia diz ser a representação de um indígena Kamaiurá caçando com arco e flecha. A legenda da Fotografia 20 conduz à representação de uma realidade de povos indígenas que caçam com arco e flecha, essa representação fixa o povo Kamaiurá a práticas sociais localizadas no passado colonial.

O conhecimento sobre as propriedades das plantas é ofuscado pela legenda da fotografia. O foco da representação pauta-se na ação de caçar com arco e flecha, retornando e mantendo sua representação no passado colonial. O enquadramento da Fotografia 20 centraliza o olhar do espectador para a ação realizada pelo homem que tem sua identidade resumida ao indígena Kamaiurá, confirmando o alinhamento do LD à política de identidade e à colonialidade do ser e do saber. Os indígenas Kamaiurá

servem de adereços para compor o cenário da fotografia, seus nomes são ocultados, suas identidades e subjetividades são suprimidas, apenas corpos e rostos para compor a representação do olhar colonial sobre os povos indígenas.

Nessa esteira, a Fotografia 21 foi eleita do LD do componente curricular de História do 5º ano da coleção Ápis, ela está presente na página 67 e faz parte da unidade 2 “a formação da cidadania”, do capítulo 3 “respeitar quem é diferente” e da seção “saiba mais”. O contexto da fotografia é do tipo associado, composto por atividade (texto) e orientações formativas não localizamos orientações didáticas referentes à Fotografia 21. A fotografia possui a função representacional.

Em relação ao texto que a fotografia acompanha ele trata do conhecimento tradicional dos povos indígenas utilizado na preparação do solo para plantação nomeado de coivara, vejamos o texto:

os grupos indígenas plantavam e ainda plantam roças perto de suas aldeias. **A técnica mais usada para fazer a plantação chama-se coivara.** Conheça essa técnica no texto a seguir. Como se faz a agricultura de coivara? Primeiro derruba-se um trecho de mato, não muito grande. Depois de deixar o mato derrubado secar por um tempo, coloca-se o fogo, que limpa a área e a cobre de cinzas. Em seguida, faz-se uma limpeza na roça, tirando galhos e restos de árvores que não queimaram bem. Com as primeiras chuvas, plantam-se na mesma roça diferentes espécies, como milho, feijão, mandioca, batata, cará. Esse é um jeito de garantir a fertilidade do solo e evitar pragas. Depois é só manter a roça limpa. [...] **O impacto ambiental que esta técnica provoca [quando praticada por indígenas] é pequeno porque nunca se derruba uma área grande e, além disso, depois de alguns anos de uso, a roça pode ser abandonada e a floresta volta a crescer.** INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2015. p. 118-119 *apud* CHARLIER; SIMIELLI, 2017e, p. 67, grifo nosso).

O texto apresenta as fases do conhecimento tradicional coivara que é utilizada pelos povos indígenas e indica as vantagens desse tipo de técnica, porque causa um menor impacto ambiental. Percebemos certa valorização do conhecimento tradicional dos povos indígenas, indicando descolonização do saber e do ser, pois os povos indígenas são postos como sujeitos de conhecimento. Assim, o LD traz para os estudantes um olhar descolonizado sobre as práticas e conhecimentos dos povos indígenas sobre a agricultura.

As orientações formativas ressaltam a importância da técnica de coivara para os povos indígenas e faz um alerta sobre o uso indevido dela pela agricultura e

pecuária que tem ameaçado o meio ambiente e as comunidades indígenas, observemos o texto:

a agricultura de coivara continua sendo uma técnica importante para muitas comunidades indígenas no presente. Porém, as transformações ambientais causadas pelo avanço da agricultura e da pecuária vêm ameaçando esse tipo de técnica, já que o tempo mais quente e seco faz com que as queimadas escapem do controle e provoquem incêndios florestais. Isso é uma séria ameaça ao meio ambiente e aos modos de vida tradicionais das comunidades indígenas (CHARLIER; SIMIELLI, 2017e, p. 67, grifo nosso).

O texto das orientações formativas expressa o avanço da colonialidade da natureza, via agricultura e pecuária fincadas no capitalismo, em que a natureza é tida como algo a ser explorado no intuito de gerar lucros em demasia. Assim, a apropriação do conhecimento tradicional dos povos indígenas pela agricultura e pecuária predadora, acaba por reforçar as matrizes de poder e colocam em risco os modos de ser e estar das comunidades indígenas, corroborando a colonialidade do poder e do ser.

A Fotografia 21, que acompanha o texto presente no LD dos estudantes, reafirma as matrizes de poder que buscam inferiorizar os povos indígenas, seus conhecimentos e territórios, conforme podemos observar:

FOTOGRAFIA 21



► Plantação de milho crescendo em terreno queimado segundo o sistema de agricultura de coivara. Aldeia indígena guarani de Salto do Jacuí, no Rio Grande do Sul, em 2015.

Fonte: Charlier e Simielli (2017e, p. 67).

Observamos os seguintes ícones na Fotografia 21: área ampla com árvores e vegetação rasteira; solo queimado; resto de vegetação queimada. Articulando esses ícones indicíamos ser lugar que passou por uma queimada. Embora a legenda afirme ser uma plantação de milho crescendo em terreno queimado, pois pela fotografia não conseguimos visualizar o milho nesse terreno queimado, segundo à agricultura de coivara.

O enquadramento da Fotografia 21 permite visualizarmos apenas o território que passou pelo processo de queimada, o foco está em demonstrar o solo queimado. Ademais, retrata um território esvaziado dos seus sujeitos, dos povos indígenas, que praticam a técnica de coivara, desvelando a colonialidade do ser e do saber, uma vez que os detentores desse conhecimento tradicional foram despojados de suas representações visuais no LD.

No que diz respeito à produção de conhecimento, enquanto elemento constituinte do princípio epistemológico, localizamos a Fotografia 22 da coleção

didática Após componente curricular Arte 5º ano, ela está presente na página 28 na seção “ampliando o repertório cultural” que faz parte da unidade 1 “a arte tem raiz” e do capítulo 1 “cantando a memória indígena”. O contexto da Fotografia 22 é do tipo associado constituído por atividade (texto) e orientações didáticas, sua função é representacional.

Com relação ao texto que a Fotografia 22 acompanha ele traz uma breve biografia de Jaider Esbell, ele é tido como artista contemporâneo, pois utiliza-se da técnica de pintura em tela, vejamos o texto:

Jaider Esbell, indígena da etnia macuxi, é um **artista contemporâneo** que **se expressa por meio de uma técnica tradicionalmente não explorada pelos povos indígenas brasileiros: a pintura em tela**. Nascido na cidade de Normandia, em Roraima, viveu até os 18 anos na área que hoje compreende a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no extremo norte brasileiro. Jaider entrou em contato com as artes visuais ao participar de oficinas com arte-educadores em movimentos sociais. **Aos poucos, começou a expor suas pinturas inspiradas na mitologia indígena, ou seja, no conjunto de mitos de seu povo. Além de pintar, Jaider Esbell também fotografa, produz filmes e escreve livros**. Sua primeira publicação, Terreiro de Makunaima – Mitos, lendas e histórias em vivências, de 2012, conta um pouco do trabalho em arte-educação que o artista desenvolve em escolas indígenas e não indígenas (POUGY; VILELA, 2017e, p. 28, grifo nosso).

O texto evidencia elementos ambivalentes em disputas, uma vez que se aproxima da interculturalidade crítica, por meio da construção de pensamentos de fronteira e da descolonização do saber e do ser, também revela as amarras coloniais sobre a produção de conhecimento artístico, por meio da hierarquização do que é arte aos moldes euronortecêntricos, desvelando uma arena de contestações travada pelo artista Jaider.

A interculturalidade crítica é presentificada no LD por meio do reconhecimento do Jaider Esbell como artista contemporâneo e pela inserção de sua produção de conhecimento artístico da cosmovisão indígena, tal reconhecimento desloca o lugar de artesão/artesã atribuído aos povos indígenas e o localiza em um lugar de valorização artística, segundo os moldes modernos. A utilização da técnica de pintura em tela gesta o pensamento de fronteira, pois o Jaider se apropriou dessa técnica/conhecimento “valorosa” e a ressignificou a partir dos conhecimentos, memórias, histórias dos povos indígenas, tal apropriação pôs os povos indígenas nos

espaços de disputas das visualidades. Sendo assim, há indicação de descolonização do saber, pois a sua produção artística é tida enquanto conhecimento, logo ele é sujeito pensante.

Esses elementos ambivalentes desvelam, no entanto, que as disputas decorrem em hibridismos na compreensão de artista indígena, evocando rupturas com o ideário da matriz colonial ao produzir arte a partir da cosmovisão indígena, mas também o alimenta ao passo que para ser considerado artista Jaider precisou utilizar-se das técnicas/conhecimentos modernos. Há nesses hibridismos a construção de pensamentos fronteiriços, pois Jaider apropria-se da técnica moderna de pintura em tela para pintar as cosmovisões indígenas, gestando, assim, uma ecologia de saberes.

No que tange às orientações didáticas, elas versam sobre a necessidade de o/a professor/a realizarem a leitura do texto e a observação das obras de Jaider Esbell, conforme podemos observar adiante:

faça a leitura coletiva do texto e peça aos alunos que observem as imagens e compartilhem suas impressões sobre as obras de Jaider Esbell, artista que, em 2017, ganhou o prêmio PIPA de artes visuais, que estimula e divulga a produção de arte contemporânea no Brasil. Aproveite para estabelecer relações com a pergunta “A arte tem raiz?”. Chame a atenção para os elementos e as temáticas da arte e da cultura indígenas que aparecem em suas obras: “Que imagens as obras mostram?”, “Que tipo de desenho, linhas e formas, cores e texturas o artista utiliza?”, **“Vocês reconhecem semelhanças e diferenças com a produção de arte indígena que vimos na seção anterior?”**. Converse com os alunos sobre as raízes da produção de Jaider Esbell: “De que maneira ele apresenta a cultura e a arte indígenas em suas pinturas?”. **A apreciação das obras de Jaider Esbell é um bom momento para discutir com os alunos sobre a contribuição dos povos indígenas para a arte atualmente. Ressalte que a produção indígena não está presa a um passado longínquo: ela resiste em manifestações tradicionais e contemporâneas, coletivas e individuais** (POUGY; VILELA, 2017e, p. 28, grifo nosso).

Cabe destacar que a orientação didática busca estabelecer diferenças e hierarquias entre a produção artística dos povos indígenas fincadas nos conhecimentos tradicionais e a produção de arte de Jaider através do uso da técnica de pintura sobre tela, “destoando” da arte tradicional indígena. Apesar de afirmar que a produção indígena não está fixada no passado e que ela resiste, a arte tida como contribuição foi a de Jaider, as outras formas de arte indígena presentes no LD não são tidas como contribuição, apenas há a apresentação da existência dela. Sendo

assim, percebemos movimentos ambivalentes na recontextualização do princípio epistemológico, pois tanto indica possibilidade de descolonização quanto indica permanência da colonialidade do ser e do saber.

A possibilidade de descolonização decorre do reconhecimento da arte indígena enquanto arte e não como artesanato, bem como das resistências dos povos indígenas com suas produções artísticas. Com relação à colonialidade do ser e do saber estão presentes quando o LD busca estabelecer diferenças entre a produção artística de Jaider e de outras produções indígenas na seção anterior, na qual não é sabido quem foram os artistas indígenas que produziram as obras de arte, há apenas a informação do povo que as produziram, diferentemente, as obras de Jaider é apresentada a sua autoria e a sua trajetória como artista para os/as estudantes. Há nesse sentido, o estabelecimento de hierarquias dentro das diferenças.

Seguimos com análise da Fotografia 22, na qual encontramos elementos que indicam resistências à colonialidade do ser e do saber, evidenciando uma forma de visualidade híbrida, pois tanto apresenta aspectos que enaltecem o ideário colonial, bem como revela fissuras com a visualidade colonial ainda presente nos LD, vejamos:

OTOGRAFIA 22 – JAIDER ESBELL



Marcio Lavôr/Acervo do fotógrafo

► O artista indígena
Jaider Esbell, em
foto de 2015.

Fonte: Pougy e Vilela (2017e, p. 28).

Os ícones da Fotografia 22 são: homem, trajando camisa, relógio, calça e cocar, sua postura indica certa altivez e confiança, ao conectarmos esses ícones chegamos ao índice homem indígena. A legenda da fotografia diz que a fotografia é a representação do artista indígena Jaider Esbell.

A representação fotográfica do artista indígena Jaider traz aspectos de uma imagem híbrida, pois evidencia falhas no tecido colonial ao expor no LD um indígena como artista, visto que as representações de pessoas indígenas que produzem arte ainda são tratadas, em sua maioria nos LD, como produtoras de artesanato, considerado como algo de menor valor a partir do olhar colonial. Ao mesmo tempo, a representação fotográfica traz elementos que fortalecem o tecido colonial por meio do adereço do cocar utilizado pelo artista indígena, remetendo ao passado e às tentativas de cristalização das identidades e modos de vida indígena no período colonial. Outrossim, reconhece apenas o artista indígena homem por ele fazer uso dos saberes não indígenas para produzir arte, conforme podemos observar no texto e nas orientações didáticas.

Assim, se compararmos a Fotografia 22 com as Fotografias 18 e 19, em que são representadas mulheres indígenas artistas, mas não são tratadas como tal pelo LD, pois se utilizam de conhecimentos tradicionais indígenas para produzir arte, podemos afirmar que o LD reproduz nuances de subalternização através da patriarcalização interligada à colonialidade de gênero, do ser e do saber.

Essas nuances de subalternização estão presentes, por exemplo, no enquadramento utilizado na Fotografia 22 ao fincar o artista indígena em uma representação de altivez e distinção, à medida em que os enquadramentos das Fotografias 18 e 19 de mulheres indígenas artistas, estabelecem hierarquias entre os conhecimentos e os gêneros masculino e feminino.

Essas hierarquias desvelam o artista Jaider como superior nas fotografias, pois seu rosto é retratado de forma visível, seu nome e, uma breve, biografia são informados, enquanto que a mulher artista indígena da Fotografia 18 tem sua face, nome e biografia invisibilizadas, do mesmo modo que a artista indígena da Fotografia 19 em que não é apresentado o seu nome e biografia.

O enquadramento do olhar e as legendas das fotografias em análise demonstram o quanto a matriz de poder colonial se reinventa, pois “inclui” o artista

homem indígena e mulher indígena a partir da perspectiva da interculturalidade funcional, nutrindo o poderio colonial e, conseqüentemente, as relações de poder.

No tocante às memórias históricas, localizamos fotografias que evidenciam esse aspecto do princípio epistemológico nos LD da coleção Ápis nos componentes curriculares de Arte e de História, assim selecionamos as Fotografias 23 e 24. A Fotografia 23 encontra-se na página 22 do componente curricular de Arte do 5º ano, faz parte da unidade 1 “a arte tem raiz” e do capítulo 1 “cantando a memória indígena”, o contexto é associado constituído por atividade (texto), orientações didáticas e formativas, a sua função é representacional.

A atividade (texto) tem como tema central o canto, evidencia que ele é praticado por pessoas em todo o mundo em diferentes momentos e por diversos motivos podendo ser uma forma de expressão da cultura de determinado grupo social, por exemplo dos povos indígenas. Vejamos um trecho do texto que trata do sentido do canto para os povos indígenas:

entre os indígenas isso não é diferente. **É por meio do canto, da música e da dança, entre outras manifestações, que povos como os Pataxó, Munduruku, Bororo, Kalapalo, Barasana, Yanomami, Xavante, Guarani, Karajá, Krahô, Terena, Ticuna, Kaingang, Krenak, entre tantos outros, mantêm vivas suas tradições culturais** no território brasileiro (POUGY; VILELA, 2017e, p.22).

O texto apresenta elementos que indicam o canto entoado pelos povos indígenas como elemento de preservação das tradições culturais e, por tal, suas memórias históricas. Assim, o LD indica uma recontextualização que se aproxima da interculturalidade crítica, pois insere as memórias históricas dos povos indígenas por meio dos cantos praticados nos rituais indígenas. No entanto, percebemos uma predileção por trazer como exemplo os povos indígenas da região norte e centro oeste, corroborando com a disparidade entre as fotografias de povos indígenas localizadas nessas regiões e as regiões restantes do país.

As orientações didáticas seguem a lógica prescritiva identificada anteriormente; ela indica que o/a professor/a pergunte aos estudantes sobre a ascendência indígena, suas culturas, hábitos e tradições, bem como caso algum estudante seja indígena que ele relate a sua experiência e que a cultura brasileira herdou muitos elementos dos povos indígenas, vejamos:

proponha a alguns alunos que se revezem na leitura em voz alta do texto, enquanto o restante da turma acompanha por meio da leitura silenciosa. Oriente-os a pedir pausas sempre que necessário, seja para esclarecer dúvidas, seja para manifestar uma opinião. **Converse com os alunos sobre os povos indígenas, perguntando**, por exemplo: **“Vocês têm alguma ascendência indígena?”**; **“O que conhecem sobre as culturas indígenas?”**; **“Vocês sabem de alguma tradição ou hábito indígena que tenha sido incorporado por todos nós?”**; **“Quais dos povos indígenas mencionados no texto vocês conhecem?”**, etc. **Se houver algum aluno indígena na sua sala, aproveite para pedir que ele compartilhe suas experiências. Ressalte que na cultura e na tradição brasileiras há muito da cultura indígena, o que se pode observar na língua, na culinária, nas artes e nos hábitos, por exemplo** (POUGY; VILELA, 2017e, p.22).

Conforme o texto, observamos uma perspectiva da interculturalidade funcional, atrelando-se ao texto da atividade do LD. As sugestões ao/a professor/a reforçam a ideia de povos indígenas atrelada ao passado colonial, pois evidencia apenas as heranças culturais desses povos para a sociedade brasileira, negando suas lutas políticas, seus conhecimentos *outros* que vão além dos modos de ser, da língua e da culinária.

Nesse sentido, as orientações didáticas não consideram as transformações pelas quais os povos indígenas passaram e passam, bem como não são tidos como sujeitos de direitos, haja vista que são parte da sociedade brasileira protegidos, em tese, pela CF. Tratar os povos indígenas separados da sociedade brasileira é negar-lhes sua cidadania e, por conseguinte, seus direitos como indígenas do Brasil. Logo, as orientações didáticas forjam uma realidade que nega os povos indígenas como sujeitos de direitos, direitos esses conquistados historicamente, por meio de lutas, e ameaçados cotidianamente.

De encontro com a atividade (texto) e com as orientações didáticas, as orientações formativas (texto complementar) indicam movimentos de descolonização e da interculturalidade crítica, observemos os excertos:

arte indígena

A concepção moderna de arte tem sua origem no século XV, fruto de um processo histórico que resultou em mudanças econômicas, sociais e culturais na Europa. No século XVIII, acompanhando a escala do capitalismo, começa-se a diferenciar o artista do artesão e a se caracterizar “as belas artes” como uma atividade autônoma. Essa maneira de perceber a arte será substituída no século XIX, quando são introduzidas as ideias relacionadas à arte que perduram até hoje

em nosso imaginário, tais como originalidade, imaginação criadora, expressão, simbolismo, gênio artístico, emoção e sentimento. Nos séculos XX e XXI, embora essas ideias ainda tenham força, novas tendências artísticas têm alterado o modo como entendemos a arte, substituindo concepções como o individualismo do artista pela criação coletiva. Dessa maneira, **passamos a ver as obras de arte não mais como fruto excepcional de um gênio, mas como produto das condições materiais e culturais de cada sociedade. Essa concepção de arte facilita a aproximação e a compreensão do panorama da arte indígena, que deve ser entendida como uma forma de arte como qualquer outra e não apenas reduzida à categoria de “artesanato”, desprovida de criatividade ou valor.** Como afirma Lux Vidal, na apresentação do livro *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética* (2007, p. 13): **O homem ocidental tende a julgar as artes dos povos indígenas como se pertencessem à ordem estática de um Éden perdido. Dessa forma, deixa de captar, usufruir e incluir no contexto das artes contemporâneas,** em pé de igualdade, manifestações estéticas de grande beleza e profundo significado humano (POUGY; VILELA, 2017e, p. 22, 23).

As orientações formativas denunciam as relações de poder fincadas nas classificações e hierarquizações modernas, em que se funda binarismo entre arte (superior) conhecimento valioso e artesanato (inferior) não-conhecimento reduzido a saberes simplórios. Essa denúncia caminha para uma possível ruptura das relações de poder lastreadas pelos binarismos impostos pelo conhecimento moderno, do mesmo modo que desloca a arte indígena do passado colonial para a contemporaneidade.

Quanto à análise da Fotografia 23 identificamos aspectos relacionados ao enquadramento da fotografia que revelam a presença da política de identidade atada às colonialidades de gênero e do saber, vejamos a fotografia:

FOTOGRAFIA 23 – CANTO E RITUAL



Edson Sato/Pulsar Imagens

► Mulheres guaranis-kaiowás entoam cânticos em cerimônia religiosa durante a Semana dos Povos Indígenas na aldeia Amambai, Mato Grosso do Sul, 2013.

Fonte: Pougy e Vilela, (2017e, p. 22).

Localizamos os ícones: mulher idosa no primeiro plano da fotografia com cocar e colar de penas coloridas e pessoas no último plano, também travestidas com adereços de pena. Indiciamos ser mulher indígena idosa no primeiro plano e no último plano pessoas indígenas em um encontro. Conforme podemos perceber a Fotografia 23 está limitada visualmente, tornando deficitária sua significação para aqueles e aquelas que não são parte dos povos indígenas e/ou não tenham tido contato com essa forma de representação anteriormente. Assim, o título da atividade (texto) e a legenda da fotografia é de suma importância para decifrarmos sua representação.

No tocante à legenda ela indica que a Fotografia 23 representa mulheres Guaranis-Kaiowás entoando cânticos em cerimônia religiosa durante a Semana dos Povos Indígenas na aldeia Amambai no Estado do Mato Grosso do Sul em 2013. Com o texto da legenda alcançamos a representação da fotografia. Em relação ao enquadramento da fotografia, ele alinha-se à colonialidade de gênero e do ser com afinco, pois as mulheres têm seus rostos eclipsados, de modo a dificultar a sua identificação; há uma única mulher com rosto visível na fotografia e não há informações sobre seu nome e seu lugar na aldeia.

Notamos que essa é uma constante na representação dos povos indígenas, notadamente, no que se refere à representação de mulheres indígenas, usurpadas de representações equitativas. A exposição, unicamente, do rosto da mulher indígena idosa e a legenda informando ser mulheres indígenas Guaranis-Kaiowás assinala para a política de identidade em que são eliminadas as peculiaridades dos sujeitos na tentativa de homogeneização, nesse caso, das mulheres Guaranis-Kaiowás.

