

Seção: Formação de Professores | **Artigo original** | **DOI:**

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n22.3691>

Colonialidade e o politicamente Correto: a questão racial em livro didático da EJA

Coloniality and the politically correct: the racial Issue in EJA textbooks

Colonialidad y lo políticamente correcto: La cuestión racial en libro didáctico de la EJA

Letícia de Oliveira dos Santos

Graduada em Pedagogia

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL - MG)

E-mail: leticiaoliveira.santos@sou.unifal-mg.edu.br

Orcid: 0009-0006-4371-7468

RESUMO

Este artigo original tem como tema central as relações étnico-raciais nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral é interrogar como tais questões são tratadas em um livro didático de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Machado/MG. De cunho predominantemente qualitativo, a pesquisa que resultou neste artigo, utilizou-se da pesquisa documental como principal técnica de coleta de informações, tendo como referências teóricas os estudos de Aníbal Quijano sobre colonialidades do saber e do poder e de Silvana Souza Ramos sobre o modo politicamente correto. Como principais resultados, identificou-se que o material didático analisado na pesquisa é parcialmente isento de textos e imagens estereotipadas ou preconceituosas em relação às pessoas negras. Contudo, nota-se, ainda, que a presença do politicamente correto termina por funcionar, no material, como revelador da presença da colonialidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Relações étnico-raciais. Materiais didáticos. Colonialidade. Politicamente Correto.

ABSTRACT

The central theme of this article is ethnic-racial relations present in textbooks for Youth and Adult Education (EJA). The overall aim is to examine how such issues are dealt with in a textbook for the Early Years of Elementary School at a municipal school in Machado/MG. This study, predominantly qualitative in nature, used documentary research as its main information-gathering technique, using both Aníbal Quijano's studies on colonialities of knowledge and power and Silvana Souza Ramos's studies on political correctness as theoretical references. Results show that the didactic material analyzed in the research is partially free of stereotyped or prejudiced texts and images in relation to black people. In addition, the presence of the politically correct ends up revealing the presence of coloniality in the material.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Ethnic-racial relation. Didactic Material. Coloniality. Politically Correct.

RESUMEN

Este artículo original aborda las relaciones étnico-raciales en los libros didácticos de la “Educação de Jovens e Adultos” (EJA). El objetivo general es indagar cómo se abordan estas cuestiones en un libro didáctico de los Primeros Años de la Educación Primaria en una escuela municipal de Machado/MG. De naturaleza predominantemente cualitativa, la investigación que resultó en este artículo se basó principalmente en la pesquisa documental como técnica principal de recopilación de información, utilizando como referencias teóricas los estudios de Aníbal Quijano sobre las colonialidades del saber y del poder, y de Silvana Souza Ramos sobre el modo políticamente correcto. Como resultados destacados, se identifica que el material didáctico analizado en la investigación carece en su mayoría de textos e imágenes estereotipadas o prejuiciosas en relación a las personas negras. Sin embargo, se observa también que la presencia de lo políticamente correcto no solo cumple una función, sino que también funciona como un revelador de la presencia colonial en dicho material.

Palabras clave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Relaciones étnico-raciales. Materiales didácticos. Colonialidad. Políticamente Correcto.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ tem como tema as relações étnico-raciais nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o objetivo central consiste em apresentar como tais questões estão representadas no objeto de pesquisa, a saber: um livro didático de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Machado/MG. Para isso, como problema de investigação, tomaram-se os conceitos de “colonialidade” e de “politicamente correto”. A pesquisa envolveu também os seguintes objetivos específicos: (i) realizar, ainda que de forma parcial, um levantamento das produções sobre EJA e relações étnico-raciais e sobre os conceitos de colonialidade e politicamente correto; bem como (ii) analisar de forma

¹ Trata-se este texto de um desdobramento das discussões feitas pela autora em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia.

sistematizada e minuciosa as imagens, textos e demais conteúdos presentes no material selecionado para localizar a presença de discussões sobre os negros e sua história.