Em relação à Fotografia 24, presente na página 105 do LD de História do 5º ano, ela faz parte da unidade 3 “cultura e transmissão de saberes” e do capítulo 5 “o uso da linguagem e a memória”. Seu contexto é associado composto por atividade (texto), orientações didáticas e formativas e a sua função é representacional.

A atividade (texto) expõe a importância da preservação da cultura, das tradições e da memória, ressaltando que esse é um direito garantido pela Constituição brasileira e por fim, destaca as diferentes formas de registros das vivências cotidianas em todas as suas dimensões, segue o texto:

a preservação da cultura, das tradições e da memória é muito importante para o indivíduo e também para os diferentes grupos que formam a sociedade. Ela **é tão importante que se trata de um direito dos cidadãos assegurado por lei na Constituição brasileira**. Atualmente, **existem muitos recursos para registrarmos atividades, hábitos e modos de vida. As redes sociais são um desses recursos. Por meio de textos e imagens (vídeos, fotografias, gifs e outros)** registramos e compartilhamos momentos importantes e também cotidianos de nossas vidas. As redes sociais permitem a uma pessoa recordar-se de suas experiências passadas. Esses registros também podem ser compartilhados com outras pessoas e ficam disponíveis a todo o tempo na internet (CHARLIER; SIMIELLI, 2017e, p. 105, grifo nosso).

Destacamos que o texto da atividade não se dirige, exclusivamente, aos povos indígenas, mas traz de forma implícita a importância da preservação das culturas e tradições indígenas ao trazer representações dos povos indígenas por meio de fotografias. Compreendemos que o texto aponta para uma possível descolonização ao trazer a constituição federal para reafirmar a relevância da preservação das tradições e, por conseguinte, as memórias históricas.

As orientações didáticas são breves e apresentam as habilidades da BNCC que os estudantes devem desenvolver com o conteúdo trabalhado, vejamos:

esta página estabelece relações entre as tradições orais e a memória. É importante que os alunos percebam que a escrita não é a única forma de preservação de informações sobre o passado, sendo a memória e a tradição oral as formas mais antigas de transmissão de conhecimentos. Os temas abordados nesta página visam desenvolver as habilidades EF05HI06 e EF05HI09 da BNCC (CHARLIER; SIMIELLI, 2017e, p. 105, grifo nosso).

Tal como o texto da atividade, não há uma relação direta entre as orientações didáticas e os conhecimentos dos povos indígenas, todavia, conforme mencionamos eles estão incluídos nos diferentes grupos que preservam suas tradições e memórias. Essas orientações evidenciam certa ruptura com o conhecimento moderno pautada na escrita e traz a valorização da memória e da tradição oral como formas *outras* de transmissão de conhecimentos. Apesar de valorizar essas formas *outras* de transmissão de conhecimentos o LD focará no desenvolvimento das habilidades presentes na BNCC.

Esse foco desvela que os conhecimentos *outras*, a exemplo, dos povos indígenas não são tidos como conteúdos de ensino-aprendizagem, pois a habilidade

EF05HI06 diz respeito a: “comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas e a habilidade EF05HI09 refere-se a: comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais” (BRASIL, 2018, p. 415). Sendo assim, percebemos que o LD se utiliza da interculturalidade funcional imbricada à colonialidade do saber para encobrir as hierarquias alimentadas pelo LD.

As orientações formativas seguem o mesmo lastro das orientações didáticas, pois o LD disponibiliza um texto para os/as professores/as sobre o pensar histórico que trata dos conceitos de memória coletiva e individual e de conhecimento histórico, segue:

Pensar histórico

Os conceitos de memória coletiva e individual são muito importantes para a reflexão histórica. Ao longo do tempo, os indivíduos e grupos humanos desenvolveram diferentes maneiras de preservar a memória de acontecimentos importantes. Nesse sentido, há uma relação profunda entre a preservação da memória e o conhecimento histórico. **Enquanto a memória é produzida por grupos sociais variados, o conhecimento histórico é fruto do trabalho dos historiadores.** Por isso, **pode-se dizer que todas as sociedades possuem memórias coletivas e individuais, mas nem todas possuem um conhecimento histórico e sistematizado.** Nesse caso, é importante demonstrar como a própria ideia de registrar a memória tem uma história e que, ao longo do tempo, os grupos humanos criaram maneiras muito diferentes de fazê-lo (CHARLIER; SIMIELLI, 2017e, p. 105, grifo nosso).

O texto estabelece uma diferenciação entre memórias coletivas e individuais e conhecimento histórico, decorrendo em classificações e hierarquias, a medida em que apenas o conhecimento histórico é tido como conhecimento que é sistematizado. As memórias coletivas e individuais são preteridas, não são conhecimento tampouco sistematizado. Nessa direção, o LD ao inserir a Fotografia 24, como uma tentativa de inclusão dos povos indígenas enquanto grupo que possui e preserva suas culturas, tradições e memórias, reafirma a colonialidade do poder e do saber. Do poder, porque impõe a memória coletiva e individual dentro de classificações e hierarquias que depreciam os povos indígenas, ainda que não se dirija, textualmente, aos povos indígenas. Do saber, ao valorar apenas o conhecimento histórico como conhecimento e sistematizado, negando que as memórias sejam elas coletivas e/ou individuais

foram conformadas também no tempo histórico e possuem suas próprias formas de sistematização que necessariamente não estão referenciadas ao conhecimento moderno.

Percebemos, assim, que a inserção da representação imagética dos povos indígenas como exemplo de povos que possuem tradições orais e memórias, serviu para corroborar com as heranças coloniais que pairam sobre o imaginário construído sobre os povos indígenas. Vejamos a Fotografia 24:

FOTOGRAFIA 24 – TRADIÇÕES ORAIS E MEMÓRIA



Ricardo Teófilo / Imagens

► Indígenas registram com celulares os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, ocorridos em outubro de 2015, em Palmas, no estado do Tocantins.

Fonte: Charlier e Simielli, (2017e, p. 105).

Os ícones identificados (segundo a análise peirceana), são: homem e mulher com os corpos pintados e trajando roupas e adereços no primeiro plano e no segundo plano da fotografia há pessoas com trajes parecidos com os do homem e da mulher do primeiro plano da fotografia, segurando um tipo de corda, no entanto não é possível dizer se são homens e mulheres e no terceiro e último plano observamos pessoas aglomeradas. Indiciamos que essas pessoas do primeiro e segundo plano são indígenas e que estão participando de uma competição. A legenda, cumpre, novamente, um papel importante para realizarmos a significação da fotografia, pois afirma ser a representação de indígenas registrando com celulares os jogos mundiais dos povos indígenas.

O enquadramento da Fotografia 24 permitiu a visualização parcial da mulher e do homem indígena, não exibiu seus rostos, reproduzindo uma constância de

enquadramento das fotografias dos povos indígenas e camponeses nos LD, consoante com o que já explicitamos. A legenda segue a mesma esteira e não informa o grupo indígena da mulher e do homem indígena que seguram os celulares, da mesma forma que seus nomes não são informados, reafirmando a política de identidade como um lastro que o LD se sustenta.

A função da Fotografia 24 foi a de exibir que os povos indígenas se utilizam de tecnologias digitais para registrar e guardar suas tradições e memórias, alinhando-se à BNCC, especificamente, à habilidade EF05HI06 que trata justamente da habilidade de comparar o uso de distintas línguas e tecnologias na comunicação. Assim, a inserção dos povos indígenas nos LD por meio das fotografias ainda serve para atender aos propósitos da BNCC em detrimento das diretrizes curriculares dos povos indígenas e de seus conhecimentos.

Essa subserviência à BNCC revela o quanto o poderio colonial é alimentado para que possa continuar vivo e disseminando seu ideário, pois os povos indígenas e suas culturas e tradições permanecem ainda sob o baluarte das heranças coloniais. Ainda que tenhamos identificado movimentos de tensionamento do tecido colonial, provocando falhas e possibilitando a construção de visualidades e sentidos *outros*, por exemplo o fato de povos indígenas utilizarem artefatos tecnológicos, é um avanço, haja vista ainda predominar nos LD, e socialmente, o imaginário de que os povos indígenas vivem isolados nas florestas realizando as mesmas atividades do período da colonização (invasão) do Brasil.

Localizamos recontextualizações referentes à valorização das línguas na Fotografia 25 da coleção Ápis no componente curricular História do 3º ano, situada na página 20, faz parte da unidade 1 “viver em grupo” e do capítulo 1 “é possível viver sozinho?”. O contexto da Fotografia 25 é associado constituído por atividade (texto), orientações didáticas e formativas, a sua função é representacional.

A atividade (texto) aborda o uso de aplicativo para celular como ferramenta de preservação das línguas indígenas dos povos da floresta amazônica, segue o texto:

aplicativo para celular ajuda a preservar línguas indígenas

No meio da floresta amazônica brasileira, **telefones celulares estão sendo usados para coletar histórias da literatura oral. O objetivo da expedição é preservar o patrimônio linguístico de comunidades indígenas** que correm o risco de desaparecer sem deixar qualquer vestígio. A ideia é simples. [...] um software de fácil manejo [...] que permite aos falantes gravar e traduzir sua língua. [...]

Após gravar as histórias antigas e tradicionais, o aplicativo compartilha o conteúdo com os outros telefones da rede. Com o áudio disponível em todos os celulares, ele poderá então ser adaptado para o português por qualquer pessoa conectada à rede. A tradução é feita frase por frase. No final do processo, um CD será gravado com a história e a tradução (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 20, grifo nosso).

O LD apresenta indícios de descolonização do saber atrelado à interculturalidade crítica ao reconhecer a importância de preservar as línguas indígenas, bem como o compartilhamento das histórias dos povos indígenas tanto entre eles/as quanto para a população não indígena, via tradução para a língua portuguesa. Outro elemento significativo é o entrecruzamento entre o conhecimento dos povos indígenas e o conhecimento moderno (tecnologia digital), aproximando-se da ideia de construção de pensamento de fronteira.

As orientações didáticas sugerem que os/as professores/as apresentem os municípios que reconheceram idiomas indígenas como oficiais, tal como evidenciar a importância da preservação da língua para a manutenção das culturas e identidades indígenas, assim como podemos observar:

caso considere oportuno, comente com os alunos que os seguintes municípios já reconheceram idiomas indígenas como oficiais: São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas (línguas nheengatu, tukano e baniwa); Tacaru, em Mato Grosso do Sul (língua guarani); e Tocantínia, em Tocantins (língua akwê xerente). **Explique aos alunos que a preservação da língua é importante para a preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas** (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 20, grifo nosso).

Frisamos nas orientações didáticas indicativos da interculturalidade crítica ao fomentar nos estudantes a construção de um outro olhar sobre os povos indígenas, indicando quiçá rupturas com a matriz de poder colonial, isto é, a colonialidade em seus múltiplos eixos de poder, progredindo para a construção de projetos descoloniais de sociedades outras.

Com relação às orientações formativas identificamos a sugestão de texto complementar do escritor indígena Daniel Munduruku “Língua dos povos indígenas”, vejamos:

por muito tempo, pensou-se que todos os povos indígenas falavam a mesma língua. [...] Foi assim porque os portugueses, ao desembarcarem em nossa terra, em 1500, encontraram o povo

Tupinambá, hoje tentando permanecer vivo no Ceará e na Bahia. Esse povo era muito numeroso e ocupava praticamente todo o litoral brasileiro. **O tupi foi tão importante e tão usado que, até uns duzentos anos atrás, era a língua mais falada em nosso país.** Nos dias de hoje nós só não falamos o tupi porque as autoridades portuguesas fizeram uma lei proibindo o uso dessa língua. [...] **O que é muito importante é sabermos que não existe uma única língua falada por todos os povos tradicionais.** No Brasil, hoje, são faladas aproximadamente 180 línguas indígenas. **Alguns povos, além da língua materna, falam o português e outros também sabem falar a língua de povos vizinhos.** (MUNDURUKU, 2012 *apud* CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 20, grifo nosso).

Identificamos nas orientações formativas indicativos de descolonização do ser e do saber, são eles: o LD – Manual do Professor traz como sugestão de leitura um texto de um escritor indígena para falar sobre as línguas dos povos indígenas, reconhecendo-o como sujeito racional de saber; o escritor indígena Daniel Munduruku, a partir do seu olhar, denuncia o processo de apagamento da língua Tupi promovido pelo governo de Portugal durante a colonização; evidencia as tentativas de aniquilação do povos Tupinambá; tal como suas resistências ao poder colonial e atualmente.

Os indicativos de descolonização do ser e do saber percebidas nas orientações formativas do LD também estão presentes na Fotografia 25 coexistindo tensionadas pela colonização do ser, assim a imagem fotográfica indica ser uma imagem híbrida em que percebemos elementos descolonias e coloniais coexistindo imagetivamente, observemos:

FOTOGRAFIA 25



► Jovem indígena registra, com o celular, os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em Palmas, no estado do Tocantins. Foto de 2015.

Fonte: Charlier e Simielli (2017c, p. 20).

A Fotografia 25 não possui título, ela está disposta no LD juntamente com o texto da atividade, seguindo os ditames da semiótica, identificamos os seguintes ícones: homem com corpo adornado por pinturas e adereço coloridos de penas, na cabeça, pescoço e nos braços; aparelho celular. Indiciamos ser homem indígena utilizando celular, a legenda complementa esse indiciamento ao afirmar ser um jovem indígena registrando os jogos Mundiais do Povos Indígenas. O enquadramento da fotografia centraliza, unicamente, o homem indígena que utiliza o celular, o fundo da fotografia está desfocado, evidenciando que a visualidade de relevância é o jovem indígena de posse de aparelho celular.

Conforme adiantamos, a Fotografia 25 traz elementos que se aproximam de uma acepção de imagem híbrida, dado que reforça a ideia do índio genérico adornado com penas e cocar, alinhando-se à colonialidade do poder e do ser, ao mesmo tempo que traz a representação do jovem indígena portando um aparelho tecnológico algo escasso nas representações imagéticas dos LD, indicando rupturas com a visualidade

colonial ainda preponderante nos LD do índio alheio as mudanças tecnológicas e socioculturais.

Seguimos para a análise da recontextualização do princípio sociopolítico, presente nas fotografias e nos seus contextos dos LD das duas coleções didáticas, já mencionadas, identificamos recontextualizações a partir dos seguintes aspectos: igualdade social, povos indígenas sujeitos de direitos; organização comunitária; **práticas socioculturais; reafirmação das identidades étnicas; acesso às informações e conhecimentos das sociedades indígenas e não-indígenas.**

Concernente às recontextualizações das unidades de sentido igualdade social e sujeitos de direitos, percebemos que são interdependentes, uma vez que igualdade social pressupõe que os sujeitos são possuidores de direitos. As recontextualizações das fotografias e de seus contextos nos LD indicam os povos indígenas enquanto sujeitos de direitos que lutam por igualdade social em sua amplitude, pois apresentam as opressões e as resistências dos povos indígenas pelo direito à terra, à educação, à proteção a natureza, à vida.

Desse modo, selecionamos as fotografias 26, 27, 28 e 29 das duas coleções didáticas. As fotografias 26, 27 e 29 estão presentes nos LD – Manual do professor – Ápis componente curricular História 3º e 4º anos, respectivamente. A Fotografia 28 está localizada no LD – Manual do professor – Buriti Mais do componente curricular Geografia 4º ano.

As Fotografias 26 e 27 estão localizadas no LD – Manual do professor – História nas páginas 54 e 58, respectivamente, elas fazem parte da unidade 2 “as comunidades fazem história” e do capítulo 3 “os primeiros moradores do Brasil”. O contexto é do tipo associado, compreendendo atividade (texto), orientações didáticas e formativas. A função das Fotografias é representativa.

Em relação à atividade identificamos dois textos: o primeiro texto, intitulado “o respeito às comunidades indígenas”, denuncia as invasões das terras indígenas por pessoas não indígenas que buscam explorar incessantemente seus recursos naturais e por tal advoga a necessidade de proteção das terras indígenas tanto para preservar a natureza quanto para preservar a cultura e modos de vida dos povos indígenas, segue:

muitas Terras Indígenas são invadidas por pessoas que procuram madeira e minérios para explorar ou áreas para criar

gado e plantar. Por isso, essas terras precisam ser protegidas. **A proteção das Terras Indígenas é importante para a preservação da cultura e do modo de vida das comunidades indígenas.** Enquanto essas comunidades permanecem em determinada região, a natureza do lugar normalmente é respeitada. Leia o texto abaixo e descubra o que os indígenas dizem (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 54).

O texto da atividade traz indicativos de descolonização ao evidenciar as tentativas de eliminação dos territórios e dos povos indígenas, e por esse motivo tanto os territórios quanto os povos indígenas necessitam de proteção para que ambos possam sobreviver, assim o LD entende os povos indígenas como sujeitos de direitos, logo precisam ser respeitados e protegidos.

O segundo texto “os povos indígenas sempre respeitam a natureza” traz o registro do ponto de vista dos povos indígenas, indicando descolonização do ser, conforme podemos observar:

os povos indígenas sempre respeitam a natureza! O mato não pode acabar. Por isso, não cortamos pau à toa. Nós só cortamos pau precisando fazer casa, precisando fazer fogo, precisando fazer canoa, precisando fazer pinguela, precisando fazer arco. Só quando é preciso! Nós também não matamos os bichos à toa. Só matamos a caça para comer. Matamos os peixes para comer. Só matamos as aves para comer (PAULA; AMARANTE, 1982, p. 34, 35 *apud* CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 54).

A perspectiva indígena expressa no texto do LD, referente à natureza, revela indícios de rupturas com a colonialidade da natureza ao evidenciar a relação de complementariedade entre os povos indígenas e a natureza. Tal relação tensiona o modelo capitalista predatório, ainda hegemônico, que tem primado em promover investidas de dizimação dos povos indígenas e de seus territórios.

As orientações didáticas versam sobre a BNCC na página 54 e apresenta os passos que o/a professor/a deve seguir para trabalhar o conteúdo. Em relação à BNCC o LD evidencia as habilidades trabalhadas na 54, observemos:

estas páginas **levam o aluno a relacionar o modo de vida em Terras Indígenas com o respeito ao meio ambiente. [...] O objetivo desses questionamentos e temas é orientar os alunos no desenvolvimento das habilidades EF03HI01, EF03HI03, EF03HI07 e EF03HI08 da BNCC** (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 54).

Destacamos a subserviência do LD aos ditames da BNCC, exprimindo sua dupla faceta, isto é, o LD, simultaneamente, é colonizado e colonizador, tendo em vista que a aprovação da coleção didática tem por critério eliminatório o alinhamento com a BNCC e com isso é preciso atender aos ditames postos por ela.

Realçamos que as habilidades citadas não tratam de forma específica sobre a apreensão pelos estudantes sobre os povos indígenas, de forma geral, elas tratam da relação campo e cidade, tal como é abordado na habilidade EF03HI08 “Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado” (BRASIL, 2018, p. 411). Assim, notamos que a BNCC se atrela à política de identidade, ofuscando as diferenças e especificidades dos povos indígenas.

O segundo texto indica as ações que o professor precisa realizar no desenvolvimento da atividade proposta pelo LD e ressalta que o texto foi construído a partir de depoimentos de lideranças indígenas, vejamos:

o texto citado nesta página **foi escrito** pelos autores indicados na referência **com base em diversos depoimentos de lideranças indígenas. Discuta esses temas com os alunos considerando o que diz o texto citado.** Estimule-os a expressar suas opiniões e **verifique se eles percebem o contraponto estabelecido com quem explora os recursos naturais com outros propósitos, que vão além de suas verdadeiras necessidades** (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 54).

A ressalva de que o texto foi escrito a partir de depoimentos de lideranças indígenas indica aproximações com a descolonização do ser e do saber, à medida que os povos indígenas são considerados como povos de saber, denota possíveis falhas no tecido colonial, provocando quiçá tessituras de formas *outras* de compreensão e produção de conhecimentos. Ainda assim, as orientações didáticas encobrem o modelo de exploração capitalista, pois não o nomeia como capitalismo, modelo econômico predatório que tem como propósito o acúmulo de riquezas e a destruição da natureza, reafirmando a manutenção da matriz de poder colonial.

O texto complementar sugere que o/a professor/a busque informações sobre a definição de terra indígena via FUNAI, órgão responsável por cuidar e proteger os povos indígenas, segue o texto:

informe-se sobre a definição de Terra Indígena no Brasil no texto a seguir, publicado pela Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão do governo brasileiro responsável por cuidar e proteger populações

indígenas. **Terras Indígenas: o que é? Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada.** (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO *apud* CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 54, 55).

A definição de terra indígena apresentada pelo LD – Manual do Professor – aproxima-se da definição de território material e imaterial (FERNANDES 2008), haja vista que além de considerar o espaço geográfico físico, destaca o espaço social assentado nas relações sociais, via pensamentos, conhecimentos, ideologias, produção e reprodução socioculturais de toda ordem. Logo, o contexto da Fotografia 26 é compreendido por meio de ambivalências presentes no LD do estudante e no LD Manual do Professor, ora indica avanços que conduzem a descolonização, ora indica manutenção das amarras coloniais corroboradas também pela Fotografia 26, vejamos:

FOTOGRAFIA 26



► Indígena guarani, da aldeia Koenjú, pescando com arco e flecha. São Miguel das Missões, Rio Grande do Sul, 2016.

Fonte: Charlier e Simielli (2017c, p. 54).

A análise iconografia da Fotografia traz os seguintes ícones: vegetação; água em abundância; homem portando arco e flecha, mirando para a água. A partir desses elementos indicamos ser um homem indígena praticando pesca com arco e flecha. A legenda que acompanha a Fotografia em tela confirma esse indiciamento e traz informações adicionais sobre o homem indígena e o lugar fotografado, a fotografia

apresenta a representação de homem indígena Guarani da Aldeia Koenjú localizada em São Miguel das Missões, no Estado do Rio Grande do Sul.

A representação do indígena Guarani, realizando pesca com arco e flexa, indica o reforço da imagem de controle folclórica dos povos indígenas, representados visualmente como atrasados, selvagens, rústicos e, por tal, involutivos sedimentados no passado colonial. O enquadramento da Fotografia 26, reforça essa ideia ao focalizar o olhar, unicamente, na representação do homem indígena, mais uma vez, percebemos o ofuscamento da identidade do indígena (não é informado o seu nome na legenda da fotografia), indicando o alinhamento do LD à política de identidade, uma vez que sua identidade é resumida ao indígena Guarani, do mesmo modo que sua face é omitida da representação (corpos sem rostos). Eles são utilizados tão somente para adornar o cenário que compõe a fotografia, afirmando a presença da colonialidade do ser.