Em relação à justificativa da pesquisa, considera-se a educação como direito de todas as pessoas, tal como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e na Constituição Federal de 1988. Ademais, reforça-se a especificidade dos sujeitos da EJA, que são, segundo Arroyo (2006, p. 22), “jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial diversas”, o que faz com que essas pessoas transitem e desenvolvam diferentes papéis na sociedade.

Sendo assim, a pesquisa buscou reforçar a relevância política e acadêmica dos estudos da EJA, principalmente em um país com amplos índices de desigualdade, de analfabetismo e baixa escolarização, como o Brasil. Ademais, inserindo-se nas discussões sobre o livro didático, considera, ainda, que, na mediação entre os estudantes da EJA e os professores na sala de aula, o livro didático aparece como um dos principais recursos mobilizados para a escolarização dos que tiveram excluído o direito à educação na idade regular.

Após as ponderações já feitas que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa tomando por base Quijano (2022; 2005; 2009) e Ramos (2017); e em (3), a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo. Em (4), na parte de descrição e análise dos dados, são apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico. Por fim, em (5), a conclusão, retoma-se o objetivo geral, os pressupostos teóricos e a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Feita essa apresentação inicial das principais discussões do trabalho, a seguir serão debatidas as bases teóricas mobilizadas para analisar os principais temas em questão, tendo como foco os conceitos de “colonialidade” e do modo “politicamente correto”.

Para isso, na subseção 2.1, “As especificidades dos sujeitos da EJA”, são destacadas, inicialmente, questões sobre o lugar da EJA na educação pública brasileira e sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, cujas identidades são constituídas em diversos espaços e influenciadas por um contexto de subalternidade presente nas relações sociais, culturais e econômicas dos povos colonizados.

Dando prosseguimento, na subseção 2.2, “Colonialidade e a ideia de raça”, debate-se a importância do conceito de “colonialidade”, apresentado por Quijano (2005), para se pensar a constituição de uma “divisão racial do trabalho” na América e que impactou e impacta nas vivências dos sujeitos da EJA.

Por fim, na subseção 2.3, “O politicamente correto”, aborda-se sobre esse outro conceito mobilizado como categoria de análise para a referida pesquisa, a partir das discussões de Oliveira (2017), que analisou a presença das ideias de raça, gênero e colonialidade em livros de educação do campo.

2.1 AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA

A educação de jovens e adultos é marcada historicamente por disputas políticas e tem como marcos internacionais legais a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Declaração de Hamburgo de 1997. No caso do Brasil, para Di Pierro (2005), a Constituição Federal de 1988 é central, na medida em que assegura o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, sendo considerado um direito da cidadania.

Segundo a autora,

[...] a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito da cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (Di Pierro, 2005, p. 1119).

Tais documentos reafirmaram a educação como direitos de todas as pessoas e influenciaram várias experiências não formais de educação, assim como as políticas públicas desenvolvidas em direção à EJA como modalidade da educação brasileira. Para além de marcos legais, tais documentos contribuíram para destacar e reforçar as especificidades dos sujeitos da EJA. Sobre essa questão, compreende-se que, no processo

educativo, a busca pela identidade é central, e que o sujeito da EJA está presente em diversos espaços da sociedade, que envolvem, inclusive, conflitos entre questões de gênero, raça, sociais, econômicas, culturais etc. Transitando e desenvolvendo diferentes papéis, essas pessoas estão envolvidas em processos de constituição de identidade nos diversos espaços. Segundo Oliveira (1999, p. 1):

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário [...] Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo [...] E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.

Essas discussões são fundamentais para a constituição de um novo olhar para EJA e para os sujeitos, considerando as suas especificidades. Além disso, apontam para a importância de reconhecer que a sua escolarização não é rasa e abstrata; pelo contrário, a EJA precisa ser reconhecida efetivamente pela sociedade como um direito e os sujeitos a quem ela se destina - em sua maioria, mulheres e homens negros, moradores das periferias e do campo, pertencentes aos grupos mais pobres da população - como plenos detentores de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro.

Nesse processo, a alfabetização é um primeiro passo para que o sujeito participe da construção da democracia e, conforme apresenta Arroyo (2006), o direito à educação não é um direito isolado, na medida em que é acompanhado por outros direitos, tais como o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à identidade negra ou indígena, entre outras.

2.2 COLONIALIDADE E A IDEIA DE RAÇA

As discussões já apresentadas reforçam as especificidades dos sujeitos da EJA e a centralidade dessas para o debate sobre identidade no Brasil, país visto desde sua origem

como supostamente “descoberto” e que negou a vários grupos o direito de saber quem realmente somos.

Considerando a complexidade desse debate, tomou-se como referência o conceito de “colonialidade” apresentado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, buscando identificar como a construção da identidade dos sujeitos foi naturalizada e aceita em nosso país, a partir da legitimação do poder europeu.

Distinguindo os conceitos de *colonialismo* e *colonialidade*, Quijano (2005) destacou que o primeiro foi estruturado por uma relação de dominação/exploração. Nessa relação, uma determinada população domina outra, que apresenta uma identidade diferente. Para isso, foram envolvidos os controles da autoridade política, os recursos de produção e do trabalho, assumindo, assim, um caráter geográfico e histórico.

Já a “colonialidade” refere-se à uma maneira pela qual essa dominação por meio do colonialismo na sociedade moderna foi mantida, estabelecendo um modo de vida imposto pelos colonizadores. Segundo se apresenta, embora os processos de colonização tenham sido interrompidos a nível político por meio da independência dos países colonizados, a dominação dos colonizadores segue ativa. Esse processo está relacionado à subalternidade presente nos padrões das relações sociais, culturais e econômicas dos povos colonizados, sendo essa subalternidade sustentada por uma lógica baseada na “classificação racial” da população.

Aproximando-se dessas discussões, Maldonado-Torres (2007, p. 31) destaca que:

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (...). Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna.

Nota-se que a ideia de raça, tal como apresenta Quijano (2005), determinou a constituição dos ditos povos colonizados e colonizadores, constituindo uma nova estrutura de distribuição dos povos relacionada à um modo de “classificação social universal da população mundial”.

Para o autor, na América, foram produzidas identidades sociais historicamente novas, iniciadas pelos indígenas, seguidas por negros e mestiços. Ademais, a ideia de raça redefiniu outras já existentes, como espanhol, português, e que surgiram depois, como europeu. Essas passaram a adquirir uma conotação racial em relação às novas identidades e a ideia de raça contribuiu para outorgar legitimidade às relações de dominação impostas.

Contudo, Quijano (2002) reforça que essa ideia de raça e classificação social tem origem na Europa, assim como a própria ideia de capitalismo. Para o autor, essas referências juntas “são a mais profunda e perdurável expressão de dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu” (Quijano, 2002, p.4).

A divisão do trabalho e a divisão racial podem ser vistas como estruturalmente associadas, constituindo a ideia de “divisão racial do trabalho”, apresentada por Quijano (2002). No caso dos negros, escravizados, em oposição, estavam os espanhóis e portugueses, que recebiam salários, tornaram-se comerciantes, artesão, agricultores, sendo que apenas a nobreza ocupava altos postos da administração civil ou militar.

Conforme o autor:

[...] cada forma de controle de trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (Quijano, 2005, p 119).

Nota-se, na formação da América, portanto, que a escravidão, a servidão, a produção mercantil, a reciprocidade e o salário, seguiram uma estrutura de poder estabelecida pelos colonizadores, articulada, inclusive, em torno do capital e do mercado mundial. Contribuíram, desse modo, para o capitalismo, novo sistema, na medida em que configuraram um novo padrão de organização e de controle do trabalho/exploração em suas diversas formas.

Nesse contexto, a independência das colônias não interrompeu esse padrão de poder estabelecido pela colonização europeia. Por meio da divisão racial do trabalho,

fundou-se a construção de polaridades, como Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, irracional-razional e colonial-moderno.

Sendo a Europa a representação do Ocidente civilizado, racional e moderno, o processo de descolonização (independência política) não foi acompanhado pela independência econômica e cultural. Permanece tal como apresentado por Quijano (2009), a colonialidade do poder, entendida como:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se a imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder [...] (Quijano, 2009, p. 73).