Com relação à Fotografia 27, a atividade (texto) apresenta as ameaças às terras indígenas relacionadas à exploração econômica dos meios naturais pelos não indígenas e as formas de resistências dos povos indígenas a essas ameaças, segue o texto:

As ameaças às Terras Indígenas

Como já estudamos, **muitas vezes as atividades econômicas dos não indígenas interferem na maneira de viver das comunidades indígenas. A exploração de minérios e de madeira, as grandes plantações, a criação de gado em grande escala e a construção de usinas hidrelétricas podem destruir as florestas e prejudicar os indígenas**, que dependem delas para viver. Leia o texto a seguir.

A soja ameaça o Parque Indígena do Xingu

Quem olha o mapa do Parque Indígena do Xingu se surpreende com o verde que [nele] predomina [...]. **O mesmo mapa revela, no entanto, um entorno degradado por desmatamentos e queimadas associados à formação de lavouras e pastagens, que já encostam nos limites do parque. [...] Não é de hoje que os índios estão preocupados com o que se passa nos limites do Parque Indígena do Xingu.** Ali vivem 14 etnias diferentes, com culturas e costumes diversos. **As operações de fiscalização tiveram início em 1989, quando começaram a ser instalados os postos indígenas de vigilância (PIVs) junto a alguns rios.** A meta principal dos PIVs era controlar a invasão da área do Parque por pescadores e caçadores. **Com o tempo, veio a ideia de vigiar os limites do parque, fora do alcance dos rios [...] com o objetivo de mapear os efeitos da expansão da soja no entorno do parque** (BARRETTO *apud* CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 58).

O texto da atividade traz elementos significativos que demonstram uma arena de disputas entre os povos indígenas que lutam pela terra e pelo direito de viver nela e os não indígenas, geralmente, latifundiários, que têm destruído fauna e flora das florestas, provocando alterações na forma de viver dos povos indígenas que dependem das forças da natureza para produção e reprodução de suas vidas.

Apesar de o texto desvelar a colonialidade do poder e da natureza, ele utiliza-se de eufemismos para ocultar o modelo econômico predatório, isto é, o capitalismo como responsável pela degradação de parte significativa das terras indígenas. Sendo assim, o LD, em tela, firma-se na interculturalidade funcional, visto que indica como negativo a exploração predatória das terras indígenas, todavia não há menção ou crítica ao modelo capitalista, sequer o termo capitalismo e/ou agronegócio são citados e/ou indicados como responsáveis pela ameaça à vida dos povos indígenas como um todo. Logo, o LD nutre as relações de poder lastreadas no capitalismo e/ou no agronegócio, alimentando o padrão de poder colonial.

As orientações didáticas resumem-se a apresentar um breve resumo do conteúdo presente nas páginas 58 e 59 e destaca as habilidades da BNCC trabalhadas nessas páginas, tal como podemos observar:

estas páginas abordam o problema da ameaça às Terras Indígenas pelas atividades econômicas dos não indígenas no seu entorno. Ao mesmo tempo tratam das permanências e mudanças nas sociedades indígenas atuais, levando o aluno a valorizar e a respeitar a cultura indígena e a reconhecer os indígenas como cidadãos brasileiros, sujeitos de sua própria história, trabalhando as habilidades EF03HI01, EF03HI03, EF03HI07 e EF03HI08 da BNCC (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 58).

Destacamos que as orientações didáticas apresentam o conteúdo a ser trabalhado pelo/a docente atrelado às habilidades da BNCC. Ressaltamos, ainda, nessas orientações, elementos ambivalentes, simultaneamente, indicam descolonização ao conduzir o estudante a reconhecer e valorizar a cultura indígena e os povos indígenas como cidadãos brasileiros que possuem história própria, da mesma maneira alinha-se à política de identidade ao homogeneizar as culturas indígenas em cultura indígena, quando sabemos das diferentes culturas dos diferentes povos indígenas no Brasil.

As orientações formativas apresentam como sugestão o texto complementar “Tradição cultural”, em síntese, o texto discute a relação entre tradição e renovação, traz como exemplos dois povos indígenas os Xavantes e os Waiãpi, vejamos:

a percepção das dinâmicas sociais e culturais exige que se atente não apenas às tradições, como também à inovação; não se nega, assim, a reprodução social, mas amplia-se a noção de reprodução social, de modo que inclua a possibilidade de mudança. [...] de um modo ou de outro, essa é uma realidade presente para todos os povos indígenas. Para dar apenas dois exemplos, citam-se os Xavante e os Waiãpi. Os primeiros são índios também de língua Jê, habitantes do cerrado, e atualmente envolvidos em parcerias as mais diversas [...]. **Os Xavante têm conseguido ganhar visibilidade na mídia, a partir da combinação de uma ênfase na tradição e inovações** na divulgação e na colaboração com profissionais das mais diversas áreas. Ou seja, **a inovação na comunicação com o exterior e nas relações interétnicas é utilizada para mostrar sua indianidade por meio da divulgação de sua tradição e cultura mantidas – ou melhor, divulgadas como mantidas, perpetuadas, em resposta à expectativa de imutabilidade que descobriram nos brancos. Outra etnia indígena que permite repensar a perda cultural são os Waiãpi, povo tupi da Amazônia.** Para eles, as noções de tradição cultural e civilização são articuladas nas relações entre grupos locais distintos. Os Waiãpi reencontram-se após quatro décadas separados pela fronteira nacional Brasil/Guiana Francesa, sem estabelecer contato. As políticas indigenistas distintas dos governos francês e brasileiro conformam as relações que cada um dos grupos locais Waiãpi estabelecem com as respectivas sociedades **nacionais vivendo uma política integracionista, a fração guianense é percebida como “mais civilizada” e mais rica, por ser detentora de maior número de bens industrializados. Já os Waiãpi brasileiros, lutando por sua autodeterminação, são tidos como “guardiões da tradição”.** Desse modo, **atualmente os Waiãpi se concebem como complementares e desiguais, uns como tendo perdido a cultura e se “civilizado”, outros como a “preservado”** (COHN, 2001 *apud* CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 58).

O texto complementar vai de encontro à perspectiva imagética do LD do estudante, que tem primado por manter um número significativo de fotografias firmadas nas imagens de controle (povos indígenas atrasados, rústicos, isolados), os sedimentando em uma perspectiva de imutabilidade cultural. Dentre outros exemplos imagéticos, a Fotografia 26 preserva e nutre o imaginário de que os povos indígenas ainda vivem, exclusivamente, da pesca com arco e flexa, indicando que as tecnologias não fazem parte do cotidiano dos povos indígenas e de que a sua utilização coloca sob suspeita a sua identidade indígena estabilizada a partir do olhar colonial.

Ainda identificamos, na orientação formativa, elementos que sinalizam possibilidades de construção de pensamento de fronteira ao estabelecer intersecções entre conhecimentos, culturas e cosmovisões indígenas, negados pela racionalidade moderna. Assim, o pensamento fronteiriço redefine os modos dominantes de conhecimento a partir da racionalidade não-eurocêntrica, neste caso, à indígena. Nesse sentido, o texto evidencia a apropriação do conhecimento moderno pelos povos indígenas no intuito de preservar, reproduzir e produzir seus modos de vida, tal apropriação ocorre no tempo-espço de conflitos internos e externos a comunidade indígena. Conforme podemos observar na Fotografia 27:

FOTOGRAFIA 27



Marcello Casal Jr/Agência Brasil

► Indígenas do Xingu protestam, em Brasília, contra a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no rio Xingu. Brasília, Distrito Federal, 2015.

Fonte: Charlier e Simielli (2017c, p. 58).

Os ícones da Fotografia 27 são: homens e mulheres adornados com pinturas corporais; adereços de penas coloridas atados à cabeça e colares, as mulheres seguram placas improvisadas com folhas de papel. Ao interconectarmos esses ícones, indicamos ser uma representação de um protesto realizado pelos povos indígenas contra Belo Monte. A legenda corrobora com essa significação ao informar que a fotografia retrata indígenas do Xingu, protestando em Brasília contra a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, no rio Xingu.

O enquadramento da fotografia buscou centralizar as mulheres indígenas portando as placas com dizeres contra Belo Monte e um homem indígena no segundo plano, indicando elementos descolonizadores, tais como: a construção de pensamentos de fronteira, ao passo que os povos indígenas se utilizam da estratégia de protestos para lutar por direitos, conquista-los e preservar os já obtidos, via desobediência civil e epistêmica; a presença de mulheres em espaços de lutas políticas indica descolonização do gênero, pois o entroncamento patriarcal reorganizou e delimitou a atuação das mulheres originárias ao espaço doméstico e ao cuidado, unicamente, com a prole, seguindo os ditames do patriarcado europeu. A presença de mulheres em espaços de lutas políticas aponta para rupturas com o patriarcado. Sendo assim, compreendemos a Fotografia 27 enquanto uma imagem transgressora.

Referente à Fotografia 28 do LD Buriti Mais do componente curricular Geografia localizada na página 89 da unidade 3 “a população brasileira”, no capítulo 3 “os indígenas brasileiros na atualidade”. O contexto é associado, constituído por atividade (texto) e orientações didáticas. A função da fotografia é representativa.

A atividade (texto) intitulado “a demarcação de terras indígenas” trata da demarcação de terras indígenas enquanto um elemento de proteção e sobrevivência dos povos indígenas e de seus modos de vida, vejamos:

a demarcação de terras habitadas pelos indígenas é o reconhecimento oficial do governo de que a posse e o uso dessa terra são exclusivos dos indígenas e de seus descendentes. Mas nem todas as terras habitadas pela população indígena estão demarcadas. Essa situação representa um risco à sobrevivência dos indígenas, que podem ver suas terras invadidas por grupos não indígenas. Além disso, a demarcação das terras é uma maneira de proteger os indígenas e os modos de vida deles (YOUSSEF, 2017d, p. 89).

O texto expressa elementos descolonizadores ao conceber os povos indígenas enquanto sujeitos de direitos e, por tal, necessitam de proteção do governo para que tenham o seu direito à terra reconhecido e garantido. Nesse sentido, o LD apresenta indicativos de rupturas com o padrão de poder, bem como evidencia o campo de disputas entorno das terras indígenas, gerando insegurança para a população indígena.

Quanto às orientações didáticas elas enfatizam que o conteúdo da página 89 contribui para o desenvolvimento da habilidade EF04GE06 da BNCC e, posteriormente, indica as ações que o/a professor/a deve realizar, observemos:

o conteúdo das páginas 89 a 91 contribui para o desenvolvimento da habilidade EF04GE06 da Base Nacional Comum Curricular: identificar e descrever territórios étnicos-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação das terras indígenas. Explique que, de acordo com a Constituição de nosso país, o governo brasileiro tem o dever de demarcar as terras indígenas e protegê-las. O órgão governamental responsável por demarcar as terras indígenas e protegê-las é a Fundação Nacional do Índio (Funai). Explique que **o processo de demarcação das terras indígenas é complicado e a demora sempre gera conflitos e ocupações indevidas. Os indígenas ainda precisam lutar e pressionar o governo para garantir seus direitos, buscando assim, preservar sua identidade e sua cultura** (YOUSSEF, 2017d, p. 89).

Do mesmo modo que o LD da coleção Ápis, o LD Buriti Mais ressalta a demarcação das terras indígenas enquanto um direito que deve ser garantido pelo governo como forma de proteção dos povos indígenas e de seus modos de vida. Percebemos indícios de descolonização nas orientações didáticas ao evidenciar os povos indígenas enquanto sujeitos de direitos, bem como ao desvelar a colonialidade do poder agindo para impedir que os povos indígenas tenham suas terras demarcadas e protegidas.

Concernente à Fotografia 28, ela traz elementos que se aproximam da perspectiva de imagem híbrida, vejamos os ícones e índices que ela porta:

FOTOGRAFIA 28



Fonte: Youssef (2017d, p. 89).

Identificamos os seguintes ícones: no primeiro plano há pessoas aglomeradas com os corpos pintados, adereços de pena coloridos na cabeça e portam lanças. Indiciamos ser uma manifestação dos povos indígenas. Esse indiciamento é limitado visto que a Fotografia não permite uma significação detalhada e específica, a legenda possui importância nesse processo pois complementa a significação, ela diz ser a representação de indígenas Kayapó e Pataxó protestam contra as mudanças na lei que define a demarcação de suas terras em Brasília.

Compreendemos a Fotografia 28 como uma imagem híbrida, porque o enquadramento dela permite visualizarmos indicativos de descolonização e colonização. O indicativo de descolonização ocorre pelo fato de a fotografia representar os povos indígenas lutando pelo direito à demarcação de suas terras segundo os seus moldes, desvelando, assim, desobediência civil e epistêmica, pois os povos indígenas questionam a forma pela qual o governo pretende demarcar as terras indígenas e resistem à imposição governamental.

Quanto à colonização ela se apresenta por meio do enquadramento da fotografia, percebemos que o enquadramento de perto diminui a visão do protesto

como um todo, gestando uma falsa percepção da realidade. Outro elemento colonizador, promovido pelo enquadramento, é o fato de não apresentar os rostos dos povos indígenas, algo recorrente nas fotografias que representam os povos indígenas, corroborando com a colonialidade do poder, do ser e com a política de identidade.

Por fim, analisamos a Fotografia 29 localizada na seção “saiba mais” da página 55, ela faz parte da unidade 2 “a ocupação do território brasileiro” e do capítulo 3 “os povos da América e da África”. O contexto da fotografia é associado constituído de atividade (texto) e orientações didáticas. Além de exercer a função representacional.

A atividade (texto) busca desmistificar a imagem de povos indígenas cristalizados ao passado colonial, para isso, apresenta um trecho do depoimento Ysani Kalapalo das etnias Awati e Kalapalo, ativista e empreendedora social, observemos:

na nossa sociedade, muitas vezes, **ainda se tem a visão de que ser indígena é viver na floresta, enfeitar-se com plumas e ter pinturas coloridas pelo corpo. Essa é uma visão preconceituosa dos povos indígenas. Em nossos dias, eles têm acesso às modernas tecnologias e as adaptam aos seus costumes, tudo isso sem abandonar sua identidade indígena.** Leia, a seguir, o depoimento de Ysani Kalapalo das etnias Awati e Kalapalo, ativista e empreendedora social, de 26 anos. O que é ser indígena no Brasil hoje? **O índio brasileiro hoje tem que ter orgulho de suas raízes e ter consciência do passado. Renovar seus conhecimentos e acima de tudo saber lidar com o mundo atual. Muitos não índios** ainda têm uma visão atrasada em relação ao indígena. Mas eles **esquecem que também somos seres humanos, que estamos sempre em mutação e seguindo o ritmo da vida e do Universo. Várias coisas nossas passam também para a sociedade não indígena.** A terra não foi descoberta sem indígena (KALAPALO, 2017 *apud* CHARLIER; SIMIELLI, 2017d, p.55).

O texto traz indicativos de falhas no tecido colonial ao questionar a ideia de povos indígenas cristalizados em imagens de controle que tendem a fixá-los às imagens de selvagens, rústicos com corpos pintados e cocares de penas na cabeça. O fato de uma indígena expor seu ponto de vista e ao fazê-lo denunciar as heranças coloniais, que ainda alimentam o imaginário social do índio incivilizado, suscita rupturas com o padrão de poder, principalmente, com os eixos da colonialidade do ser e do saber. Destarte, reivindica sua humanidade e sua racionalidade, outrora silenciadas, pelo poderio colonial.

Embora percebamos elementos descolonizadores no texto da atividade, principalmente, no depoimento de Ysani Kalapalo, o LD continua alicerçado na interculturalidade funcional, pois as fotografias celebram a imagem de controle do índio sedimentado no passado colonial travestido com adereços de penas e o corpo pintado. Nutre, desse modo, o padrão de poder patriarcal-racista-colonial-moderno-capitalista-eurocentrado.

As orientações didáticas sugerem, unicamente, que o/a professor/a “aprofunde a reflexão sobre o que é ser indígena lendo a entrevista com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro” (CHARLIER; SIMIELLI, 2017d, p.55). Essa orientação, um tanto simplória, reafirma a interculturalidade funcional, que sustenta o LD em tela, uma vez que um antropólogo não indígena é tomado como referência para falar sobre o que é ser indígena. Tal escolha, desconsidera os povos indígenas enquanto sujeitos epistêmicos que possuem voz para se autodeterminarem como indígenas. Nesse sentido, o LD utiliza-se da colonialidade do ser e do saber para manter as classificações e as hierarquias que localizam os povos indígenas como inferiores. Por isso, utiliza-se da interculturalidade funcional para inserir os povos indígenas no LD desde que sejam mantidas as relações desiguais de poder, via imagens de controle.

A Fotografia 29, vai de encontro a essa perspectiva de visualidade, fincada no olhar colonial, pois apresenta aspectos que se aproximam da ideia de imagem transgressora, tal como podemos observar adiante:

FOTOGRAFIA 29



► Indígena do povo Terena trabalhando na subsecretaria de Assuntos Indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, localizada no município de Campo Grande. Foto de 2016.

Fonte: Charlier e Simielli (2017d, p.55).

Em relação aos ícones, que compreendem a Fotografia 29, identificamos os seguintes: no primeiro plano, temos monitor; teclado e mulher adornada com colar de sementes e no último plano, há envelope e livros. Esses ícones nos levam ao índice mulher trabalhando no computador. A legenda complementa o indiciamento ao afirmar ser indígena do povo Terena trabalhando na subsecretaria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso.

O enquadramento da fotografia focalizou a ação realizada pela indígena e os objetos em seu entorno, construindo realidades de que a indígena de fato faz uso do computador. Assim, a Fotografia 29 também cumpre a função de testemunho da realidade, indicando aproximação com imagem transgressora, visto que há ruptura com as imagens de controle (atrasados, iletrados, rústicos, etc.), majoritárias nos LD em análise.

Não obstante, a legenda opera através da colonialidade do ser, ao ocultar o nome da indígena retratada na Fotografia 29. Compreendemos que há avanços na representação imagética dos povos indígenas, mas também há movimentos que, de forma rasteira, continuam alimentando a colonialidade ao omitir a informação do nome da indígena na legenda, por exemplo.

Assim, o LD é constituído por tensões, disputas e “apaziguamentos”, via interculturalidade funcional, notadamente. Tensões ao ser impelido a incluir os povos indígenas nos LD tanto de forma textual quanto de forma imagética. Essa inclusão é disputada, por um lado pelos povos indígenas que desejam reparação da dívida histórica, inclusive, relacionada à inserção dos povos indígenas imageticamente nos LD. Por outro lado, forças conservadoras, herdeiras da colonialidade, buscam perpetuar sua dominação, também, por meio dos LD ao reforçar as imagens de controle impostas aos povos indígenas.

A nosso ver, o LD tende a “apaziguar” essas disputas, para tanto finca-se na interculturalidade funcional. Por isso, inclui os povos indígenas, mas conserva as relações desiguais de poder alicerçadas na colonialidade e, de maneira menos recorrente, apresenta indícios de descolonização e de possibilidade de reparação da dívida histórica para com os povos indígenas ao contemplar imagens transgressoras.

Quanto ao aspecto organização comunitária, localizamos fotografias que representam organização familiar, física e social das aldeias. Seleccionamos fotografias dos LD dos componentes curriculares História e Geografia de ambas coleções didáticas. Destacamos que as fotografias representam, majoritariamente, imagens de controle (família patriarcal, rústico, atrasado, território afastados), seus contextos são associados e dissociados e sua função representacional.

Em relação à organização familiar, seleccionamos a Fotografia 30 do LD do componente curricular Geografia do 1º ano da coleção Ápis, localizada na página 12. Ela faz parte da unidade 1 “meu lugar no mundo” e do capítulo 1 “meus lugares de vivência”. O contexto da fotografia é dissociado, visto que não trata, especificamente, dos princípios da Educação Escolar Indígena, mas a inclui no tema geral “meus lugares de vivência” a organização familiar dos povos indígenas. Ele ainda abarca atividade (texto) e orientações didáticas.

A atividade apresenta um texto que versa, brevemente, sobre famílias com um número maior de componentes e famílias com um número reduzido de pessoas e levanta questionamentos sobre modelos de famílias, vejamos:

há famílias formadas por muita gente e há outras formadas por apenas duas pessoas. Mas será que todas as famílias são iguais? Você conhece uma família igual à sua? Para responder, **observe as fotografias das famílias** desta página e da página seguinte (SIMIELLI, 2017a, p. 12, grifo nosso).

O texto traz elementos que colocam em dúvida a perspectiva única de modelo familiar, comumente, nuclear patriarcal heterossexual (formado por pai, mãe e prole), ainda tido como único e verdadeiro, por ser o baluarte da “moral” e dos “bons costumes” aprendidos no seio familiar. Ao questionar a perspectiva do modelo único de família o LD aproxima-se de uma perspectiva da interculturalidade crítica, apontando para possíveis falhas no tecido colonial. As orientações didáticas seguem essa direção, operando em movimentos de desnaturalização do modelo família tradicional e valorização de modelos familiares *outros*, observemos:

trabalhe com os alunos não apenas o modelo tradicional de família. Enfoque a aceitação e o respeito por todos os modelos trazidos por eles e apresente outros que achar oportuno. Certifique-se de que **todos os modelos familiares trazidos pela turma sejam contemplados e valorizados**, assim como os diferentes papéis de cada integrante do grupo familiar. **Atente para o comportamento dos alunos em relação à foto que mostra um casal de mulheres com filhos. A questão da homossexualidade deve ser conduzida com franqueza e tato na sala de aula.** Cuide para que não haja situações de piadas ou mesmo de bullying entre os alunos, mesmo em idades menores. Reforce ainda mais a ideia de que todas as pessoas devem ser tratadas com respeito. **À escola também cabe o papel de combater a discriminação e a homofobia** desde cedo. Essa temática pode ser trazida à tona o quanto for necessário, pois é por meio do diálogo franco, adequado à faixa etária, que se consegue dissipar ideias preconcebidas (SIMIELLI, 2017a, p. 12, grifo nosso).

As orientações didáticas apresentam movimentos descoloniais ao sugerir que o/a professor/a trabalhe outros modos de organização familiar, da mesma maneira que zelar pelo respeito e valorização desses. Essa orientação indica a presença da interculturalidade crítica no LD, em tela, pois inclui modelos de família *outros* vis-à-vis ao modelo tradicional (nuclear-heterossexual-patriarcal). Ademais, observamos indícios de descolonização do gênero ao apresentar um casal de mulheres com seus filhos, a ruptura binária do casal heterossexual é um elemento significativo no combate à colonialidade de gênero e com isso possibilita a desnaturalização da existência do amor erótico apenas entre o par feminino e masculino.

Consideramos que as orientações didáticas avançam no intuito de descolonizar o gênero e de despatriarcalizar a constituição familiar e suas relações, via inserção de modelos familiares *outros*. Ressaltamos que a inserção dessas visualidades familiares *outras* é de suma importância para tensionar e, possivelmente, romper com as estruturais coloniais fundadas no patriarcado que nos atravessam cotidianamente,

mas em relação aos povos indígenas ainda prevalece a imagem de controle família heterossexual com muitos filhos, na visão euronortecentrada, vejamos a Fotografia 30:

FOTOGRAFIA 30



► FAMÍLIA EM SÃO FÉLIX DO XINGU, NO ESTADO DO PARÁ, 2016.

Fonte: Simielli (2017a, p. 12).

A Fotografia 30 apresenta os seguintes ícones: no primeiro plano temos na centralidade um homem e um menino com os corpos pintados, no segundo plano há quatro mulheres também com os corpos pintados (faces e pernas) e cinco crianças (duas delas com os corpos pintados), no último plano identificamos um telhado de palha e folhas. A reunião desses ícones indiciam ser a representação de uma família indígena no espaço externo da sua moradia, embora a legenda não afirme ser uma família indígena, mas confirma ser família em São Felix do Xingu, no Estado do Pará. A legenda não traz informações sobre os membros da família representada, repetidamente, são negadas as identidades e subjetividades das pessoas retratadas nos LD em análise, tal como já mencionamos.

A desconexão entre o contexto e os sujeitos fotografados serve para alimentar estigmas da família indígena grande, sem controle de natalidade, empobrecida, isto é, reforça essas imagens de controle imbricadas à colonialidade do poder, do gênero

e do ser. A colonialidade do poder opera estabelecendo apenas um modo de visualidade de família indígena no LD, recorrente também no LD da coleção Buriti Mais, evidenciando ambivalências e contradições sobre o que o LD traz textualmente e o que apresenta visualmente.

O eixo da colonialidade de gênero apresenta-se na Fotografia 30 ao corrobora o binômio homem e mulher enquanto elemento constituidor da família indígena. A colonialidade do ser movimenta-se no LD no intuito de insinuar atraso entre os povos indígenas por ainda ter família numerosa. Essa imposição é perceptível quando observamos as fotografias dos não indígenas, exibindo famílias com configuração não heterossexual, menores e com aspecto que se distancia da pobreza, do atraso, do não desenvolvido o que não ocorre com a representação de famílias indígenas.

Conforme indicamos, essa visualidade de família nuclear patriarcal está presente também na Fotografia 31 identificada na página 40 do LD da coleção Buriti Mais componente curricular História do 1º ano, ela faz parte da unidade 2 “a vida familiar” e do capítulo 2 “muitos tipos de família”. O contexto da fotografia 31, consoante com o que anunciamos, é do tipo dissociado, por não apresentar relação com os princípios da Educação Escolar Indígena, é composto por orientações didáticas e orientações formativas.

As orientações didáticas apresentam, inicialmente, os objetivos e, em seguida, as orientações direcionadas ao/a professor/a, notamos que há indícios da interculturalidade funcional no trato dado aos modelos familiares *outros*, observemos o texto:

objetivos: **reconhecer a existência de diferentes formas de organização familiar.** Comparar as características da própria família com as de outras, identificando semelhanças e diferenças.

Relembre os alunos de que famílias são diferentes e formadas por laços de afeto. **Peça aos alunos que analisem as imagens e pergunte se algumas das famílias representadas se parece com a família deles.** Em seguida, peça aos alunos que contem aos colegas qual é a família representada nas imagens que menos se parece com a sua família. **Explore as diferentes composições familiares dos alunos, considerando que os colegas e suas famílias fazem parte de uma mesma comunidade. Mostre que cada família tem as suas especificidades: algumas são numerosas, com muitos filhos, outras são pequenas, com pouco filhos,** e que, apesar das diferenças, devem conviver respeitosamente (VASCONCELOS, 2017a, p.40).

As orientações didáticas apontam para a presença da interculturalidade funcional ao afirmar a necessidade de reconhecer os diferentes modos de organização familiar, mas limita esses modelos ao quantitativo de pessoas que conformam as famílias, ou seja, as diferenças, de que trata o LD, resumem-se ao quantitativos de membros das famílias, negando os diferentes modelos familiares existentes para além do modelo tradicional fundado no patriarcado.

O LD ainda orienta que seja realizada a análise das imagens fotográficas pelos estudantes e que façam relação entre as fotografias e as suas famílias, mais uma vez as imagens são utilizadas como espelho da realidade. Nessa direção, as fotografias são tomadas enquanto testemunho do que existe na realidade, corroborando para a construção do conhecimento pelos estudantes sobre os modelos de família presentes na sociedade.

As orientações formativas, seguindo a linha das orientações didáticas, fundadas pela interculturalidade funcional apresenta o modelo de família tentacular como pertencente à contemporaneidade, segue o texto:

Família tentacular

[...] **Tem aumentado o número de famílias que se agregam na mesma casa, seja por questões de laços de afeto ou mesmo para dividir os custos financeiros.** Talvez haja casos de famílias tentaculares na sala de aula e por isso **é fundamental você conhecer esse fenômeno contemporâneo e citá-lo como possibilidade de formação familiar.** Segundo a psicanalista Maria Rita Kehl, criadora do conceito, **o termo tentacular vem dos tentáculos, como os de um polvo, que abraçam membros familiares antes inexistentes, como frutos de novos casamentos, filhos destes novos pais, filhos de adolescentes que engravidaram e não têm onde morar, etc.** (KEHL, 2003 *apud* VASCONCELOS, 2017a, p.40).

O texto das orientações formativas evidencia o conceito de família tentacular, ressalta a sua importância na contemporaneidade e por tal é fundamental que professor e estudantes o conheçam. Tal como podemos observar, o texto indica elementos da interculturalidade funcional pelo fato de incluir um determinado modelo de família, mas obscurece as matrizes de poder que localizam as famílias *outras* à margem do modelo familiar nuclear (por vezes, patriarcal). Há certo alinhamento entre as fotografias presentes no LD em análise com o texto, visto que a atividade sugerida para os estudantes é a de identificar a família com o maior número de componentes, a família indígena é uma das apresentadas como tal, segue:

FOTOGRAFIA - 31



Fonte: Vasconcelos (2017a, p.40).

Os ícones identificados na Fotografia 31 são os seguintes: no primeiro plano há uma menina, uma mulher e um menino com o abraço ocultando a sua face; no segundo plano há quatro homens e uma criança de colo; no último plano identificamos telhado de palha. Esses ícones nos levam ao indiciamento família. A legenda descreve a organização familiar da fotografia, diz ser uma família constituída por pai, mãe e filhos, isto é, família nuclear do grupo indígena Ikpeng. Recorrentemente, as legendas trazem ínfimas informações sobre as pessoas fotografadas, a nosso ver, a desconexão entre a representação da família e o seu contexto remete ao reforço do estereotipo, um modo pitoresco de fixá-los, negando suas identidades e subjetividades, conforme já foi dito.

É perceptível um padrão representacional relacionado à fotografia de família indígena nos LD das duas coleções didáticas, atrelado ao entroncamento patriarcal

(PAREDES, 2011) e reafirmado pela imagem de controle (família nuclear heterossexual). Há uma reprodução do patriarcado via representação do modelo de família nuclear ao estabelecer uma padronização e fixidez do olhar, conformando a representação de família indígenas nos LD segundo o molde eurocêntrico.

No entanto, notamos uma transgressão na representação da criança que encobre sua face, enquanto os outros membros da família se deixaram capturar imagetivamente pela lente e pelo olhar do fotógrafo, a criança em um ato de desobediência civil e epistêmica desvela a possibilidade de resistir a padronização visual imposta. A criança, objeto a ser capturado, torna-se sujeito transgressor e fratura a padronização do olhar posto sobre a sua representação e de sua família.

Prosseguimos com as análises e selecionamos as Fotografias 32 e 33 que evidenciam a organização física das comunidades indígenas apresentadas, principalmente, as localizadas nas regiões Norte e Centro Oeste. A Fotografia 32 foi identificada na página 48 do LD do 3º do componente curricular História da coleção Ápis, ela faz parte da unidade 2 “as comunidades fazem história” e do capítulo 3 “os primeiros moradores do Brasil”, está presente na seção “as comunidades indígenas”.

Com relação à Fotografia 33 a selecionamos do LD do 2º ano componente curricular de História da coleção Buriti Mais, ela é parte da unidade 2 “a vida em comunidade” e do capítulo 2 “viver em grupo”, está presente na seção “o mundo que queremos: as decisões do grupo”. Ambas as fotografias refletem as imagens de controle postas sobre a organização física dos povos indígenas (afastadas, atrasadas e empobrecidas). Os contextos das duas fotografias são do tipo associado e elas cumprem a função representacional.

No que diz respeito à Fotografia 32 a atividade (texto) que ela acompanha, resumidamente, parte do pressuposto de que as comunidades indígenas são diferentes e apresenta elementos que as diferenciam, vejamos o texto na íntegra:

as comunidades indígenas não são iguais. Cada comunidade ou povo tem sua língua, seus hábitos, suas tradições. Em alguns grupos indígenas, cada família mora em uma casa. Em outros, várias famílias moram em uma mesma residência. Nesse caso, cada família ocupa um espaço próprio. **A maneira de construir as casas é diferente das cidades e a organização das aldeias varia entre os grupos indígenas.** Observe as fotos (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 48, grifo nosso)

Embora o LD reconheça que as comunidades indígenas são distintas, aproximando-se da interculturalidade crítica, percebemos que há uma tentativa de instaurar um binarismo entre os modos de construir casas na aldeia e os da cidade. Essa diferenciação tende a estabelecer que as comunidades indígenas não se utilizam da forma de construir casas da cidade, quando sabemos da existência de aldeias com casas de alvenaria, por exemplo. As orientações didáticas apresentam elementos que nos conduzem à presença da interculturalidade crítica e a descolonização, vejamos o texto:

trabalhe o cotidiano dos alunos. Para o indígena que vive em Terras Indígenas, comunidade pode ser a aldeia; para os alunos, de forma geral, é o bairro ou a cidade. Pode ser que os alunos morem em pequenos distritos rurais, em que a vivência com parentes e o restante da comunidade seja mais próxima. Neste capítulo, **aspectos relacionados às condições sociais das comunidades indígenas, à diversidade de povos e seus modos de vida recebem destaque.** O capítulo também **aborda os desafios sociais e culturais enfrentados pelos indígenas na atualidade, refletindo sobre as transformações e continuidades ao longo do tempo** (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 48, grifo nosso)

As orientações didáticas alinham-se à interculturalidade crítica, porque reconhece a diversidade dos povos indígenas e de seus modos de vida, do mesmo modo que indica descolonização do ser ao evidenciar os povos indígenas como sujeitos cambiantes, distanciando da ideia do indígena imutável, cristalizado no passado colonial alheio às transformações sociais, culturais, políticas, dentre outras.

No que se refere às orientações formativas, localizamos como sugestão ao/a professor/a um texto complementar que aborda o processo de colonização como um ato de violência contra os povos originários, impondo modos de ser distintos dos praticados pela população nativa, nomeados pelos colonizadores de índios. Observemos o texto intitulado “povos indígenas”:

(...) **Falar, hoje, em povos indígenas no Brasil significa reconhecer, basicamente, seis coisas: Nestas terras colonizadas por portugueses, onde viria a se formar um país chamado Brasil, já havia populações humanas que ocupavam territórios específicos;** Não sabemos exatamente de onde vieram; **dizemos que são “originárias” ou “nativas” porque estavam por aqui antes da ocupação europeia;** Certos grupos de pessoas que vivem atualmente no território brasileiro estão historicamente vinculados a esses primeiros povos; **Os índios que estão hoje no Brasil têm uma longa**

história, que começou a se diferenciar daquela da civilização ocidental ainda na chamada “pré-história” (com fluxos migratórios do “Velho Mundo” para a América ocorridos há dezenas de milhares de anos); a história “deles” voltou a se aproximar da “nossa” há cerca de, apenas, 500 anos (com a chegada dos portugueses); **Como todo grupo humano, os povos indígenas têm culturas que resultam da história de relações que se dão entre os próprios homens e entre estes e o meio ambiente; uma história que, no seu caso, foi (e continua sendo) drasticamente alterada pela realidade da colonização; A divisão territorial em países (Brasil, Venezuela, Bolívia, etc.) não coincide, necessariamente, com a ocupação indígena do espaço; em muitos casos, os povos que hoje vivem em uma região de fronteiras internacionais já ocupavam essa área antes da criação das divisões entre os países;** é por isso que faz mais sentido dizer povos indígenas no Brasil do que do Brasil (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL *apud* CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 48, grifo nosso)

O texto indica a presença da descolonização ao reconhecer: a população indígena como os proprietários das terras, hoje nomeadas de Brasil; os povos indígenas como possuidores de história, questionando, assim, a perspectiva de povos a-históricos, dissipada pelos colonizadores; que a colonização não findou e ainda continua afetando as comunidades indígenas; que o processo de divisão territorial foi arbitrário, tendo em vista que antes desse processo os povos indígenas já habitavam o território. Passamos agora para a análise da Fotografia 32, do mesmo modo que as fotografias anteriores não localizamos título, todavia ela traz uma legenda, observemos:

FOTOGRAFIA 32



Robin Hanbury-Tenison/Robert Harding Heritage/AFP

► Aldeia yanomami próximo ao rio Toototobi, Amazonas, 2015. Os Yanomami dessa região constroem uma única aldeia-casa em formato circular onde podem viver mais de cem pessoas.

Fonte: Charlier e Simielli (2017c, p. 48).

A análise indica os ícones: vegetação abundante; construção em formato circular. Indiciamos ser uma construção no meio da floresta, podendo ser uma aldeia indígena. A legenda contribui com o indiciamento ao informar ser a representação da Aldeia Yanomami e traz elementos complementares sobre a organização da aldeia de forma circular, mas não traz elementos contextuais sobre os povos indígenas Yanomami.

Imageticamente, compreendemos que a Fotografia 32 conforma as seguintes imagens de controle sobre o território indígena, a saber: afastado, atrasado e rústico. O enquadramento eleito da fotografia ratifica essas imagens de controle. Distanciamento utilizado para capturar a aldeia impossibilita a visualidade dos povos indígenas, indica a aldeia Yanomami como algo estranho e distante do espectador (estudante e professor). Assim, a Fotografia 32 diverge do contexto ao qual pertence, porque institui modos de representar os povos Yanomami por meio da colonialidade do poder e do ser.

A Fotografia 33 segue a mesma padronização do olhar da Fotografia 32, seu contexto é compreendido por atividade (texto), orientações didáticas e formativas.

Concernente à atividade (texto), há uma aproximação da atividade (texto) do LD da coleção Ápis, pois ressalta a diversidade dos povos indígenas e de suas práticas socioculturais, dentre elas, as formas de moradia, segue o texto intitulado “as decisões do grupo”:

no Brasil, há centenas de povos indígenas cada um tem seus costumes, tradições, língua e jeitos de morar. O conjunto de moradias indígenas forma uma aldeia. **Alguns povos organizam suas aldeias em torno de uma grande praça circular, nessa praça, todos os moradores se encontram e são tomada as decisões políticas da aldeia.** Nela **também são realizadas as cerimônias religiosas, as festas e os jogos.** Essas aldeias circulares são encontradas entre muitos povos indígenas do Brasil (VASCONCELOS, 2017b, p. 50).

Cabe destacar a importância do LD evidenciar a existência de diferentes povos indígenas e, por tal, distintas formas de organizações político socioculturais, indicando aproximar-se da interculturalidade crítica. Todavia, não são apresentadas as diferenças entre os diferentes povos, o LD segue apresentando um único modo de ser indígena no Brasil. Para tanto selecionam fotografias a partir de uma padronização do olhar e fixidez da imagem dos povos indígenas por meio de imagens de controle, por isso, justifica-se a preponderância de fotografias de povos indígenas das regiões norte e centro oeste, haja vista similaridades entre esses povos.

As orientações didáticas apresentam os objetivos direcionados aos estudantes e os passos que os/as professores/a devem seguir para trabalhar com o conteúdo, conforme podemos observar a seguir:

conhecer alguns locais de reunião e de confraternização de povos indígenas. Refletir sobre locais em que as pessoas de reúnem e decidem coletivamente (sic.).
Explique aos alunos que a aldeia circular dos Kayapó tem um espaço livre entre as moradias indígenas. Esse espaço favorece as situações de interação social, como reuniões e confraternizações e **demonstra uma característica de sociabilidade e união** entre os membros dessa comunidade. **Pergunte aos alunos se já viram espaços como esses e se concordam que ele facilita o diálogo.** Incentive que os alunos compartilhem suas opiniões e argumentem sobre o assunto (VASCONCELOS, 2017b, p. 50).

O texto alinha-se à interculturalidade funcional, pois evidencia como objetivo de aprendizagem levar os estudantes a conhecer sobre diversos espaços de

confraternização e reuniões dos povos indígenas, mas não indica que espaços são esses, resumindo ao espaço livre entre as moradias na aldeia.

Já as orientações formativas apresentam o texto “as aldeias Kayapó”, de modo geral, trata da organização das aldeias Kayapó, destacando a separação espacial da aldeia segundo a divisão de gênero binária (homem-mulher), segue:

as aldeias Kayapó tradicionais são compostas por um círculo de casas construídas em torno de uma grande praça descampada. No meio da aldeia, há a casa dos homens, onde as associações políticas masculinas se reúnem cotidianamente. Esse centro é um lugar simbólico, origem e coração da organização social e ritual dos Kayapó, célebre por sua complexidade. Note-se que essa estrutura espacial e simbólica poder ser reencontrada entre outros grupos Jê. **A periferia da aldeia é constituída por casas dispostas em círculo, repartidas de modo regular, nas quais habitam famílias extensas. Essa porção da aldeia é associada, sobretudo, às atividades domésticas, ao desenvolvimento físico do indivíduo e a integração no seio dos grupos de parentesco. Quando as mulheres não trabalham na roça, elas coletam frutos e lenha ou se banham.** O restante do tempo é passado no interior ou nos entornos da casa, onde elas **fiam, ocupam-se de suas crianças, preparam a comida ou simplesmente entretêm-se com os membros de sua família.** Conceitualmente, **o círculo das casas é território de mulheres, essencialmente direcionado para assuntos “femininos”.** Trata-se do domínio das relações individuais como o afeto e a evitação, assim como das relações de reciprocidade e de mediação. No mais, essa zona periférica é associada aos tabus alimentares, ao ciclo de vida, ao parentesco, ao casamento e aos laços de amizade formal (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL *apud* VASCONCELOS, 2017b, p. 50, 51).

O texto formativo apresenta elementos ambivalentes, aproximando-se da interculturalidade funcional. Um dos elementos é a ocultação de modelos de aldeias Kayapó não tradicionais, uma vez que o texto formativo apresenta apenas a organização de aldeias tradicionais, indicando a existência de aldeias do povo Kayapó que não segue a perspectiva tradicional.

Nessa direção, compreendemos que há uma tentativa de confirmar as aldeias tradicionais como modelo que representa o povo Kayapó. Evidenciamos a ênfase dada a divisão de funções a partir do gênero masculino e feminino, principalmente, a esse último. O texto trata essa divisão como algo natural, pertencente, a esse povo, ocultando as influências do entroncamento patriarcal durante o processo de colonização e do patriarcado contemporâneo que se reestrutura para afiar seus tentáculos e, com isso, conservar sua existência.

Embora o texto complementar verse, exclusivamente, sobre as aldeias Kayapó e sua organização, percebemos que a Fotografia 33 limita o campo visual da aldeia as construções, reafirmando as imagens de controle (afastado, rústico, atrasado) relacionadas ao território indígena, vejamos:

FOTOGRAFIA 33



ALDEIA CIRCULAR DO POVO KAYAPÓ, MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU, ESTADO DO PARÁ, 2016.

Fonte: Vasconcelos (2017b, p. 50).

Os ícones da Fotografia 33 aproximam-se dos da Fotografia 32, inclusive o enquadramento eleito, são eles: vegetação em abundância, construções organizadas circularmente e uma construção no centro do círculo de construções, indiciamos ser moradias no meio da floresta. A legenda complementa o indiciamento ao afirmar ser uma aldeia circular do Povo Kayapó, no Estado do Pará. As imagens de controle são reproduzidas tanto no LD Ápis quanto no Buriti Mais, desvelando que o padrão de poder é estrutural e sistêmico, e utiliza-se da replicação dos estereótipos para continuar vivo.

Nos LD a colonialidade apresenta-se de forma textual e imageticamente, conforme temos demonstrado. É importante percebermos que o texto complementar só é contemplado, visualmente, na Fotografia 33 em relação à organização circular das

moradias da aldeia, evidenciando o caráter parcial da representação fotográfica, que tende a construir uma ideia de todo e de realidade.

Com relação às práticas socioculturais, identificamos fotografias que retratam o cotidiano dos povos indígenas relacionadas as representações imagéticas do banho de rio e das brincadeiras. Percebemos que as representações fotográficas se alinham, principalmente, as imagens de controle, porque reforçam os estigmas colonizadores nutridos pela colonialidade em seus distintos eixos, sendo assim, selecionamos aquelas mais representativas para as análises.

Desse modo, elegemos as fotografias 34, 35, 36 e 37 das duas coleções didáticas. A fotografia 34 foi localizada na página 149 do LD 5º ano do componente curricular Língua Portuguesa Ápis faz parte da unidade 5 “reportagem” e da seção “para iniciar”. Quanto à fotografia 35 a elegemos do LD do 1º ano do componente curricular Ciências Buriti Mais, ela faz parte da unidade 2 “cuidar de mim” e do capítulo 1 “cuidar do meu corpo”. As duas fotografias reforçam as imagens de controle sobre as práticas cotidianas dos povos indígenas (rústico, primitivo, atrasado). O contexto da fotografia 34 é do tipo associado e do da fotografia 35 é do tipo dissociado.

Iniciamos as análises pelo contexto da fotografia 34, ele é do tipo associado e apresenta atividade (texto) e orientações didáticas. O texto intitulado “vida na aldeia: a rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande”. O título do texto traz indicativos da colonialidade do poder, ao demarcar que o olhar lançado sobre as práticas cotidianas de uma aldeia toma como referência a cosmovisão da cidade. Os povos indígenas são os objetos a serem observados e traduzidos pelo olhar da cidade. Ainda percebemos uma tentativa de homogeneização da ideia de vida na aldeia, o título induz para o entendimento de que em todas as aldeias espalhadas pelo nosso país a vida seja vivida da mesma forma, vejamos o seguinte fragmento:

(...) As mães começam a sair de casa para lavar panelas e roupas do dia anterior. Saem carregadas, as cestas transbordando de trabalho. Algumas lavam no rio. Outras já se acostumaram a usar as torneiras coletivas, instaladas recentemente na aldeia, e que oferecem água limpa de um poço. São nelas que bebês e crianças de até 2 anos se banham. **As mais velhas vão em grupos para o rio, ainda bem cedo, onde se lavam, nadam, brincam de saltar na água e riem sem pressa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017e, p. 149 grifo nosso).