Além da permanência de um padrão de poder, a dominação europeia sobre os povos latinos e africanos atuou na forma da colonialidade do saber. Essa colonialidade pode ser entendida como,

[...] a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a outra raça. (Oliveira; Candau, 2010, p. 20).

Dito isso, as discussões de Quijano (2009) contribuem significativamente para a compreensão do processo de chegada ao poder e de legitimação do continente europeu. Ao analisar os processos históricos, nota-se que o favorecimento a eles foi naturalmente aceito, sendo difícil questioná-lo, inclusive a partir da valorização de teorias, conhecimentos e pensamentos produzidos fora do continente europeu.

Além disso, para as pretensões da pesquisa aqui apresentada, foi muito pertinente o recorte pela temática étnico-racial a partir do contexto da colonialidade. As discussões reforçam que esses processos foram historicamente construídos pela sociedade, numa visão colonial, etnocêntrica, branca, envolvendo questões naturalizadas e enraizadas na sociedade.

No âmbito educacional, debater essas questões é uma responsabilidade política com grande impacto, já que os sujeitos da EJA, em sua maioria negros, foram excluídos da

escola um dia, e, ao retornarem, em vários casos, encontram as mesmas situações presenciadas anteriormente.

Olhar para o mundo para além do véu da colonialidade, portanto, tem contribuições fundamentais para que os sujeitos da EJA conheçam e reconheçam sua própria história, tal como apresenta Gomes (2007, p. 98),

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça, no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

2.3 O POLITICAMENTE CORRETO

Além do conceito de colonialidade, já tratado aqui, a pesquisa utilizou o conceito de “politicamente correto” para analisar as escolhas e informações apresentadas no livro didático tomado como fonte de pesquisa. Tal escolha aparece como um desdobramento da etapa de revisão de literatura. Nessa, identificou-se, entre outros, o artigo de Oliveira (2017), que analisou livros da educação no campo do PNLD de 2013. A autora buscou identificar como *raça* e *gênero* apareciam nesses materiais, mobilizando a colonialidade do saber e o estilo politicamente correto como categorias de análise.

Oliveira (2017) iniciou a análise observando as representações sobre os modos de habitação em livros didáticos. Em um livro de alfabetização do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a autora identificou a representação de habitações feitas com diversos materiais, embora o material explicitava o modelo europeu como o jeito ideal de morar, com casas feitas com tijolo, cimento e telha.

Já em um outro livro, do 4º ano, a autora afirma que havia uma ilustração onde a “sinhá” fazia doces com suas “escravas”, naturalizando uma relação de poder de uma classe sobre a outra. Retomando ao conceito de “mito da democracia racial”, Oliveira (2017) destaca que a mulher branca é apresentada com a imagem de boa senhora, e a relação entre elas, como harmônica.

Essas e outras representações apontaram para Oliveira (2017) aspectos que retomam às discussões do próprio Quijano (2005). Para o autor, “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos” (Quijano, 2005, p. 118).

Para a autora, os livros didáticos analisados apontavam também para o modo politicamente correto. As representações de pessoas negras, brancas, homens e mulheres, estavam presentes no material, mas sem que fosse feita uma reflexão e problematização daquilo que se tornou convencional, reproduzindo, assim, o racismo, a violência de gênero, entre outros.

De acordo com Oliveira (2017, p. 14),

Escapar do espelho distorcido apresentado pela colonialidade (nas mídias, na escola, na ordem colonial capitalista, nas interpelações a se conformar aos moldes culturais hegemônicos) é um modo de resistir à destruição dos saberes e modos de vida das pessoas do campo.

Embora a expressão “politicamente correto” seja relacionada ao direito de liberdade de expressão, considera-se, tal como apresenta Ramos (2017), que atinge dois lados de um mesmo discurso. Ao mesmo tempo em que envolve pessoas que sentem a falta de liberdade em expressar sua “opinião”, há pessoas que são violentadas pela linguagem preconceituosa, através das palavras, sem que isso seja levado efetivamente à discussão pública.