O trecho em destaque descreve o momento em que as crianças se dirigem para o rio para tomar banho, tal descrição evidencia elementos que se atrelam à colonialidade do ser e da natureza, são eles: a ideia de tempo por meio da expressão bem cedo e a ideia de que as crianças indígenas não possuem pressa, são lentas. O texto busca fixar os povos indígenas em um lugar contrário as práticas da cidade, em que as crianças não acordam bem cedo e não são lentas. Observamos a captura da subjetividade dos povos indígenas por meio da diferença e da homogeneização de comportamentos atribuídos unicamente aos povos indígenas.

Quanto às orientações didáticas elas versam sobre a importância de os estudantes realizarem a leitura semiótica atrelando texto verbal com o texto imagético das fotografias, vejamos:

Na leitura, é importante observar com os alunos a reportagem e **ajudá-los a interpretar os recursos multissemióticos utilizados, relacionando o texto às informações presentes nas fotografias** que fazem parte da reportagem original e estão reproduzidas no livro (tanto o texto não verbal como as próprias legendas) (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017e, p. 149 grifo nosso).

As orientações didáticas não versam sobre a prática de tomar banho das crianças indígenas, mas aponta a importância das fotografias no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, nessa direção as fotografias são tidas como confirmação das informações textuais no LD. Logo, a recontextualização dos princípios da Educação Escolar Indígena, por meio das fotografias, está direcionada a corroborar com o texto que elas acompanham, assim elas assumem a função de testemunho e constroem o real.

A fotografia 34, que acompanha o trecho do texto supracitado, atrela-se às imagens de controle ao nutrir formas de visualidades dos povos indígenas atreladas ao passado colonial e dentro de hierarquias entre práticas dos povos indígenas e práticas das pessoas da cidade, observemos à fotografia:

FOTOGRAFIA 34



► Crianças se banham no rio logo pela manhã. Nadar e se jogar na água é uma das atividades favoritas delas.

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi (2017e, p. 149).

A análise iconográfica da fotografia 34 apresenta os ícones água e crianças. Pelo volume de água indicamos ser água de rio e as crianças tomam banho nele. A legenda confirma o indiciamento ao determinar ser uma representação de crianças tomando banho e afirma que nadar e se jogar na água é uma das atividades prediletas delas. Frisamos que a visualidade expressa pela fotografia reforça o olhar colonial sobre as crianças indígenas imbricado às imagens de controle do índio selvagem que se banha no rio, com pouca ou nenhuma vestimenta.

A despeito da legenda indicar que a atividade de se banhar no rio é uma das atividades preferidas das crianças indígenas, sugerindo que elas realizam outras atividades, não encontramos fotografias que se distancie do olhar colonial sobre os povos indígenas do período colonial. Ademais, o enquadramento da fotografia encobre o contexto em que a imagem das crianças indígenas foi capturada, o foco está em exhibir, unicamente, as crianças banhando-se no rio, reafirmando o padrão de poder visual fincado na colonialidade do poder e do ser. Recorrentemente, os povos

indígenas são retratados nas fotografias como sujeitos involutivos, mesmo com toda a globalização que afetou/afeta populações em todo o mundo, o poder opera para torná-los imgeticamente imutáveis, excluídos dos bens científicos e tecnológicos disponíveis na sociedade, essas imagens de controle funcionam para alimentar a visualidade colonial construída sobre os povos indígenas.

Com relação à fotografia 35 o contexto é dissociado, conforme já mencionamos, o conteúdo de ensino aprendizagem não traz relação direta com os princípios da Educação Escolar Indígena, no entanto ao tratar da temática tomar banho traz a fotografia de indígenas banhando-se no rio, evidenciando a interculturalidade funcional. O contexto da fotografia compreende apenas atividade (texto) e as orientações didáticas. O texto que a fotografia 35 acompanha trata do hábito de tomar banho, vejamos:

o banho faz bem para a saúde, nos deixa limpos, cheirosos e é um hábito divertido. A quantidade de banhos diários depende dos hábitos de cada povo. Para tomar um bom banho, devemos espalhar o sabonete e esfregar bem o corpo todo. Não podemos esquecer dos lugares que não vemos, como entre os dedos dos pés, atrás do pescoço e das orelhas. Ao lavar o cabelo, é preciso esfregar bem o couro cabeludo. Sabonete, xampu e condicionador em excesso não fazem bem à nossa pele. Além disso, a espuma que eles fazem polui rios e mares (YAMAMOTO, 2017a, p. 41).

Conforme podemos perceber o texto da atividade não faz relação alguma com a prática de tomar banho dos povos indígenas, apenas indica ser um hábito que faz bem à saúde e descreve um passo a passo de como tomar um banho. As orientações didáticas, também, não relacionam a Fotografia 35 com o texto a não ser pelo fato de mostrar indígenas banhando-se no rio, observemos o texto:

o período do dia em que os alunos tomam banho pode variar de acordo com a rotina deles. Neste exercício é possível trabalhar, mesmo que superficialmente, com a sucessão do tempo e os ritmos de atividades diárias de seres humanos, presentes na proposta de desenvolvimento da habilidade RFO1CI06 (YAMAMOTO, 2017a, p. 41).

Como mencionado, as orientações didáticas não trazem relação com a Fotografia 35, corroborando a interculturalidade funcional utilizada como lastro para inserir representações dos povos indígenas, mas sem questionar as estruturas de poder, em especial, as que sustentam a visualidade colonial sobre os povos

indígenas, tais como: incivilizados, atrasados, rústicos, próximos à natureza e por tal inferiores. Esses elementos apresentam-se de forma evidente na Fotografia 35, segue:

FOTOGRAFIA 35



Fonte: Yamamoto (2017a, p. 41).

Iconograficamente, identificamos os ícones vegetação e água em abundância e crianças, indicamos ser crianças que brincam enquanto tomam banho de rio. A legenda complementa esse indiciamento ao informar que há povos indígenas que tomam até três banhos de rio diários e que a fotografia retrata crianças da etnia Yawalapiti que brincam no rio. O enquadramento da fotografia buscou evidenciar o cenário como um todo, centralizando a ação do brincar das crianças indígenas. O padrão de enquadramento fotográfico repete-se: não conseguimos visualizar as faces das crianças e a legenda não traz elementos específicos sobre elas, reafirmando estar fundado na política de identidade.

A função da fotografia é meramente representacional, fixando imagens de controle sobre as crianças indígenas através do reforço da ideia de práticas atrasadas e rústicas, semelhantes às do passado colonial. Tanto a Fotografia 34 quanto a 35 são incluídas nos LD no intuito de cumprir uma mera formalidade legal, decorrendo em inclusão subalternizadora que segue alimentando o padrão de poder.

As fotografias relacionadas às brincadeiras dos povos indígenas seguem a mesma esteira das Fotografias 34 e 35. Para exemplificarmos, elegemos as fotografias 36 e 37 das duas obras didáticas. A primeira está presente no LD Língua

portuguesa do 1º ano, localizada na página 240, faz parte da unidade 22 “legenda” e da seção “assim também aprendo”. Já a segunda foi identificada no LD História Buriti Mais na página 99, pertence a unidade 4 “brincadeiras e festas” e ao capítulo 3 “brinquedos do Brasil”.

Iniciamos pela Fotografia 36, identificamos que o seu contexto é associado constituído por atividade (texto) e por orientações didáticas. O pequeno texto que a fotografia acompanha apresenta três personagens do LD, dois de origem indígena, e em seguida falam de um brinquedo muito apreciado pelos indígenas, segue o texto: “Yara e Kauê são crianças de origem indígena. Eles estão sempre brincando com Wesley. Os três trouxeram **um brinquedo de que os indígenas gostam muito** para mostrar aos colegas. Veja as fotografias” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 240, grifo nosso). A afirmativa de que há um brinquedo do qual os indígenas estimam em demasiado atrela-se à política de identidade ao incluir todos os indígenas como admiradores do brinquedo. O texto não diz qual o brinquedo, mas aponta a necessidade de os estudantes observarem as fotografias, indicando a fotografia como portadora de conteúdo.

Quanto às orientações didáticas elas chamam atenção para a possibilidade de relações interdisciplinares e apresentam o significado da palavra peteca, tal como o texto, percebemos a presença da interculturalidade funcional, vejamos:

esta unidade possibilita relações interdisciplinares com as áreas de História e de Geografia, além de temas relacionados à diversidade étnica e cultural. Comentar que a palavra peteca vem do tupi-guarani e quer dizer “bater”. As penas da peteca ajudam a dar equilíbrio e orientam a trajetória no ar (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 240, grifo nosso).

As orientações didáticas atrelam-se à interculturalidade funcional, à medida que afirma a possibilidade de estabelecimento de relações interdisciplinares, inclusive, com temas da diversidade étnica e cultural, mas não identificamos essas relações. O brinquedo de origem indígena é inserido no LD de forma a homogeneizá-lo como sendo o brinquedo que todos os indígenas apreciam, negando as diferenças que constituem os diferentes povos indígenas do Brasil e o contato com outros brinquedos para além da peteca.

Passamos a análise da fotografia 36, ela não porta título e traz os seguintes elementos icônicos: quatro crianças, casa ao fundo da fotografia, indiciamos que as duas crianças fotografadas no primeiro plano estão brincando de peteca, observemos:

FOTOGRAFIA 36



Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, (2017a, p. 240).

A legenda traz informações escassas sobre o brinquedo e sobre as crianças que jogam, reforçando a colonialidade do ser e do poder, mas permite completar o indiciamento realizado por meio da observação da Fotografia 36. O enquadramento da fotografia centraliza o olhar, tão somente, na brincadeira das duas crianças com a peteca, buscando confirmar ser um brinquedo bem-quisto pelos indígenas.

Cabe destacar que a colonialidade do poder age para fixar esse único brinquedo como o favorito dos povos indígenas, mas apresenta apenas uma fotografia

de duas crianças indígenas o praticando, há nessa representação uma imposição colonial imbricada a colonialidade do ser.

A Fotografia 37 segue essas matrizes de poder localizadas na fotografia 36; passamos para a sua análise. O contexto é associado e traz atividade (texto) e orientações didáticas. Selecionamos o texto que a fotografia 37 acompanha. De modo geral, ele trata da produção de brinquedos pelas crianças indígenas, vejamos: “muitas crianças indígenas aprendem a produzir arcos e flechas usando varas de bambu e fibras. Elas usam as flechas sem ponteiros e treinam a pontaria brincando de acertar um alvo” (VASCONCELOS, 2017a, p. 99).

O texto apresenta o brinquedo arco e flecha produzido por “muitas crianças indígenas” essa afirmativa evidencia uma tentativa de homogeneização do brinquedo como algo presente em todos os povos indígenas, corroborando com a política de identidade e com a interculturalidade funcional. As orientações didáticas incidem no reforço tanto da política de identidade quanto na interculturalidade, vejamos:

objetivos: **conhecer um conjunto variado de brinquedos, brincadeiras e jogos infantis de diferentes regiões brasileiras;** descobrir outras formas de brincar, valorizando a interação com a natureza e com o corpo; compreender as diferentes motivações que levam as crianças a construir os seus próprios brinquedos; **valorizar a pluralidade cultural brasileira por meio do estudo de jogos e brincadeiras populares e indígenas.**

Antes de iniciar o estudo do capítulo, **pergunte aos alunos se eles conhecem brinquedos e brincadeiras de crianças indígenas.** Se algum deles conhecer, solicite que conte ao restante da turma sobre o brinquedo ou a brincadeira, descrevendo qual é o material necessário, quais são as regras ou qual é a dinâmica. **Explique que as comunidades indígenas nos dias de hoje geralmente interagem com os não indígenas, algumas mais outras menos. Assim, não é incomum que crianças indígenas possuam brinquedos industrializados.** Ao mesmo tempo, **é importante destacar que muitos brinquedos, jogos e brincadeiras infantis no Brasil têm origem indígena** (VASCONCELOS, 2017a, p. 99, grifo nosso).

As orientações didáticas apresentam os objetivos a serem atingidos pelos estudantes e apresenta o passo a passo que o/a professor/a precisa seguir para trabalhar com o tema brinquedos do Brasil. Compreendemos que os objetivos apresentados pelo LD indicam avanços quanto a inserção das práticas socioculturais dos povos indígenas, no entanto os conteúdos e as atividades abordadas no LD, em tela, não são capazes de atender aos objetivos pretendidos.

O primeiro objetivo não é atendido pelo LD, porque apresenta apenas brincadeiras de três regiões, são elas: Norte, Centro Oeste e Sul. Em relação à valorização da pluralidade cultural, em especial, a indígena esse objetivo também não se materializa, no LD, uma vez que as fotografias só apresentam os povos indígenas das regiões Norte e Centro Oeste.

Nessa direção, as orientações didáticas buscam evidenciar que há trocas entre os povos indígenas e não indígenas e com isso é possível que algumas crianças indígenas possuam brinquedos industrializados. Essa afirmativa aproxima-se da interculturalidade crítica, no entanto no LD dos estudantes ela inexistente tanto verbalmente quanto imagneticamente, reforçando a colonialidade do ser imbricada à política de identidade, consoante com a Fotografia 37, vejamos:

FOTOGRAFIA 37



Fonte: Vasconcelos (2017a, p. 99).

A Fotografia 37 compreende os seguintes ícones: criança com a face e corpo pintados, arco e flecha, esses ícones nos levam ao índice criança indígena brincando com arco e flecha. A legenda apenas indica ser uma criança do povo indígena Kuikuro. Conforme a atividade (texto), observamos que a fotografia possui a função representacional, uma vez que não traz informações adicionais, mas cumpre a função de representar o real.

O enquadramento da fotografia é outro elemento de fixação da representação da criança indígena brincando com arco e flecha, o olhar foi lançado, unicamente, para a ação da criança com o arco e flecha. Nesse sentido, há o reforço da colonialidade do poder e do ser lastreadas na política de identidade. Os adornos corporais e os instrumentos arco e flecha exibidos na fotografia tendem a petrificar os povos indígenas em imagens de controle que alimentam as relações desiguais entre indígenas e não indígenas e fixam os povos indígenas em lugares subalternizados. Apesar de não ser objetivo desta investigação, realizamos uma busca em um dos bancos de imagens utilizados pelo LD, por meio do descritor: criança indígena brincando, encontramos fotografias de várias crianças realizando brincadeiras³⁹ para além do arco e flecha.

Essa busca foi importante para reafirmar que a seleção das fotografias dos LD está profundamente contaminada pelo padrão de poder e busca cristalizar os povos indígenas no período colonial. Para isso, a colonialidade do poder e do ser operam, conjuntamente, para que as fotografias selecionadas continuem celebrando a ideia de raça superior desenvolvida e de raça-etnia inferior/atrasada. Essa constatação revela o LD como um dos suportes privilegiados de manutenção do sistema mundo colonial.

Assim, a recontextualização das práticas socioculturais dos povos indígenas tende a cristalizar o imaginário colonial do índio inferior, arcaico, involutivo. Há nesse sentido uma recontextualização atrelada à interculturalidade funcional e à política de identidade que reafirma e nutre a colonialidade.

Com relação ao princípio didático-pedagógico localizamos ínfimas fotografias que indicavam sua recontextualização. Os elementos que evidenciam recontextualização são os seguintes: diferença; especificidade; professores indígenas

³⁹ Segue o endereço da página e as fotografias encontradas: <https://www.pulsarimagens.com.br/foto-video/Crian%C3%A7as+ind%C3%ADgenas+brincando?procurar=Crian%C3%A7as+ind%C3%ADgenas+brincando&tipo=0&direito-imagem=&autorizacao-imagem=&depois-ano=&anterior-ano=&orientacao=&tipo-video=&autor=&pais=&estado=&cidade=&regiao=&pagina=2&id=0&codigo-imagem=0&ordenar=1>.

e da comunidade indígena. Diante da ausência de fotografias selecionamos a fotografia 38 da coleção didática Buriti Mais identificada na página 84, do LD História 4º ano, ela faz parte da unidade 3 “a formação do Brasil” e da seção “para ler e escrever melhor”.

O contexto da Fotografia 38 é do tipo associado, o conteúdo de ensino-aprendizagem se relaciona com à Educação Escolar Indígena, constituído por atividade texto e por orientações didáticas. A função da fotografia é representativa. A atividade (texto), intitulada “as escolas indígenas”, trata, brevemente, sobre os conhecimentos disponibilizados para os estudantes indígenas, ressalta a existência de professores indígenas habilitados e que os povos indígenas tanto aprendem conhecimentos indígenas quanto conhecimentos não indígenas na escola, vejamos:

no Brasil, **leis garantem o ensino de línguas indígenas e a transmissão dos costumes desses povos.** Em muitas aldeias, **há escolas com professores indígenas habilitados.** As **crianças aprendem a língua e a cultura do seu povo e também a língua portuguesa.** Para os indígenas, **é importante saber português para entender os não indígenas e para defender os seus direitos** (VASCONCELOS, 2017d, p. 84).

O texto traz aspectos que se aproxima da interculturalidade crítica e da diferença colonial. A primeira apresenta-se por meio da garantia legal que obriga os estabelecimentos de ensino a garantir uma educação bilíngue para os povos indígenas, bem como a presença de professores indígenas das próprias comunidades onde as escolas estão fixadas. Nessa direção, há aberturas de frestas na estrutura de poder inaugurada com o colonialismo em duas vias: 1) diálogo entre conhecimentos indígenas (língua e seus costumes) e não indígenas (língua portuguesa, etc.); 2) os professores indígenas são sujeitos possuidores e produtores de conhecimentos, fraturando à colonialidade do ser e dos saber.

A segunda, diferença colonial, ocorre nas tensões entre a inserção dos conhecimentos dos povos indígenas e o diálogo estabelecido entre os conhecimentos não indígenas. No espaço-tempo da diferença colonial são gestados conhecimentos outros e/ou são reforçados os já existentes, ora indicam movimentos de descolonização, ora reforçando à colonialidade. Com relação às orientações didáticas elas seguem a mesma esteira da atividade (texto), vejamos:

converse com os alunos sobre a educação indígena e sobre a importância de as escolas indígenas terem professores indígenas que fazem parte da comunidade e ensinam tanto os conhecimentos tradicionais quanto os considerados “universais” (VASCONCELOS, 2017d, p. 84, grifo nosso).

As orientações didáticas reafirmam, basicamente, a importância do professor falar sobre a educação indígena, apontando a importância de os professores serem indígenas da comunidade e da relação entre conhecimentos indígenas e os não indígenas, aproximando-se da interculturalidade crítica e da diferença colonial. Nessa esteira a Fotografia 38 cumpre a função de representacional ao retratar uma sala de aula de escola indígena, observemos:

FOTOGRAFIA 38



Fonte: Vasconcelos (2017d, p. 84).

Os ícones presentes na Fotografia 38 são os seguintes: janelas, carteiras escolares, cadernos, crianças e homem adornados com pinturas corporais, o homem segura um pincel de quadro. A articulação entre esses ícones nos conduziu ao índice sala de aula de escola indígena com estudantes e professor. A legenda atribuída a fotografia soma-se ao indiciamento ao especificar o povo indígena e sua localização, assim, trata-se de Indígenas Kayapó em Escola Municipal Indígena em São Felix do Xingu.

O enquadramento da fotografia focalizou as pinturas corporais do professor indígena e dos estudantes, indicando uma tentativa de cristalização de representação de professor e de estudante indígena, diferindo da atividade (texto) e das orientações

didáticas em dois sentidos: o primeiro diz respeito à indicação de interculturalidade funcional na representação do professor e dos estudantes indígenas, pois eles são fotografados no intuito de reforçar uma diferenciação subalternizadora. O segundo sentido, refere-se ao reforço da colonialidade do ser ao estigmatizar os povos indígenas através da imagem de controle do indígena selvagem, atrasado, com o corpo pintado.

Dito isso, a Fotografia 38 cumpre a função representacional de retratar uma sala de aula indígena com professor e estudantes indígenas, contudo a representação finca-se no padrão de poder alimentado pela interculturalidade funcional e pela colonialidade do ser. Ressaltamos que realizamos buscas no banco de dados no qual a fotografias foi retirada e encontramos inúmeras representações de escolas e sala de aulas indígenas que se distanciam do enquadramento fotográfico da Fotografia 38 e aproximam-se do princípio didático-pedagógico, isto é, da descolonização.

Logo, compreendemos que o olhar que seleciona as fotografias ainda permanece contaminado pela visualidade colonial, alimentado pela interculturalidade funcional e pela colonialidade. Nessa acepção, o LD enquanto um dos tradutores das políticas curriculares e por tal do currículo escolar ainda permanece colonizado e continua colonizando. Sendo assim, a recontextualização dos princípios da Educação Escolar Indígena nas fotografias e em seus contextos acontece entre movimentos de assimetrias e ambivalências disputados no espaço da diferença colonial.

8.2.3 Recontextualizações das políticas curriculares da Educação Escolar Quilombola nas imagens e nos contextos dos LD – Manual do Professor

Passamos agora para a análise das fotografias e seus contextos referentes aos povos quilombolas, seguiremos o mesmo caminho de análise das seções anteriores, assim apresentamos o Quadro 15 que traz a quantidade e localização das fotografias identificadas nos LD das coleções ápis e Buriti Mais referentes à recontextualização dos princípios da Educação Escolar Quilombola.

Quadro 15 - Quantitativo e Localização das Fotografias dos Povos Quilombolas nos LD/Manual do Professor

COLEÇÕES ÁPIS E BURITI MAIS					
Componente curricular	Ano	ÁPIS			
		Localização nos LD	Quantidade		
Arte	1º	Pág. 80	1		
	2º	-	-		
	3º	Pág. 28	1		
		Pág. 48	1		
	4º	Pág. 11	1		
		Pág. 32	1		
		Pág. 33	1		
		Pág. 35	1		
		Pág. 36	2		
		Pág. 37	1		
		Pág. 44	1		
		Pág. 45	1		
	5º	Pág. 51	1		
		Pág. 52	3		
		Pág. 62	3		
		Pág. 63	1		
		Pág. 66	1		
		Pág. 67	1		
		Pág. 70	1		
		Pág. 71	1		
		Pág. 78	1		
		Pág. 79	1		
	Pág. 105	2			
Total			28		
Componente curricular	Ano	ÁPIS		BURITI MAIS	
		Localização nos LD	Quantidade	Localização nos LD	Quantidade
Geografia	1º	-	-	-	-
	2º	-	-	-	-
	3º	Pág. 32	1	Pág. 100	1
	4º	Pág. 73	1	Pág. 83	1
		Pág. 93	1		
	Pág. 102	1	Pág. 97	3	
5º	-	-	-	-	
Total			3	Total	6
Componente curricular	Ano	ÁPIS		BURITI MAIS	
		Localização Nos LD	Quantidade	Localização Nos LD	Quantidade
História	1º	-	-	Pág. 64	1
	2º	Pág. 28	1	-	-
	3º	Pág. 68	1	Pág. 23	1
		Pág. 69	2	Pág. 62	1
		Pág. 80	2	Pág. 63	1

				Pág. 77	1
				Pág. 78	1
	4º	Pág. 123	1	Pág. 76-77	1
				Pág. 87	1
				Pág. 90	1
				Pág. 100	1
		Pág. 154	1	Pág. 120	2
				Pág. 132	1
				Pág. 133	1
	5º	Pág. 40	1	Pág. 22	1
		Pág. 41	1	Pág. 82	1
		Pág. 42	1		
		Pág. 69	1		
		Pág. 84	1	Pág. 130	1
		Pág. 108	2		
		Pág. 109	1		
		Pág. 120	1	Pág. 131	1
Pág. 175	1				
Total			17	Total	18
Componente curricular	Ano	ÁPIS			
		Localização Nos LD	Quantidade		
Língua Portuguesa	1º	-	-		
	2º	-	-		
	3º	Pág. 186	1		
	4º	-	-		
	5º	Pág. 227	2		
Total			3		

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à coleção Ápis, localizamos fotografias que representam os povos quilombolas nos componentes curriculares de Arte, Geografia, História e Língua Portuguesa, somando 51 fotografias. Já na coleção Buriti Mais as identificamos nos componentes curriculares de Geografia e de História, totalizando 24 fotografias. Reunindo as duas coleções contabilizamos um total de 75 fotografias.

Tal como as fotografias que representam os povos do campo e indígena nos LD, percebemos que há um maior quantitativo de fotografias nos componentes curriculares História e Geografia, equivalendo a 59% de todas as fotografias identificadas. Enquanto que os componentes curriculares de Arte e de Língua Portuguesa, representam 41% das fotografias. Os LD de matemática e ciências de ambas as coleções não possuem fotografias dos povos quilombolas.

A partir desses resultados, identificamos hierarquias entre os componentes curriculares tidos como valorosos (matemática e português) e os não valorosos (arte, história, geografia e ciências). Compreendemos que essas hierarquias servem para

alimentar as desigualdades fincadas no gênero, na raça-etnia, na classe social e no território e demarcar os povos quilombolas, indígenas e do campo em seu lugar “natural”, ou seja, o lugar da inferioridade e da subalternidade. Prosseguindo com as análises, apresentamos o Quadro16 que traz o quantitativo de fotografias localizadas nos LD de acordo com os princípios da Educação Escolar Quilombola, vejamos:

Quadro 16 - Quantitativo de Imagens segundo os Princípios da Educação Escolar Quilombola

PRINCÍPIOS	QUANTIDADE DE IMAGENS
Epistemológico	6
Sociopolítico	66
Didático-pedagógico	3
Total	75

Fonte: Elaborado pela autora.

Há uma predominância de fotografias que indicaram recontextualização dos princípio sociopolítico, essa constatação evidencia avanços na inserção de fotografias que representam os povos quilombolas relacionadas as práticas culturais e sociais desse grupo, mas também desvela, de certo modo, ausências das bases epistêmicas dos quilombolas com uma ínfima representatividade apenas seis fotografias que indiciam o princípios epistemológico e em relação ao didático-pedagógico ainda carece de uma maior representatividade. Essas constatações se alinham à política de identidade, à interculturalidade funcional e à colonialidade do saber, conforme apresentaremos a partir das análises das fotografias e de seus contextos.

Seguimos para a apresentação da geopolítica das fotografias que recontextualizam os princípios da Educação Escolar Quilombola, construímos a Tabela 5 para ilustrar os achados da pesquisa, vejamos:

Tabela 5 - Geopolítica das Fotografias dos LD Ápis e Buriti Mais referente aos Povos Quilombolas

REGIÕES	QUANTITATIVO	%
Centro Oeste	2	3
Nordeste	39	59
Norte	-	-
Sudeste	24	36
Sul	1	2
Total	66	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Do total de setenta e cinco fotografias, localizamos a geopolítica em sessenta e seis, há uma predominância de fotografias com a geopolítica localizada na Região Nordeste, seguida da Região Sudeste. Esse dado revela que a recontextualização dos princípios da Educação Escolar Quilombola aproxima-se da política de identidade, limitando a representação imagética dos povos quilombolas do Brasil a essas duas regiões. Essa limitação evidencia uma tendência à homogeneização das populações quilombolas por meio das fotografias.

As visualidades percebidas tendem a reforçar o imaginário colonial sobre as populações quilombolas, principalmente, por meio de fotografias que corroboram com as hierarquias fincadas na raça, no gênero, na classe social e no território. O imbricamento dessas hierarquias nas fotografias sedimenta os povos quilombolas como atrasados, incivilizados, iletrados situados no passado colonial, observemos as visualidades identificadas nas fotografias.

Quadro 17 - Povos Quilombolas: visualidades em disputas

VISUALIDADES	IMAGENS	COMPOSIÇÕES VISUAIS	
		Sujeitos	Território
	Controle	Arcaicos; Folclóricos; Agricultores/as; Artesão/a; Religião inferior.	Atrasado; Remoto.
	Transgressoras	Sábio (griô).	Sagrado; Preservação da cultura afro- brasileira.
	Híbridas	Resistência e o poder das mulheres negras; Griôs; Griotes; Cultura Afro (Folclorização); Cotas raciais.	-

Fonte: Elaborado pela autora.

As visualidades presentes nas fotografias remetem, majoritariamente, às imagens de controle nutridas pela política de identidade e pela interculturalidade funcional firmadas na colonialidade. No entanto, identificamos disputas visuais fraturando com a visualidade colonial, através das imagens transgressoras e das imagens híbridas. Essas imagens tensionam as formas de visualidades que sustentam as hierarquias raciais, de gênero, de classe social e de território representadas nas fotografias e em seus contextos.

Nesse sentido, os LD, enquanto textos curriculares, reafirmam o currículo como território em constante disputa pela inclusão ou exclusão de conhecimentos, cabe destacar que observamos que mesmo incluindo conhecimentos dos povos quilombolas não significa que seja uma inclusão em uma perspectiva intercultural crítica, ela pode se dar através de uma perspectiva intercultural funcional. Sendo assim, além das disputas por inserção de conhecimentos outros é preciso disputar os sentidos atribuídos a eles. Desse modo, passamos às análises das fotografias e de seus contextos entretecendo os fios teórico-metodológicos na compreensão do objeto de investigação desta tese.

A recontextualização do princípio epistemológico foi identificada em ínfimas fotografias, conforme apresentamos no Quadro 16, selecionamos as fotografias mais representativas para compor o corpo de análise. Sendo assim, localizamos os seguintes elementos que apresentam recontextualização, são eles: memória coletiva e etnodesenvolvimento. Os contextos das fotografias são constituídos por atividades (texto) e orientações didáticas. Iniciamos as análises pelos contextos, consoante com o caminho trilhado até agora.

No tocante à memória coletiva localizamos as fotografias 39 e 40 na coleção didática Ápis no LD componente curricular Língua Portuguesa do 5º ano. Elas são parte da unidade 7 *contos de adivinhação* e da seção *tecendo saberes*. O contexto é do tipo associado constituído de atividade (texto) e orientação didática, as fotografias possuem a função representativa e de testemunho, respectivamente.

A atividade (texto) tem por título *Griôs: contadores de histórias*, de modo geral, o texto evidencia a importância dos griôs e griotes na preservação e na transmissão da cultura e dos conhecimentos das comunidades africanas e brasileiras, vejamos o texto:

na cultura africana, os contadores de histórias são figuras muito respeitadas. São chamados griôs, contadores tradicionais, que já nascem em uma família de griôs. **O griô ensina lendas e costumes de seu povo, muitas vezes por meio da música, transmitindo saberes às novas gerações. As mulheres com essa função são chamadas griotes.** Os jovens africanos dizem que a morte de um griô é como o incêndio de uma biblioteca. **No Brasil, há também contadores de histórias, sábios e conselheiros que vivem em povoados, preservando a tradição da oralidade. Existem ações para preservar os griôs, incentivando a transmissão desses conhecimentos** (TRINCONI; BERTIN, 2017e, p. 227, grifo nosso).

A atividade (texto) traz indicativos de rupturas com a razão euronortecêntrica via desobediência epistêmica e despatriarcalização. A primeira acontece à medida que a tradição oral é posta pelo LD como um conhecimento e os griôs e griotes enquanto sujeitos desse conhecimento. Homens e mulheres não brancos/as são considerados/as como portadores/as da memória/conhecimento de suas comunidades, rompendo com a ideia de raças e sexo-gênero inferiores, decorrendo em descolonização do saber, desracialização e descolonização do gênero.

A segunda se dar pelo reconhecimento das mulheres griotes enquanto portadoras dos conhecimentos das comunidades e, tal como os homens griôs, possuem grande valor para as comunidades por portarem a memória da comunidade, há um revide epistêmico de gênero nessa apreensão apresentada pelo LD fraturando o patriarcado. Nesse sentido, a recontextualização do princípio epistemológico, referente ao aspecto memória coletiva, funda-se na desobediência epistêmica e na despatriarcalização dos sujeitos que enfrentaram/enfrentam à colonialidade que ainda alimenta o padrão de poder.

As orientações didáticas pautam-se na política de identidade e na interculturalidade funcional, pois não trata dos povos africanos e dos povos quilombolas do Brasil, especificamente, mas encontra apoio no termo genérico diferentes povos para “incluir” os povos africanos e quilombolas do nosso país, vejamos o texto:

as tradições orais e a valorização da memória estão entre os objetos de estudo de História. **Esta é uma oportunidade para a abordagem e o desenvolvimento entre os alunos de habilidades no que diz respeito a valorização de saberes e vivências culturais de diferentes povos** (TRINCONI; BERTIN, 2017e, p. 227, grifo nosso).

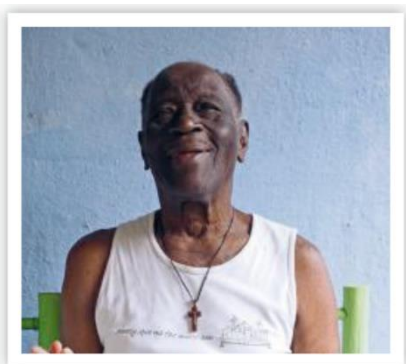
A pretensa homogeneização evocada pelas orientações didáticas alinha-se à política de identidade, ao passo que o desenvolvimento das habilidades de valorização dos saberes e das vivências culturais dos diferentes povos pelos estudantes se sobressai as especificidades dos povos africanos e, principalmente, dos povos quilombolas. Desenvolver tais habilidades sem considerar as diferenças e especificidades das populações quilombolas, em especial, recai em uma inclusão subalternizadora firmada na interculturalidade funcional.

Em relação às fotografias 39 e 40 elas apresentam tanto aspectos que se aproximam da descolonização quanto aspectos que nutrem a colonialidade, principalmente, a de gênero, observemos:

FOTOGRAFIAS 39 - 40



► Contação de histórias na Escola Municipal Firmo Santino da Silva. Comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos, em Alagoa Grande, Paraíba, 2012.



► Sr. Valentim, griô responsável pela continuidade da tradição oral na comunidade quilombola Campinho da Independência, em Parati, Rio de Janeiro, 2016.

Fonte: Trinconi e Bertin (2017e, p. 227).

A primeira fotografia porta os ícones: paredes com cartazes; lousa; homem com instrumento musical; mulher com turbante e crianças. Indiciamos ser uma sala de aula e a mulher conta uma história para os estudantes. A legenda da fotografia confirma o nosso indiciamento e traz informações adicionais, mas insuficientes. Por exemplo, informa o local da contação de histórias: Escola Municipal Firmo Santino da Silva e o nome da Comunidade quilombola: Caiana dos Crioulos, localizada no município de Alagoa Grande no Estado da Paraíba. Consideramos que a legenda apresenta informações insuficientes pelo fato de não informar os nomes da contadora de história e do músico que a acompanha. Essas ausências se aproximam da interculturalidade funcional e da política de identidade, generalizando os/as contadores/as de histórias contrapondo-se a atividade (texto).

Outro elemento colonizador refere-se ao enquadramento da fotografia afastado, distante do espectador, impossibilitando visualizar os rostos tanto das crianças quanto da contadora de histórias e do músico. A nosso ver, a Fotografia 39 funda-se na imagem de controle dos povos quilombolas enquanto folclóricos, alimentando a colonialidade do ser e do gênero. O primeiro eixo da colonialidade apresenta-se pela negação dos nomes da contadora de histórias e do músico que a

acompanha. O segundo refere-se ao contraponto com a Fotografia 40 em que o griô tem o seu nome informado, mesmo que de forma abreviada, estabelecendo assim uma diferenciação, consoante com a que identificamos entre o artista indígena e a artista indígena na seção anterior.

Passamos para a análise da Fotografia 40 que apresenta elementos que se aproximam da descolonização do ser e do saber via identidade em política. A análise iconográfica apresenta o seguinte ícone: homem negro idoso. Esse ícone restringe o nosso indiciamento, necessitando assim nos voltarmos para a legenda da Fotografia 40. Segundo a legenda a Fotografia representa o Sr. Valentim, griô responsável pela manutenção da tradição oral da Comunidade Quilombola Campinho da Independência em Parati, Rio de Janeiro.

A descolonização do ser apresenta-se principalmente, pelo enquadramento da fotografia ao retratar o griô Valentim de forma a mostrar o seu rosto e a sua identidade como griô, indicando possível descolonização do saber ao ser concebido como aquele que porta o conhecimento da tradição oral de sua comunidade, sendo de sua responsabilidade transmiti-lo para as próximas gerações e assim preservar o conhecimento da tradição oral. Dito isso, identificamos a Fotografia 40 como um exemplo de imagem transgressora.

Referente à fotografia que recontextualiza o elemento etnodesenvolvimento, nós a nomeamos de Fotografia 41, uma vez que ela não possui título. A localizamos na coleção Buriti Mais, especificamente, no LD do componente curricular Geografia do 3º ano na página 100 (cem). Ela faz parte da unidade 4 *cuidados com a natureza e seus recursos* e do capítulo 1 *as pessoas utilizam recursos da natureza*. No que diz respeito ao seu contexto é do tipo associado constituído por atividade (texto) e por orientações didáticas e sua função é representativa.

A atividade (texto) intitulada *Os quilombos* realiza um breve resgate histórico para definir o que são quilombos e atualiza a discussão esboçando a situação dos quilombos atualmente no nosso país, conforme destacamos no trecho a seguir texto:

atualmente, há cerca de 2.600 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas no Brasil. Elas **abrigam os descendentes de escravizados, que mantêm os costumes e de seus antepassados. Cada comunidade quilombola tem suas características próprias, mas a maioria pratica a agricultura família e a pesca para sua sobrevivência e extrai da natureza**

produtos que utilizam na fabricação de artesanato e utensílios (YOUSSEF, 2017c, p. 100, grifo nosso).

A compreensão do que vem a ser os quilombos perpassa pelo reconhecimento e pela garantia das especificidades e das diferenças que os constituem, inicialmente, percebemos que a atividade aponta essa compreensão, mas logo a abandona ao realizar um movimento de homogeneização das comunidades quilombolas ao afirmar que, de modo geral, as populações quilombolas realizam agricultura, pesca e extrativismo para sobreviverem. Esse chamamento a homogeneização dos povos quilombolas funda-se na interculturalidade funcional e na política de identidade, evidenciando o LD como reprodutor das políticas de identidade.

As orientações didáticas direcionam os/as professores/as a acrescentarem informações relacionadas às condições dos locais nos quais os quilombos eram erguidos e sobre as lutas atuais pelo reconhecimento dos territórios quilombolas, segue:

comente que os quilombos eram instalados em locais de difícil acesso, pois eram locais onde negros que fugiam da escravidão se abrigavam. **As terras que ocupavam não possuíam condições naturais muito favoráveis para a produção agrícola convencional e geralmente a produção era feita para a subsistência dos quilombolas. Muitas dessas terras mantêm-se ambientalmente mais preservadas, devido às práticas agrícolas menos intensivas. Atualmente, os quilombolas reivindicam que essas terras**, nas quais viveram por gerações, **sejam reconhecidas como territórios pertencentes aos quilombos** (YOUSSEF, 2017c, p. 100, grifo nosso).

As orientações didáticas alinham-se à atividade (texto) ao homogeneizar as práticas dos povos quilombolas unicamente a prática da agricultura, corroborando com a política de identidade desconsiderando, inclusive, os diferentes territórios. A inserção dos povos quilombolas no LD de forma a naturalizar as desigualdades desses povos firma-se na interculturalidade funcional. Embora o LD aponte as reivindicações pelo reconhecimento dos territórios quilombolas em nenhum momento é questionado o motivo de o Estado não reconhecer os territórios quilombolas, exigindo que esses povos lutem por esse direito previsto na CF de 1988. Cabe destacar a ressalva realizada pela orientação didática quanto a preservação dos territórios devido ao modo de agricultura ser de menor intensidade, evidenciando

aspectos do etnodesenvolvimento não aprofundado pelo LD. Seguindo a esteira da atividade (texto) e das orientações didáticas o LD traz a Fotografia 41 para representar a agricultura familiar praticada nos quilombos, observemos:

FOTOGRAFIA 41



Fonte: Youssef (2017c, p. 100).

A Fotografia 41 traz como ícones: vegetação rasteira; cesto de palha; mulheres e homens. Indiciamos que a fotografia retrata pessoas realizando colheita. A legenda afirma ser agricultores quilombolas realizando colheita de feijão no município de Cabo Frio, Rio de Janeiro. O enquadramento da Fotografia 41 expressa as hierarquias que sustentam o padrão de poder presentes também na representação imagética da população quilombola via imagens de controle. De modo repetitivo, encontramos esse tipo de enquadramento distante como majoritário nas fotografias que recontextualizam os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola.

Esse enquadramento impossibilita a visualização das faces dos sujeitos, o fazer é desprendido das identidades, não sabemos os nomes, não enxergamos os rostos, são seres humanos despojados de sua humanidade e singularidades relocados em identidades homogeneizadoras. Há, nessa perspectiva, visual um processo de desumanização dos sujeitos *outros* (campesinos, indígenas e quilombolas). Rosana Paulina denuncia em suas obras de arte esse descolamento das faces da população negra de seus corpos, denunciando as mutilações impostas aos corpos negros; acrescentamos que essas mutilações são ampliadas a todos os corpos não brancos.

Seguimos para as análises das fotografias e seus contextos que indicam recontextualização do princípio sociopolítico, do montante de fotografias, elegemos aquelas mais representativas das duas coleções didáticas. Elas demonstraram aproximações com a recontextualização dos seguintes aspectos: direito à educação pública, gratuita e de qualidade; respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como alicerces do processo civilizatório do país; valorização da diversidade étnico-racial e superação do racismo.

Quanto ao primeiro aspecto, selecionamos a Fotografia 42 localizada na coleção didática Buriti Mais presente na página 90 do LD componente curricular História 4º ano, ela faz parte da unidade 3 *a formação do Brasil* e da seção *o mundo que queremos*. O contexto da fotografia é associado constituído de atividade (texto), orientações didáticas e formativas. A função da fotografia é representativa imbrica-se a imagem controle.

Iniciamos com a atividade (texto) intitulada: *cotas: por que reagimos?* A atividade aborda as cotas raciais como algo necessário e de efeito imediato, tendo em vista à necessidade de reparação social das desigualdades impostas às populações negras. Vejamos o trecho selecionado:

o processo de reparação histórica é amplamente discutido no momento, e a oferta educativa é certamente uma das suas instâncias. **As cotas acusam, com sua implantação, a existência do racismo, e o combatem de forma ativa.** Esse tipo de intervenção é conhecido como “discriminação positiva”. A discriminação positiva constitui o fundamento das assim chamadas “ações afirmativas”. As cotas são um tipo de ação afirmativa. **A noção de “reparação”, ou seja, o ressarcimento por atos lesivos cometidos contra um povo, e a noção de “compreensão” pelas perdas ocasionadas são os conceitos que orientam e conferem sentido à implementação da medida.** [...] É uma medida de emergência, ou seja, de impacto imediato, **e estritamente direcionada para os estudantes negros pela sua posição singular e vulnerável em todos os níveis escolares.** Seus efeitos e repercussões esperam-se no curto e médio prazo, modificando já, e de forma muito concreta, os destinos de jovens que hoje se encontram cursando o segundo grau (SEGATO, 2005-2006 *apud* VASCONCELOS, 2017e, p. 90).

O trecho selecionado denuncia o racismo e a necessidade de combatê-lo por meio de ações afirmativas, tais como as cotas raciais. Essa afirmativa denuncia e propõe a eliminação do racismo realizar um movimento de desnaturalização da condição social, e principalmente, educacional da população negra. Ao desvelar que

as hierarquias raciais não são naturais os LD apontam para o desentretecer do tecido colonial, isto é, para a desracialização e descolonização do ser e do saber.

As orientações didáticas também seguem a linha da atividade (texto) e ressaltam a importância de o/a professor/a estabelecer um espaço de discussão democrático, evidenciando a existência do racismo e a urgência de sua superação, observemos o texto:

faça notar que os afrodescendentes no Brasil ainda enfrentam situações de racismo e preconceito e que é necessário que esse estado de coisas se modifiquem em prol de um bem comum, a igualdade de direitos. Promova uma conversa com os alunos sobre a promoção de igualdade de direitos e de como as cotas raciais se inserem nesse contexto. Este momento deve ser democrático, permitindo a participação de todos os alunos e acolhendo suas contribuições. As discordâncias não devem ser dirimidas, mas ressaltadas, de modo a promover um ambiente saudável de discussão e sínteses (VASCONCELOS, 2017e, p. 90).

A admissão da existência e da persistência do racismo em nossa sociedade é algo que vem sendo ampliada, gradativamente, inclusive nos LD, rompendo com o mito da democracia racial, ou seja, com a ilusão de que no Brasil não existe racismo e sim uma celebração das raças. Esse rompimento ainda encontra-se, majoritariamente, no campo discursivo afastado das práticas cotidianas. Por isso a importância das cotas raciais para a promoção da igualdade de direitos para as pessoas negras marcadas pelas relações desiguais pautadas em seus fenótipos feitos inferiores, a exemplo da cor de pele. Dito isso, o LD apresenta elementos que se aproximam da descolonização do ser e do saber ao desvelar o racismo enquanto um dos estruturantes sociais que promove desumanização.

As orientações formativas no intuito de ampliar os conhecimentos dos/as professores/as apresenta um pequeno texto intitulado *as ações afirmativas no Brasil*. Nele é abordado o conceito de ações afirmativas e seus objetivos, vejamos:

ações afirmativas são políticas públicas [...] com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. **as ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo [...]** Uma ação afirmativa não deve ser vista como um benefício, ou algo injusto. [...] só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos

que não foram assegurados. (SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. *apud* VASCONCELOS, 2017e, p. 90, grifo nosso).