Assim, as temáticas identitárias (raça, gênero) aparecem em discursos como uma falsa contemplação do politicamente correto, estando inseridas para não gerar polêmica sobre o debate da exclusão e do preconceito. Para Ramos (2017, p. 43), “trata-se de uma investida estéril que toca apenas a superfície do problema social abarcado pela discriminação e pelo preconceito”.

3 METODOLOGIA

O trabalho inseriu-se nas pesquisas de cunho qualitativo, utilizando a pesquisa documental como principal técnica de coleta de dados. Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 58),

[...] pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo.

Dessa forma, buscou-se levantar informações sobre as relações étnico-raciais, a partir das discussões sobre colonialidade e politicamente correto. Nesse contexto, utilizou-se como fonte de pesquisa livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos.

Sobre esses documentos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi lançado em 1985, consistindo num programa do governo federal para avaliar e garantir a distribuição gratuita de materiais de apoio – obras didáticas pedagógicas e literárias – à prática educativa nas escolas públicas da educação básica.

No caso da EJA, conforme BRASIL (2009), o livro didático passou a ser adotado para essa modalidade. Considerado um marco nas políticas públicas para a área, historicamente marginalizada, a adesão ao PNLD contribuiu para garantir o acesso a um material voltado ao público específico, buscando superar a reprodução de conteúdos de forma infantilizada aos sujeitos da EJA.

Para mapear os estudos sobre livros didáticos e a questão racial na EJA, na etapa de revisão de literatura, foi feito o levantamento dos trabalhos apresentados no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), entre 2006 e 2019, das reuniões científicas nacionais da ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, foram selecionados os trabalhos de Freitas e Moura (2007), Adelino e Fonseca (2012), embora tenha sido possível identificar uma lacuna de estudos sobre as temáticas centrais da pesquisa, que parecem ocupar uma posição secundária entre esses.

Ademais, na revisão de literatura, foram selecionadas também as obras de Quijano (2005), Ramos (2017), Munanga e Gomes (2006) e Oliveira (2017), que foram referências teóricas fundamentais para as pretensões da pesquisa.

Quijano (2005), conforme já mencionado, debate sobre o processo de aceitação e naturalização do poder europeu sobre os povos latinos, contribuindo para o entendimento sobre a ideia de colonialidade. Já Ramos (2017) discute sobre o modo como o

politicamente correto é discutido na sociedade, temática abordada também em Oliveira (2017), citada anteriormente.

Quanto aos autores Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006), contam as origens da construção da identidade dos povos brasileiros, da contribuição dos povos africanos, além das formas de resistência desses povos desde a época da escravidão até os dias atuais.

Reafirmando que o livro didático ocupa um lugar central como um recurso didático utilizado por professores e como importante referencial dos conteúdos a serem ensinados, o livro didático selecionado como principal fonte da pesquisa foi o Volume 3 da coletânea “EJA Moderna” (Aoki *et al.*, 2013)

Integrando as obras aprovadas pelo PNLD de EJA (2014), o livro foi organizado em três unidades, sendo: Unidade 1: Direitos e Deveres do Cidadão; Unidade 2: Participação e sociedade; e Unidade 3: Patrimônio Nacional. Em cada uma dessas unidades, os trinta e dois capítulos são apresentados por áreas de conteúdo, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas: História e Geografia, Ciências e Arte.

O exemplar escolhido foi disponibilizado por uma escola da rede municipal de Machado, local de origem da autora desse artigo, que ofertava a modalidade à época. A seleção considerou que o Volume 3 abrangia uma quantidade mais vasta de áreas do conhecimento e que poderia apresentar um repertório mais abrangente para a análise da forma pelo qual a colonialidade poderia estar presente ou não.

A partir da seleção, descreveu-se sistematicamente e minuciosamente as imagens, textos e demais conteúdos do livro para localizar, inicialmente, a presença de negros e de sua história no material. Além disso, buscou-se identificar como os conteúdos estavam representados, se as imagens eram desconstruídas de estereótipos e preconceitos, e se eram apresentadas pelo olhar colonial, eurocêntrico, ou se estavam cumprindo apenas o politicamente correto.

A primeira imagem identificada é intitulada “A grande orquestra” (2009), de Paulo Salvador Martorelli. Essa imagem inicia o segundo capítulo da Unidade 1, referente ao componente curricular de Língua Portuguesa, e aborda os modos “imperativo” e “infinitivo”.

Para introduzir a temática “Manual de Instruções”, a imagem é utilizada, na medida em que retrata uma orquestra. Além do regente, identificou-se que todos os demais

indivíduos presentes também são homens e brancos, tocando instrumentos de cordas, metais e madeiras, típicos de uma orquestra de “música clássica”.

No capítulo 2, intitulado “Os Direitos Humanos”, referente à área de Ciências Humanas: História e Geografia, foi identificada a imagem de André Rebouças. Introduzindo a temática “A busca pela igualdade racial”, há um texto ao lado da imagem, abordando sobre os negros escravizados e algumas formas de resistência durante o período da escravidão. No mesmo capítulo, continua-se abordando a temática supracitada, apresentando a foto de Abdias do Nascimento, fundador do “Teatro Experimental Negro”.

Ainda em relação à área de Ciências Humanas: História e Geografia, na unidade 2, inicia-se a discussão sobre Sociedade e Família com o quadro de Tarsila do Amaral com o título “A Família” (1925). Na obra, é possível identificar várias pessoas, como adultos, crianças, idosos, homens e mulheres, que, remetendo ao título da obra, constituem uma família.

Na Unidade 3, no componente curricular de Artes, há uma discussão sobre os museus como espaços de preservação do patrimônio. O livro apresenta alguns museus brasileiros, como o “Museu Afro Brasil”, que possui um acervo rico sobre a cultura africana e afro-brasileira. Na mesma página, foi possível identificar ainda o retrato de Carolina Maria de Jesus, homenageada pelo nome da biblioteca localizada nesse Museu.

Ainda nessa unidade, para tratar da temática da “Identidade cultural do Brasil”, há uma imagem com a presença de homens e mulheres negras em uma apresentação de um grupo de jongo. Em relação à temática da diversidade cultural, outra imagem apresenta um chocalho (Maracá), instrumento utilizado em festas e cerimônias indígenas. Essa imagem é acompanhada por um texto que aborda exemplos de manifestações culturais, como as Congadas.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A descrição e a análise desses dados foram feitas a partir da organização e classificação em eixos temáticos/categorias. Apresentado no quadro abaixo, são esses: “Diversidade artística/cultural”, “Formação do povo brasileiro”, “Intelectuais Negros” e “Movimento Negro”.

Quadro 1: Eixos temáticos/categorias

Tipo de material	Título	Área	Unidade/ Capítulo	Eixo temático
Pintura	“A grande orquestra (2009)” – Paulo Salvador Martorelli	Língua Portuguesa	Unidade 1 – Capítulo 2	Diversidade artística/cultural
Fotografia	Foto de Apresentação de grupo de Jongo	Arte	Unidade 3 - Capítulo 1	Diversidade artística/cultural
Fotografia	Maracá (Chocalho utilizado em festas e cerimônias indígenas)	Arte	Unidade 3 - Capítulo 1	Diversidade artística/cultural
Texto	A Diversidade Cultural	Arte	Unidade 3 - Capítulo 1	Diversidade artística/cultural
Pintura	“A família (1925)” – Tarsila do Amaral	Ciências Humanas: História e Geografia	Unidade 2 - Capítulo 1	Formação do povo brasileiro
Texto	A busca pela igualdade racial	Ciências Humanas: História e Geografia	Unidade 1 - Capítulo 1	Formação do povo brasileiro
Foto	Museu Afro Brasil	Arte	Unidade 2 - Capítulo 1	Formação do povo brasileiro
Retrato	Retrato de André Rebouças	Ciências Humanas: História e Geografia	Unidade 1 - Capítulo 2	Intelectuais Negros
Fotografia	Foto de Abdias Nascimento	Ciências Humanas: História e Geografia	Unidade 1 - Capítulo 2	Movimento Negro
Fotografia	Foto de Carolina Maria de Jesus	Arte	Unidade 2 - Capítulo 1	Intelectuais Negros

Fonte: própria autoria (2023)

Em relação ao eixo temático 1, “Diversidade artística/cultural”, foi possível identificar no livro didático materiais que apresentam elementos sobre a cultura brasileira e, em diversos momentos, há uma exaltação da diversidade existente no Brasil. Conforme já mencionado, em “A Grande Orquestra”, a imagem apresenta um grupo de pessoas que, em conjunto, devem seguir instruções para tornar a orquestra harmoniosa. Entretanto, embora

seja uma expressão cultural, as apresentações de orquestras não são tão acessíveis à maior parte da população.