As orientações formativas indicam aproximações com a descolonização, via ruptura com o racismo. Nessa acepção, a ideia de raça inferior é dirimida ao expor as construções sociais que negativam e inferioriza a população negra e por meio de ações/práticas decoloniais causam rupturas com o padrão de poder.

Compreendemos que o contexto da Fotografia 42, constituído por atividade (texto) e orientações didáticas e formativas, avança no sentido da possibilidade dos LD indicarem caminhos para a descolonização, aproximando-se de elementos do currículo pós-colonial, são eles: denúncia, ruptura, proposições e superação do racismo.

Apesar desses avanços quanto o contexto da Fotografia 42, ela apresenta-se como contraponto, reafirmando que o padrão visual do LD, em tela, funda-se no padrão de visualidade colonial, alimentando as hierarquias raciais lastreadas pela ideia de raça superior e inferiores, vejamos a Fotografia 42.

FOTOGRAFIA 42



Segundo dados do IBGE, o número de jovens negros ou pardos que ingressaram nas universidades aumentou para 45,5% na última década, assim como cresceu o número de jovens vindos das camadas mais pobres da sociedade.

Fonte: Vasconcelos (2017e, p. 90).

A Fotografia 42 exibe os seguintes ícones: no primeiro plano temos uma pessoa de costas, vestida com uma camiseta que traz o texto: Direito USP, no segundo plano há outras pessoas também de costas e no terceiro plano há pessoas de frente voltadas para as que estão de costas, uma delas segura um microfone. O enquadramento da fotografia limita uma interpretação da sua representação, a ausência de legenda sobre a fotografia também restringe a sua interpretação, mas a partir dos ícones identificados podemos inferir ser pessoas assistindo a uma palestra, mas não sabemos ao certo. A legenda traz informações do IBGE sobre o aumento do ingresso de jovens negros ou pardos nas universidades, tal como os jovens oriundos das classes mais pobres.

Percebemos que a Fotografia 42 é uma imagem de controle que busca manter a população negra em espaços subalternos, mesmo quando há políticas públicas, tais

como as cotas raciais, que obrigam a reparação da dívida social com a população negra. Isso é perceptível pelo modo como o enquadramento invisibiliza a pessoa negra capturada pela lente olhar do/a fotógrafo/a no primeiro plano da fotografia a camisa ganha destaque em detrimento do sujeito que a veste.

O enquadramento utilizado alinha-se à política de identidade e a interculturalidade funcional ao homogeneizar a população negra tomando como única referência a cor da pele e ao corroborar com a visualidade colonial racista, inserindo nas fotografias pessoas negras, mas em uma condição subalterna, nutrindo a colonialidade do ser, conforme a Fotografia 42.

Referente ao aspecto respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como alicerces do processo civilizatório do país, elegemos três fotografias que indicam recontextualização desse aspecto, intitulamo-las como fotografia 43 e 44 e fotografia 45, visto elas não possuírem títulos. As primeiras estão presentes na coleção didática *Ápis* e segunda na *Buriti Mais*.

Em relação às Fotografias 43 e 44, da coleção *Ápis*, as encontramos no LD componente curricular História do 3º ano, especificamente, na página 69, elas fazem parte da unidade 3 *a cidade em que se vive* e do capítulo 6 *a formação cultural*. Já a Fotografia 45 está localizada na página 97 do LD do componente curricular Geografia do 4º ano, faz parte da unidade 3 *a população brasileira* e do capítulo 5 *a diversidade cultural brasileira*. Os contextos são constituídos de atividade (texto) e orientação didática e as fotografias possuem as funções de testemunho e representativa, respectivamente, além de reforçar a imagem de controle da população afro-brasileira como folclórica.

As fotografias 43 e 44 possuem como contexto apenas a atividade (texto) aborda, brevemente, sobre a cidade de Salvador (Bahia) ser considerada como a capital afrodescendente do nosso país (CHARLIER; SIMIELLI, 2017c, p. 69) e expõe as fotografias como exemplos do merecimento desse título, observemos as fotografias:

FOTOGRAFIAS 43 - 44



► O acarajé faz parte da culinária de Salvador. Esse alimento era originalmente ofertado aos orixás, os deuses africanos. Baiana do acarajé em Salvador, Bahia, 2013.



► A capoeira é uma expressão cultural que mistura luta e dança. Sua origem vem dos negros escravizados no Brasil. Roda de capoeira, em Salvador, Bahia, 2016.

Fonte: Charlier e Simielli (2017c, p. 69).

Passamos para a análise iconográfica das duas fotografias, a primeira, Fotografia 43, apresenta os ícones: mulher negra adornada com turbante e fios de contas no pescoço; utensílios culinários bolinho frito. Esses ícones nos encaminham para o índice baiana vendedora de acarajé. A legenda da fotografia acrescenta a esse indiciamento a informação de que o acarajé faz parte da gastronomia de Salvador e que originalmente era ofertado aos orixás, deuses africanos. O enquadramento da fotografia buscou evidenciar os bolinhos de acarajé fritos, a baiana do acarajé ficou em segundo plano.

Essa representação da baiana do acarajé atrela-se à política de identidade e a interculturalidade funcional por duas vias. A primeira nega a identidade da mulher negra vendedora de acarajé, a sua identidade é apagada para dar visibilidade a identidade homogeneizadora folclórica da baiana do acarajé. A segunda decorre da inserção da culinária herdada dos africanos dentro de uma relação subalternizadora que encobre o valor simbólico de resistência das mulheres negras, principalmente, no período colonial.

A Fotografia 44 segue os mesmos arranjos coloniais percebidos na Fotografia 43. A análise iconográfica evidenciou os ícones pessoas em semicírculo, trajando roupas brancas, instrumentos musicais (berimbau e pandeiro). Indiciamos ser uma

roda de capoeira, a legenda da fotografia evidencia que a capoeira é uma mescla de dança e luta oriunda dos negros escravizados no Brasil. Consoante com a nossa afirmação anterior, a Fotografia 44 nutre os arranjos coloniais ao ocultar a capoeira como uma forma de resistência dos negros escravizados para além da sua inserção imagética nos LD. Sendo assim, quantitativamente há um número significativo de fotografias que recontextualizam os princípios da Educação Escolar Quilombola, mas qualitativamente são preservadas as hierarquias pautadas na ideia de raça superior e inferiores, isto é, as estruturas coloniais não são questionadas.

Quanto à Fotografia 45, da coleção Buriti Mais, identificamos que o seu contexto é constituído por atividade (texto), conforme já mencionamos, intitulada de *a influência africana na formação da cultura brasileira* evidencia as contribuições dos povos africanos na formação da cultura brasileira, vejamos:

mesmo vivendo como escravos, **os africanos mantiveram alguns hábitos e tradições de seus lugares de origem.** Isso influenciou a formação da cultura brasileira. **É possível identificar contribuições dos povos africanos na língua, na culinária, na música, na religião e em muitas outras manifestações culturais.** Ritmos musicais como o samba, o maracatu, o coco, o batuque e a **capoeira são alguns exemplos da influência artística dos povos africanos** (YOUSSEF, 2017d, p. 97, grifo nosso).

A ressalva da contribuição dos africanos na formação da cultura brasileira apresenta um avanço significativo nos LD. No entanto, percebemos indicativos da interculturalidade funcional, quando essa contribuição é exibida como uma contribuição menor. Devido a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, que ainda fundamenta a os LD em análise, são negados conhecimentos *outros* que se distanciem do conhecimento moderno. Assim, não identificamos fotografias que apresentem os conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros relacionados, por exemplo, a metalurgia, a matemática, etc. toda a contribuição dos africanos e de seus descendentes resumem-se as práticas culturais que são apequenadas nos LD, ocultando os processos de luta e resistência que elas representam a exemplo da capoeira retratada na Fotografia 45, vejamos:

FOTOGRAFIA 45



Roda de capoeira no município de Ruy Barbosa, estado da Bahia, em 2014. A capoeira é ao mesmo tempo dança, luta e jogo, praticada ao som de instrumentos musicais, como o berimbau e o pandeiro, que marcam seu ritmo.

Fonte: Youssef (2017d, p.97).

Conforme podemos observar a Fotografia 45 possui os seguintes ícones: pessoas em um semicírculo, vestidas com calças e camisas com tons claros, instrumentos musicais (berimbau, atabaque e pandeiro). Indiciamos ser uma roda de capoeira devido aos ícones evidenciados. A legenda da fotografia informa ser uma roda de capoeira no município de Ruy Barbosa, na Bahia. Ela ainda concebe a capoeira como dança, luta e jogo.

O enquadramento da fotografia focaliza na prática da capoeira dos dois jogadores que estão no primeiro plano fotográfico. Conseguimos enxergar as faces dos participantes, apesar de não termos informações sobre seus nomes, os LD permanecem ocultando as identidades das pessoas negras representadas nas fotografias.

Consoante com a atividade (texto) a legenda não traz informações, mesmo que breves, sobre a capoeira como instrumento de luta e resistências dos povos negros no período escravista. Apontar que ela é uma combinação entre dança, jogo e luta não possibilita avanço na compreensão da capoeira como símbolo de resistências ao padrão colonial, reafirmando, assim, a interculturalidade funcional e a colonialidade.

Seguimos com as análises apresentando as fotografias que apontam recontextualização do aspecto *valorização da diversidade étnico-racial e superação do racismo*. Selecionamos duas, são elas: Fotografia 46 da coleção Ápis e Fotografia 47 da coleção Buriti Mais.

A Fotografia 46 foi identificada no LD componente curricular História do 5º ano, especificamente, na página 84, ela faz parte da unidade 2 *a formação da cidadania* e do capítulo 4 *lutar pela cidadania*. Já a Fotografia 47 está localizada na página 97 do LD do componente curricular História do 3º ano, faz parte da unidade 3 *a vida no campo e as migrações* e da seção *para ler e escrever melhor*. Os contextos são constituídos de atividade (texto) e orientações didáticas. As fotografias possuem a função representativa, imbuídas em imagens de controle.

A atividade (texto) da Fotografia 46 apresenta formas de preconceito racial em distintos aspectos e a luta do movimento negro pelo fim do racismo através da aprovação de leis antirracistas, observamos o texto:

o preconceito racial no Brasil ocorria, e ainda ocorre, de várias maneiras. Um exemplo é a crença de que apenas a cor de pele clara e o cabelo liso sejam traços físicos bonitos que devam ser valorizados. Outra forma de preconceito é considerar a religião e a cultura afro-brasileira inferiores a outras culturas e religiões. Ideias e práticas preconceituosas como essas são combatidas pelo movimento negro, formado por grupos que lutam para defender a história e a cultura afro-brasileira e pela aprovação de leis que ajudem a população negra a ter melhores condições de vida. Esses grupos conseguiram muitas vitórias nas últimas décadas, mas ainda há muito a ser conquistado, e **o racismo na sociedade brasileira persiste** (CHARLIER; SIMIELLI, 2017e, p. 84, grifo nosso).

Compreendemos que o LD avança ao denunciar a existência do racismo em suas diversas facetas. No entanto, ele não identifica o racismo atrelado a um sistema de opressões, inaugurado com o processo de colonialismo, que se expandiu e continua existindo, devido a construção da ideia de raça superior e inferiores tomada como verdade e métrica para diferenciar os seres humanos dos não humanos. O LD não desvela e não questiona o padrão de poder que gestou o racismo, apresenta-o como algo natural sem uma origem, atrelando-se, assim, a geo-corpo-política do conhecimento colonial à medida que oculta os sujeitos que produziram o racismo via a ideia de raça superior e inferiores.

Nessa direção, o tema racismo é inserido no LD, mas balizado na interculturalidade funcional ao passo que não identificamos elementos que indiquem rupturas com o padrão de poder. O LD restringe a luta contra o racismo apenas ao Movimento Negro, limitar à luta contra o racismo apenas aos grupos que formam o Movimento Negro, reforça a ideia equivocada que o racismo é, unicamente, problema

de negro quando sabemos que a luta contra o racismo é algo que precisa ser realizado por toda a sociedade, pelos governos. Há nessa direção, uma tentativa de obscurecer o racismo estrutural que tem sustentado as bases da nossa sociedade racista-patriarcal-capitalista.

Quanto às orientações didáticas, percebemos a ratificação da interculturalidade funcional na manutenção do padrão de poder colonial e de suas heranças. Isso ocorre por meio da ideia de que as desigualdades entre brancos e negros não são questionadas em sua matriz opressora, assim, fala-se de racismo e de desigualdades, mas não são oferecidos exemplos de rupturas que alcancem o cerne do problema. Vejamos o texto das orientações didáticas:

é importante lembrar que **o racismo está relacionado com a desigualdade entre brancos e negros em nossa sociedade**. Por isso, as pessoas negras sofrem violências cotidianas e muitas vivem em condições piores que a população branca brasileira. **Há vários símbolos que representam a luta da população negra por direitos. Um deles é a valorização do candomblé e da umbanda, religiões afro-brasileiras; outro são os ritmos criados pelos afro-brasileiros, como o samba e o rap.** Os alunos também poderão **escolher símbolos políticos, como o Dia da Consciência Negra e a figura de Zumbi dos Palmares** (CHARLIER; SIMIELLI, 2017e, p. 84, grifo nosso).

O texto expõe o racismo como fruto da desigualdade entre brancos e negros, mas não elucida que essas desigualdades sustentam a nossa sociedade ainda racista-patriarcal-capitalista. O LD expressa apenas o racismo e o preconceito relacionados, de modo geral, a cultura afro-brasileira, mas oculta que o racismo parte da ideia de raça superior (a branca) e raças inferiores, especificamente, (negra), logo tudo o que advém da raça inferior é também inferior.

E por tal, localiza as pessoas negras em locais sociais inferiores, a exemplo, dos postos de trabalho precários, insalubres, com baixa remuneração, além de aproximarem-se de trabalhos realizados pelos escravizados no período colonial. Consideramos uma conquista a inserção da discussão do racismo nos LD, toda via ainda é preciso transformar o paradigma que o alimenta.

Conforme demonstramos até aqui, o LD tem se apoiado na interculturalidade funcional para abordar o tema racismo e a Fotografia 46 reafirma essa perspectiva, observemos:

FOTOGRAFIA 46



► Em 7 de julho de 1978 ocorreu na cidade de São Paulo um grande ato organizado pelo movimento negro no Brasil. Esse ato foi muito importante para a luta das pessoas negras contra o racismo e a desigualdade no país.

Fonte: Charlier e Simielli (2017e, p. 84).

De modo geral, localizamos na Fotografia 46 os ícones: pessoas, majoritariamente, negras e cartazes com palavras de ordem. Indiciamos ser um protesto/ato contra o racismo. A legenda afirma ser um ato organizado pelo Movimento Negro no Brasil ocorrido em 1978. O enquadramento da fotografia permite uma visualização do ato, indicando ter uma quantidade significativa de pessoas participando.

Notamos que a recontextualização do princípio sociopolítico, em especial, sobre a superação do racismo ainda encontra resistências no LD que permanece sobre a égide colonial. A Fotografia 46 é representativa dessa afirmação pelo fato de ser utilizada como manobra de silenciamento das lutas travadas por diversos setores da sociedade. Por exemplo, os movimentos sociais, acadêmicos negros e não negros, etc. Essa manobra alinha-se à interculturalidade funcional, uma vez que a fotografia eleita cumpre uma dupla função no LD: a de “cumprir” com a legislação, inserindo as lutas contra o racismo e manter as hierarquias raciais intocadas.

Vejamos, a Fotografia 46 é de suma importância ao incluir a luta do povo negro contra o racismo, mas ela é uma fotografia com mais de quatro décadas de existência,

conduzindo o espectador (estudante) a compreender as lutas contra o racismo como algo do passado.

No tocante à Fotografia 47, ela indica recontextualização do aspecto valorização da diversidade a partir de duas direções conflitantes, isto é, tanto indica elementos descolonizadores quanto colonizadores. Vejamos os textos que constituem o seu contexto, iniciamos pela atividade (texto) intitulada *comunidades quilombolas*.

no Brasil, há comunidades chamadas quilombolas, também conhecidas como comunidades negras rurais, quilombos remanescentes ou quilombos contemporâneos. As terras dessas comunidades podem ter sido compradas, doadas, recebidas como herança ou como pagamento e **estão localizadas tanto em áreas rurais como em áreas urbanas. A Constituição Federal** (conjunto de leis do país) **de 1998 garantiu a essas comunidades a posse das terras que ocupa, com o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira** e evitar que se perca com o passar do tempo. **A manutenção dos costumes, da língua e da religiosidade dos antepassados africanos pelas comunidades remanescentes de quilombos é uma forma de valorização e afirmação dessa cultura** (VASCONCELOS, 2017c, p. 78, grifo nosso).

Percebemos indícios de descolonização no LD ao inserir conhecimentos sobre a existência de comunidades quilombolas, tanto no território campesino quanto no urbano protegidas pela CF 1988 que garantiu, pelo menos no texto da lei, a posse das terras habitadas pelas comunidades quilombolas, objetivando preservar e valorizar costumes, a língua e a religiosidade dos ancestrais africanos. As orientações didáticas, basicamente, repetem o texto da atividade, não sendo representativas para as análises. Sendo assim, passamos para a análise da Fotografia 47, observemos:

FOTOGRAFIA 47



Fonte: Vasconcelos (2017, p. 78).

Localizamos na Fotografia 47 os ícones pessoas negras (homens e mulheres) idosas e jovens, reunidas em um semicírculo. Esses ícones nos direcionam ao indiciamento reunião. A legenda da fotografia diz ser uma celebração dos quilombolas em alusão ao dia da Consciência Negra, no Quilombo Maria Romana, Rio de Janeiro.

O enquadramento da fotografia buscou capturar apenas as pessoas que estão no semicírculo, evidenciando um recorte visual tanto dos quilombolas quanto da comunidade, uma vez que a fotografia foi capturada com certo distanciamento das pessoas fotografadas, o que permitiria incluir mais elementos a cena capturada.

Compreendemos que o enquadramento eleito reforça a ideia de sujeitos distantes do telespectador (estudante e professor/a), alheios à realidade fora da comunidade. Ademais nos questionamos quanto ao quantitativo de pessoas fotografadas na celebração do dia da Consciência Negra, levando a uma interpretação equivocada de que a comunidade quilombola possui poucos integrantes e na sua maioria idosa, conforme retratada na fotografia.

Diante disso, percebemos o reforço da interculturalidade funcional por meio da Fotografia 47, a inserção imagética dos povos quilombolas serviu para reafirmar o padrão de poder colonial nutrindo as hierarquias raciais via as imagens de controle rústicos, atrasados.

Por fim, analisamos as fotografias que indicam recontextualização do princípio didático-pedagógico, selecionamos duas uma de cada coleção didáticas as nomeamos de Fotografia 48 e Fotografia 49. Elas se aproximam do aspecto reconhecimento e respeito dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam.

A Fotografia 48 é da coleção didática Ápis, está localizada na página 80 do LD componente curricular Arte do 1º ano, ela faz parte da unidade 2 *brincar é importante?* capítulo 3 *mexendo e remexendo: arte da dança!* E da seção *terreiros em comunidades quilombolas*. Quanto à Fotografia 49 da coleção Buriti Mais a localizamos na página 64 do LD do componente curricular História do 1º ano, ela faz parte da unidade 3 *a escola* e do capítulo 1 *um lugar de aprender*. Os contextos das fotografias são constituídos por atividade (texto), orientações didáticas e formativas. As fotografias possuem a função representativa, atreladas as imagens de controle e transgressora, respectivamente.

Iniciamos pelo contexto da Fotografia 48, que conforme dissemos, possui atividade (texto), orientações didáticas e formativas. A atividade (texto) tem por título: *terreiros em comunidades quilombolas*, esboça a importância do terreiro como espaço de socialização e aprendizados, vejamos:

O terreiro é um espaço muito importante para as comunidades quilombolas. Nessas comunidades vivem descendentes dos africanos que foram trazidos para o Brasil como escravos. Além de ser **o espaço onde acontecem as festas e os rituais religiosos dos quilombos, o terreiro também pode ser o lugar das brincadeiras das crianças! É nesse espaço que elas aprendem brincadeiras e jogos e ouvem histórias contadas pelos mais velhos** (POUGY; VILELA, 2017a, p. 80, grifo nosso).

O espaço do terreiro é concebido dentro de uma lógica *outra* concebendo-o como parte integradora da comunidade quilombola. Lugar-tempo de trocas de aprendizados e de modos de aprender que ultrapassam os ditames da educação formal presente nas escolas e da racionalidade moderna. Nessa acepção, o terreiro é

território de saber-poder, local onde as gerações se educam e fazem com que os conhecimentos dos ancestrais permanecem vivos em pleno movimento, indicando descolonização do saber e do ser. As orientações didáticas, também, seguem a perspectiva da atividade (texto), expressando alinhamento entre o LD do estudante e o LD manual do/a professor/a, vejamos:

caso algum aluno conheça um quilombo ou more nele, aproveite para convidar um adulto que vive nessa comunidade para ser entrevistado pelas crianças. Além disso, se for possível, leve-as para conhecer esse quilombo. É preciso ter sempre em mente que **os terreiros e comunidades quilombolas são parte da cultura brasileira e, portanto, devem ser respeitados** (POUGY; VILELA, 2017a, p. 80, grifo nosso).

Percebemos que as orientações didáticas concebem os povos quilombolas como sujeitos epistêmicos ao sugerir convidar um adulto quilombola para ser entrevistado pelos estudantes, além de assumir as comunidades quilombolas como parte da cultura brasileira e por tal devem ser respeitadas. Compreendemos que, textualmente, o LD apresenta indicativos de descolonização do ser e do saber, provocando rupturas com o padrão de poder.

Com relação às orientações formativas, elas se atrelam à atividade (texto) e às orientações e, apresentam aspectos indicativos de descolonização da natureza ao abordar o território quilombola a partir da cosmovisão dos/as quilombolas, vejamos:

os territórios onde vivem esses afro-brasileiros significam mais que simples espaços [...]. A terra, além de garantir a subsistência do grupo, tem importância histórica e cultural, pois é onde acontecem as transmissões dos valores éticos e morais, dos conhecimentos definidos pelas manifestações, pelas tradições e pelo respeito à ancestralidade (SOUZA, 2012 apud POUGY; VILELA, 2017a, p. 80, grifo nosso)

A descolonização da natureza é evidente no texto ao expressar a interligação entre o território e os quilombolas, contrapondo-se ao paradigma euronortecêntrico, que aboliu qualquer relação de respeito entre ser humano e natureza, enxergando-a como algo a ser explorado. A relação entre território e povos quilombolas evidenciam um pensamento *outro*, uma razão *outra*, alicerçados nos conhecimentos ancestrais. Consoante com o contexto a Fotografia 48 apresenta-se como uma imagem transgressora, observemo-la:

FOTOGRAFIA 48



► CRIANÇAS BRINCANDO EM TERREIRO NO QUILOMBO CARCARÁ, EM POTENGI, CEARÁ, 2013.