Dessa forma, relacionando às colonialidades, considerou-se que a imagem representa um estilo musical/cultural não originário do Brasil, mas com legitimidade cultural. Porém, tendo em vista a temática “Instruções”, o livro não poderia representar escolas de samba?

Essas são uma manifestação cultural muito popular no Brasil e definido como “[...] um agrupamento de pessoas que se reúnem para alcançar algum objetivo a partir de uma estrutura formal, com divisão de trabalho e coordenação das atividades” (Mintzberg, 1980 *apud* Tureta, Araújo, 2003, p. 112).

Entretanto, o livro didático parece considerar escolas de samba apenas como objetivo de entretenimento, embora possam representar algo organizado, com objetivos definidos, que exemplificaria a “Instrução”, temática central da Unidade.

A segunda imagem, que representa uma apresentação de grupo de Jongo, aparece no material relacionada à formação cultural do Brasil. Para Figueiredo (2010, p. 6):

[...] a prática do jongo remonta ao século XIX nas fazendas de café e cana de açúcar no sudeste brasileiro, especialmente no vale do rio Paraíba do Sul e no litoral fluminense e capixaba, por escravos de origem banto. Através deles os escravos se comunicavam por meio de mensagens cifradas, o que levou a ser proibido em algumas localidades.

De acordo com o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o jongo possui nomes diversos, apresenta cantos e é tocado de formas diferentes, conforme a comunidade que o pratica. No livro em questão, porém, aparece apenas como uma manifestação incorporada na cultura brasileira pelos negros escravizados.

Essa ideia também está relacionada à imagem do Maracá, instrumento utilizado em rituais indígenas. A partir dessa, notou-se que os autores do livro didático abordam a importância cultural dos povos indígenas no processo de formação da diversidade cultural.

A congada é outra manifestação apresentada, enfatizando-se também a contribuição dos negros. Ademais, para representar a influência de diversos povos e culturas, são abordadas outras festas, como o carnaval, “festa do Divino”, festas do boi e as festas juninas, algumas trazidas pelos europeus para o país.

Apesar dessas influências serem centrais na visão cultural sobre o nosso país, é importante retornar ao que apresenta Holanda. Segundo ele, “[...] trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil” (Holanda, 1995, p. 31).

Sendo assim, a diversidade brasileira, tão celebrada, precisa ser representada pelos seus aspectos conflitantes e violentos, já que, em vários casos, houve a imposição de uma cultura sobre outras. Para Campos, Silva e Silva (2017, p. 391):

Tanto os índios como o negro assumiram um papel de agentes culturais muito mais passivos que ativos. Em razão do período escravista, o negro teve uma considerável importância na construção desse “novo mundo” chamado Brasil, tanto por sua presença como a mão de obra produzindo quase tudo que aqui se fez.

Quanto ao eixo temático 2, “Formação do povo brasileiro”, debate-se a questão da identidade cultural com foco na construção da nacionalidade brasileira. Sobre o conceito de identidade, notou-se que contribuiu para a compreensão das formações sociais e culturais, na medida em que, para Barros (2014), “um grupo se identifica, encontra e cultiva elementos de coesão e identidade com a sua própria história, vivida e contada por aqueles que participam ou integram o grupo” (Barros, 2014, p. 220).

Todavia, retomando à Quijano (2005), os estudos sobre colonialidade consideram que o “etnocentrismo colonial” impactou para que os europeus se sentissem “naturalmente” superiores, em oposição aos demais povos, vistos como inferiores. Assim, os materiais apresentados apontam para elementos relacionados à constituição da ideia de povo brasileiro e das matrizes culturais que influenciaram essa formação.