Fonte: Pougy e Vilela (2017a, p. 80).

Os ícones da Fotografia 48 são os seguintes: árvores; construção (casa) e crianças de mãos dadas e um círculo. Indiciamos ser crianças brincando de roda. A legenda informa ser crianças brincando em terreiro no Quilombo Carcará. O enquadramento apresenta-se de maneira a convidar o espectador (estudante) para a brincadeira das crianças, há uma ruptura da visualidade colonial na Fotografia 48. Notamos que o enquadramento que vinha vigorando nas fotografias analisadas é abandonado, embora não enxergamos os rostos das crianças em sua totalidade, percebemos que isso se dar devido a brincadeira e não pelo enquadramento distante que invisibiliza os sujeitos. Nesse sentido, compreendemos a Fotografia 48 enquanto uma imagem transgressora ao construir realidades outras que rompem com o padrão colonial.

Seguimos para a análise do contexto da Fotografia 49, conforme anunciamos, ele é constituído apenas por atividade (texto) intitulada *diferentes tipos de escola*, vejamos o trecho:

nas comunidades quilombolas, além das matérias comuns, **há aulas para valorizar a identidade e a cultura afro-brasileiras. Nessas escolas, é possível aprender matemática por meio de um jogo chamado Mancala e praticar danças africanas, como a ciranda e a roda de coco** (VASCONCELOS, 2017a, p. 64, grifo nosso).

Os conhecimentos e práticas elencadas apontam para ruptura com a razão euronortecêntrica de conhecimento e de produção. Com isso, percebemos indicativos da interculturalidade crítica ao estabelecer ligações entre conhecimentos e práticas culturais advindas da matriz africana e afro-brasileira. Apesar de percebemos avanços na atividade (texto) a Fotografia 49 apresenta-se a partir de uma perspectiva colonizadora, observemos:

FOTOGRAFIA 49



ESCOLA ISIDRO SILVA, NA COMUNIDADE QUILOMBOLA QUILOMBO DA BARRA, MUNICÍPIO DE RIO DAS CONTAS, ESTADO DA BAHIA, 2014.

Fonte: Vasconcelos (2017a, p. 64).

A análise iconográfica sugere os ícones árvores, imóvel na cor branca, letreiro informando se tratar de prédio escolar e janelas verdes. A articulação entre esses ícones nos levou ao índice escola quilombola, a legenda confirma o indiciamento e informa o nome da escola, a saber: Escola Isidro Silva, no Estado da Bahia.

O enquadramento retoma ao padrão hegemônico de visualidade, presente de forma majoritária nas fotografias analisadas, indicando interculturalidade funcional. Inserir a fotografia do prédio da escola não configura respeito e ruptura com as amarras coloniais. O enquadramento afastado, escolhido pelo/a fotógrafo/a, desvela o olhar diferenciador imposto aos povos quilombolas que se ramifica até as escolas quilombolas. A atividade (texto) avança na possibilidade de indicar caminhos interculturais críticos enquanto que a Fotografia que a acompanha permanece atada a colonialidade. Desse modo, a recontextualização dos princípios da Educação Escolar Quilombola é forjada no espaço da diferença colonial.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao último fio na tessitura deste relatório de pesquisa: o fio de arremate, que busca colocar um “fim”, uma pausa em tudo o que foi tecido até agora. Para isso, é preciso lembrar os fios que, paulatinamente, foram entretecidos no fazer investigativo. Tecemos esta tese por meio de movimentos circulares, entre idas e vindas, abandonos e inserções de fios não previstos inicialmente.

Assim, a modo de arremate, apresentamos os entrelaçamentos finais na tessitura destas considerações, são eles: a) alcances e avanços do levantamento das produções científicas mapeadas no PPGEdu e nas RA da Anped em relação aos dados analisados; b) retomar o problema de pesquisa e os seus objetivos; c) entrecruzar as abordagens teórico-metodológicas e as análises dos dados e; d) fios a serem tecidos.

Consideramos que o mapeamento das produções científicas na Anped e no PPGEdu foi de suma importância para a compreensão do objeto de pesquisa, visto que as temáticas: Recontextualização, Livro Didático, Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola foram tomadas a partir de diferentes olhares, ampliando o nosso olhar frente ao objeto de pesquisa e com isso foi possível perceber aproximações com as pesquisas analisadas.

Quanto aos alcances, percebemos que as pesquisas sobre recontextualização, preocuparam-se em compreender como as políticas são recontextualizadas na prática, principalmente, no chão da sala de aula. Já as pesquisas sobre LD interessaram-se, em sua maioria, com os modos de sua utilização e com o trato dado a determinadas disciplinas e conteúdos, aproximando-se da ideia de recontextualização dos conhecimentos presentes nos LD na prática docente.

Nesse sentido, esta tese buscou alcançar elementos não tratados pelas produções científicas mapeadas, um dos elementos foi o de tomar as fotografias como elemento de significação e, portanto, de recontextualização das políticas curriculares, ampliando o olhar sobre os processos recontextualizadores para além dos conteúdos nos LD e da materialização na prática.

Em relação às temáticas Educação do Campo, Indígena e Quilombola as pesquisas demonstraram aproximações quanto aos objetos de pesquisa, respeitando

as especificidades de cada uma. As aproximações deram-se, principalmente, através das denúncias referentes à negação do direito à educação específica e diferenciada, à/ao terra/território, ao reconhecimento e a valorização de seus modos de vida e de seus conhecimentos. Ao passo que denunciavam as relações de poder desiguais, as pesquisas também evidenciaram os processos de resistências tecidos por meio de processos educativos fincados nos projetos de vida desses povos. Nesses processos, a luta por políticas voltadas para atender às demandas dos povos do campo, indígena e quilombola foram uma constante.

Destacamos outro elemento que buscamos alcançar com essa tese, o de perceber os princípios da Educação do Campo, Indígena e Quilombola presentes tanto textual como imageticamente nos LD, avançando em relação às produções científicas analisadas no levantamento. Ademais, o levantamento evidenciou a urgência de um giro epistêmico descolonial no intuito de inserir objetos e abordagens teórico-metodológicas que possam modificar a ego-corpo e geopolítica do conhecimento, ainda fincada no conhecimento euronortecêntrico, nos espaços de produção científica.

Nesse sentido, esta tese apresenta avanços com relação ao levantamento. O primeiro deles refere-se à construção do objeto de investigação imbricado às vivências pessoais, formativa e profissionais da pesquisadora, rompendo com os pressupostos do paradigma positivista. O segundo diz respeito à adoção de uma geopolítica do conhecimento *outra*, em que os sujeitos, territórios e conhecimentos outros são acolhidos e compreendidos em suas multiplicidades, distanciando-se dos processos higienizadores e homogeneizadores do paradigma simplificador.

Por fim, o levantamento foi essencial para a compreendermos como esta pesquisa poderia contribuir para o revide epistêmico, político, social, educacional e cultural que os povos do campo, indígena e quilombola estão disputando, inclusive, dentro dos muros das universidades.

O processo de tessitura desta pesquisa foi permeado por negociações que aos poucos foram conferindo forma ao tecido teórico-metodológico e com isso redirecionou o nosso entretecer científico. Essas negociações modificaram o objeto e os objetivos da pesquisa, propostos inicialmente no projeto de tese. Assim, com as modificações, essa tese partiu da seguinte pergunta: como são recontextualizados os

princípios da Educação escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos dos LD – Manuais dos Professores?

No intuito de responder a essa questão, delimitamos como objetivo geral: compreender como são recontextualizados os princípios da Educação escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas fotografias e em seus contextos dos LD – Manuais dos Professores. Para operacionalizar esse objetivo, construímos os seguintes objetivos específicos: a) identificar e caracterizar as políticas curriculares direcionadas à Educação Escolar dos povos do campo, indígena e quilombola; b) identificar e caracterizar os princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola; c) identificar e caracterizar as coleções didáticas eleitas do PNLD 2019 e d) Identificar e caracterizar as fotografias e seus contextos que indicam recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola.

A identificação e caracterização das políticas curriculares voltadas para a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola desvelaram o campo de disputas que permearam suas formulações. Esses povos denunciaram os processos de silenciamentos e negação de direitos educativos, sociais, culturais, dentre outros. No tocante à Educação Escolar foi unânime os descasos presentes na legislação educacional, mas também percebemos breves mudanças, fruto das lutas político-epistêmicas, que possibilitaram avanços educativos para estes povos. Por exemplo, a participação e contribuição deles como propositores e negociadores de políticas educacionais, conforme descrito no contexto de produção dos dados.

Consoante com as análises das diretrizes curriculares para a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, identificamos três princípios interconectados e comuns a Educação Escolar desses povos, são eles: epistemológico, sociopolítico e didático-pedagógico. Estes princípios compõem um mosaico de conhecimentos e práticas que servem de guia para o desenvolvimento de uma Educação Escolar específica, diferenciada, pluriepistêmica e descolonial assentadas nas cosmovisões e cosmologias que constituem e alimentam seus povos fincadas na ancestralidade.

Esses princípios caminham para a configuração de pensamentos fronteiriços em constante diálogo conflitivo entre os conhecimentos e práticas desses povos e dos povos não indígenas. Nessa direção, a identidade em política é basilar para os povos do campo, indígena e quilombola, pois provoca movimentos de desobediência civil e

epistêmica ao torna-se alicerce na construção das diretrizes curriculares e na luta pela materialização desses princípios nos currículos escolares.

No que diz respeito às coleções didáticas eleitas e caracterizadas, elas foram constituídas por meio de disputas econômicas, sociais, políticas e epistêmicas. Essas disputas desvelam a importância atribuída aos LD. Percebemos que majoritariamente as/os autoras/es estão localizadas/os na Região Sudeste, demarcando uma geopolítica do conhecimento colonial, mas também identificamos que mais de 78% desses autores são mulheres apresentando um significativo avanço em relação à ocupação dos postos de trabalhos que exigem um maior nível de escolarização.

Quanto à diagramação das coletâneas ambas possuem semelhanças, haja vista seguirem as normas do Edital de Convocação nº 01/2017, as pequenas diferenças estão no estilo de diagramação e na eleição de conteúdos. Em síntese, os LD objetivam acolher os elementos necessários para o desenvolvimento dos estudantes e auxiliar a prática docente e formação continuada segundo os parâmetros estabelecidos, principalmente, pela BNCC.

A identificação e caracterização das fotografias e de seus contextos indicaram recontextualizações híbridas dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, evidenciadas por meio de três perspectivas de visualidades, são elas: controle, transgressora e híbrida. As visualidades de controle são aquelas em que as fotografias dos povos do campo, indígenas e quilombolas são inseridas nos LD, mas de forma folclórica, estereotipada e subalternizadora. Visa fixar e naturalizar esses povos como inferiores, inertes, involutivos, improdutivos, etc. Para tanto, são reafirmados traços identitários homogeneizadores atrelados a uma ideia de ser camponês, de ser indígena e de ser quilombola referendada a partir do olhar colonizador, ocultando a colonialidade, o patriarcado, o racismo, o capitalismo como elementos estruturantes que sustentam as desigualdades que assolam os feitos inferiores.

Já as visualidades transgressoras buscam romper com as estruturas de poder que têm subalternizado os povos do campo, indígenas e quilombolas. Esse rompimento decorre na inserção de fotografias que valorizem e reconheçam as especificidades, as diferenças, os conhecimentos, os modos de ser e estar no mundo dos povos do campo, indígena e quilombola, bem como de sua participação na construção da sociedade brasileira. Nessa acepção os fios do tecido colonial são

falhados pelos movimentos descoloniais imbricados à despatriarcalização e desracialização, principalmente. Esses povos são concebidos como sujeitos de direitos e não de favor (LE MOS, 2013), por isso, as representações imagéticas são transgressoras, pois realizam rupturas com a visualidade colonial-patriarcal-racista-capitalista e exibem visualidades descoloniais, despatriarcais, antirracistas, anticapitalistas.

As visualidades híbridas expressaram tensões e disputas no processo de deslocamento do texto das diretrizes curriculares para os LD, especificamente, para as imagens e seus contextos. À vista disso, deixaram transparecer a arena conflitiva em que movimentos colonizadores buscam “perpetuar” o sistema mundo patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno, ao exibir nas fotografias elementos subalternizadores atrelados às hierarquias pautadas no gênero, na raça, na etnia, na classe, na sexualidade, no território. Do mesmo modo que coexistem elementos presentes nas imagens que indicam aberturas de falhas no tecido colonial, ao interseccionarem gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, território como elementos desobedientes, potentes e transgressores do referido sistema.

Assim, defendemos a tese de que as recontextualizações híbridas revelaram as tensões provocadas pelas resistências dos feitos inferiores vis-à-vis as heranças coloniais, essas tensões são contraditórias, ambivalentes e assimétricas. As resistências materializam-se na promulgação de políticas curriculares com a inserção das demandas dos povos do Campo, Indígena e Quilombola, gestando disputas por reconhecimento e valorização desses povos como sujeitos de direitos e epistêmicos.

Diante do exposto, compreendemos que esta tese não finda aqui, mas alonga os fios teórico-metodológicos para tessituras de outras pesquisas e para uma reflexão quanto à minha prática docente na educação básica. Assim, lançamos os seguintes fios: como os professores percebem as visualidades nas fotografias dos LD? Quais as possibilidades de transgressões da visualidade colonial nas práticas docentes?

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural**, 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, 2017.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 1, n 1, p. 42-64, 2015.
- ALVES, Alda Judith. Planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ARROYO, Miguel G. e FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BHABHA, Homi, K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>>. Acesso em: 15/03/2011.

BRASIL. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**: 1º a 4a séries. Brasília: FAE, 1994.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Uma escola do tamanho do Brasil. **Programa de Governo 2002**: coligação Lula Presidente: PT, PCdoB, PL, PMN, PCB. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRITTO, T. F. de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Textos para Discussão 92. Centro de Estudos da Consultoria do Senado, junho de 2011.

BUTLER, J. **Quadros de guerra** - quando a vida é passível de luto? Trad. Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 21-40 – 2018.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero**: ciencia, razab e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **História 1º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017a.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **História 2º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017b.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **História 3º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017c.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **História 4º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017d.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **História 5º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017e.

CHOPPIN, Alain. **Políticas dos livros escolares no mundo**: perspectiva comparativa e histórica História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/Fae/Ufpel, Pelotas, V. 13, N. 27 P. 9-75, Jan/Abr 2009.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. Estudos Feministas, Florianópolis, 2002.

CURIEL, Ochy. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. In: AZKUE, Irantzu Mendia *et al* (Org.). **Otras formas de (re) conocer**: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Espanha, Universidad del País Vasco, 2014.

DELGADO, Luis, R.; FRANCO, Rebeca E. Colonialidad del Poder, Patriarcado y Heteronormatividad en América Latina. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, v. 19, n. 42, pp. 95-110, enero-junio 2014.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos Territórios do Território**. 2008. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2020.

FERREIRA, Michele Guerreiro, SILVA, Janssen Felipe da. Confluência entre a Pedagogia Decolonial e a Educação das Relações Étnico-raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antônio Novaes da. (Org.). **Africanidades Afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

FERREIRA, Michele Guerreiro, SILVA, Janssen Felipe da. Opção Decolonial e Práxis Curriculares de Enfrentamento do Racismo: diálogos com sujeitos curriculares de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 5, n 8, p. 121-150, 2019.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - Centro Acadêmico do Agreste - CAA, Caruaru, 2013.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Silva Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa, Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: a formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal, 2006.

GARCIA, Alexandra. Imagens: ilusão, alusão, provocação, inspiração... são... In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Pesquisa em Educação**: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas, São Paulo: Cortez, 2011.

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

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010 p. 455-491.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HAAL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi Sage/Open University, 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988**. 1993. 224f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

HOOKS, BELL. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.41, 2019.

JESUS, S. M. S. A. Educação do Campo nos Governos FHC e Lula da Silva: potencialidade e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, v. 55, p. 167-186, 2015.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LEMOS, Girleide Torres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, pp. 7-23, 2013.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. **América Latina**: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O Plano Decenal e os compromissos de Jomtien. MEC. **Educação para Todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, p. 39-52, 2000.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. a teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto, 2010.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. Ordenar, civilizar e instruir: os livros didáticos e a construção do saber escolar no Brasil oitocentista. In: **XIII Encontro Estadual da ANPUHPB**, 2008, Guarabira. História e Historiografia: entre o nacional e o regional. Guarabira: UEPB, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo. Madrid: Akal, 2011.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade,

geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In Boaventura de Sousa Santos (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências' revistado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

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

MOHANTY, Chandra Talpade. Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. Artículo publicado en: Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (editoras): **Descolonizando el Feminismo**: Teorías y Prácticas desde los Márgenes. Madrid: Cátedra, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. **Anais do IX Endipe**, Águas de Lindóia, SP, 1998.

MORIN, Edgar. As duas globalizações: comunicação e complexidade. IN: SILVA, Juremir Machado da; CLOTET, Joaquim (Org.). **As duas globalizações**: complexidade e comunicação uma pedagogia do presente. 2. Ed. Porto Alegre: Sulinas/EDIPUCRS, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2008.

NEVES, I.P.; MORAIS, A.M.; MEDEIROS, A.; PENEDA, D. Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 209-245, 2000.

NIGRO, Rogério G.. **Ciências 1º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017a.

NIGRO, Rogério G.. **Ciências 2º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017b.

NIGRO, Rogério G.. **Ciências 3º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017c.

NIGRO, Rogério G.. **Ciências 4º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017d.

NIGRO, Rogério G.. **Ciências 5º ano: Ápis**. São Paulo: Ática, 2017e.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 pp.1106-1133 out./dez, 2017.

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

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**, 2013, 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2013.

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIXÃO, Fernando (Org.). **Momentos do Livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino desde el feminismo comunitario**. La Paz, Mujeres creando comunidad, 2010.

PAREDES, Julieta. **Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador**. Cochabamba, Diciembre de 2011.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PISANO, Margarita. **El Triunfo de la Masculinidad**. Chile: Surada Ediciones, 2004.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, Canoas, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Arte 1º ano: Ápis**. São Paulo: Ática, 2017a.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Arte 2º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017b.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Arte 3º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017c.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Arte 4º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017d.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Arte 5º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017e.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgar (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Siembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación social. In: WALLERSTEIN, Immanuel. **Journal of world systems research**. California, v. 2, 2000.

QUIJANO, Aníbal. América, el capitalismo y la modernidad nacieron el mismo día, **ILLA** (Lima) Nº 10, janeiro, 1991.

RODRIGUEZ, Érika Virgílio; LOPES, Alice Casemiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, 2(2), 23-35, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero Patriarcado Violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Português 1º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017a.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Português 2º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017b.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Português 3º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017c.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Português 4º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017d.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Português 5º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017e.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Aline Renata dos. **Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia**. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, Aline Renata dos. SILVA, Janssen Felipe da. Diálogo entre os estudos pós-coloniais e o feminismo latino-americano na compreensão do patriarcado na constituição da América Latina. **REALIS**, Recife, v.8, n. 01, p. 120-147 Jan-Jun. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista). **Currículo Sem Fronteira**. V. 3, n. 2, jul/dez, 2003, p. 5-23.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para Além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez Editora, 2010b. p. 31-83.

SARTORE, Anna Rita; SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Camila Ferreira da. Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v.1, n.1, 2015.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidade y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, 2009.

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

SILVA, Isaias da. Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

SILVA, Givânia Maria da. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e os desafios da efetivação. In: MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (Org.). **Educação e práticas comunitárias**: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

SILVA, Janssen Felipe da. As políticas de currículo e os discursos sobre a avaliação da aprendizagem: uma aproximação com a Teoria da Complexidade. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa. **Diferenças nas políticas de Currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e No Currículo na Educação Básica através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.8, n.1, p.49-64, Janeiro a Abril de 2015.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações Étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação Intercultural. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, maio, 2013.

SILVA, Janssen Felipe da; SARTORE, Anna Rita; SANTOS, Aline Renata dos. Imagens de mulheres negras e indígenas nos livros didáticos dos territórios campestres brasileiro e colombiano. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-32, maio/ago. 2019.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Campestres Por uma Educação Escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMIELLI, Maria Elena. **Geografia 1º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017a.

SIMIELLI, Maria Elena. **Geografia 2º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017b.

SIMIELLI, Maria Elena. **Geografia 3º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017c.

SIMIELLI, Maria Elena. **Geografia 4º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017d.

SIMIELLI, Maria Elena. **Geografia 5º ano**: Ápis. São Paulo: Ática, 2017e.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo. Cia das Letras, 2004.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4.ed..São Paulo: Cortez Editora, 2003

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre Avaliações da aprendizagem, Avaliações de Sistema e Educação do Campo**: a disputa nas fronteiras da validação de conhecimentos. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

TORRES, Denise Xavier; SILVA, Janssen Felipe da. Passos em direção a uma perspectiva Pós-Colonial de avaliação da aprendizagem: fundamentos, planejamento e práticas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 24, P. 77-105, 2019.

TORRES, Denise Xavier; SILVA, Janssen Felipe. Estudos pós-coloniais no Brasil: sujeitos, processos e proposições da trajetória de educação escolarizada ofertada aos povos campesinos no Brasil. In: **Observatorio Latinoamericano** - Dossier Brasil Buenos Aires, v. 10, p. 135-148, enero, 2013.

URIBE, Richard. **Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares em América Latina**. Bogotá: CERLALC, 2006.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. dos S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **História 1º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017a.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **História 2º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017b.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **História 3º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017c.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **História 4º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017d.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **História 5º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017e.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

YAMAMOTO, Ana Carolina de Almeida. **Ciências 1º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017a.

YAMAMOTO, Ana Carolina de Almeida. **Ciências 2º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017b.

YAMAMOTO, Ana Carolina de Almeida. **Ciências 3º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017c.

YAMAMOTO, Ana Carolina de Almeida. **Ciências 4º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017d.

YAMAMOTO, Ana Carolina de Almeida. **Ciências 5º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017e.

YOUSSEF, Lina Jomaa. **Geografia 1º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017a.

YOUSSEF, Lina Jomaa. **Geografia 2º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017b.

YOUSSEF, Lina Jomaa. **Geografia 3º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017c.

YOUSSEF, Lina Jomaa. **Geografia 4º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017d.

YOUSSEF, Lina Jomaa. **Geografia 5º ano**: Buriti Mais. São Paulo: Moderna, 2017e.