Ao apresentar a pintura “A família”, por exemplo, os autores do livro relacionam-na aos espaços de socialização e modelos familiares. Influenciada pelo Modernismo, a própria artista Tarsila do Amaral buscou também contribuir para descobrir a imagem brasileira associada à ideia de diversidade.

Nesse caso, a família representada na pintura representa justamente a diversidade e a miscigenação dos povos, diferenciando-se de outras famílias, em sua maioria brancas, apresentadas ao longo do livro. Para Fiorin (2009, p. 117),

[...] o Brasil representou uma das primeiras experiências bem-sucedidas de criar uma nação fora da Europa [...]. Para isso, é preciso adquirir uma consciência de unidade, a identidade, e, ao mesmo tempo é necessário ter consciência da diferença em relação aos outros.

Considera-se, portanto, que a construção da identidade nacional envolveu várias etapas em nosso país, desde à Monarquia, quando a noção de cultura brasileira se fundou, destacando a mistura, mesmo com contradições e grandezas desiguais e opondo o superior e o inferior. Para Fiorin (2009), o outro a ser reconhecido, nessa primeira experiência de construção de identidade, era Portugal, o que vinha de lá, da Europa.

Dessa forma, considerou-se a ideia de colonialidade de poder. Isso mostra que a construção de identidade era pautada por critérios europeus. De acordo com Fiorin (2009, p. 120-121),

O Brasil celebra a mistura da contribuição de brancos, negros e índios na formação da nacionalidade, exaltando o enriquecimento cultural e a ausência de fronteiras de nossa cultura. (...). Primeiramente, é preciso notar que a mistura não é indiscriminada. Há sistemas que não são aceitos na mistura.

Nota-se, tal como apresenta o autor, que, ao final do século XIX, a ideia de miscigenação envolveu somente os índios e brancos, excluindo os negros pela condição de escravizados. Dessa forma, o processo de construção histórica da identidade nacional é abordado pelo livro também no texto intitulado “A busca pela igualdade racial”, no qual discute-se sobre como os africanos chegaram ao país para serem escravizados.

Há menções sobre as estratégias de resistência enfrentadas por eles, sobre as formações dos Quilombos, destacando, inclusive, personagens importantes para o movimento abolicionista. Embora mencione também que esse movimento conflitou e pressionou o regime imperial para a assinatura da Lei Áurea, os autores fazem uma análise bem superficial sobre como este fato não resultou em mudanças para os então “ex-escravos”.

Para Fiorin (2009, p. 120):

Na primeira metade do século XX, há outro movimento de construção identitária, que se assenta também sobre a mistura, pois considera a mestiçagem como o jeito de ser brasileiro. O que distingue o Brasil é a

assimilação, com a consequente modificação, do que é significativo e importante das outras culturas.

Ainda sobre a construção da identidade nacional, o texto sobre a busca pela igualdade racial parece ser relacionado a uma segunda imagem, selecionada no eixo 2, que trata da “A arte ao alcance de todos”. No referido capítulo, aborda-se sobre os museus, destacando que são responsáveis pela “(...) preservação do patrimônio artístico, histórico, científico e cultural das sociedades” (Aoki *et al.*, 2013, p. 254).

O Museu Afro Brasil é apresentado como representativo de preservação desse patrimônio e dá ênfase à diversidade étnico-cultural no Brasil. Porém, antes dele, há menções ao Museu da Pesca, o Museu de Arte de São Paulo (MASP), os monumentos “Dois guerreiros (Brasília)” e o “Monumento às bandeiras”. Considerou-se, assim, que, de forma questionável, esse museu é deixado por último, ao final do capítulo, após serem apresentados outros museus e equipamentos culturais.

Entretanto, a escolha por incluir o museu é importante para discutir também o movimento de construção da ideia de nação e de povo brasileiro, a partir de uma concepção de mestiçagem racial tolerante e aberta. Recuperando Fiorin (2009), nota-se que esse processo de valorização do enriquecimento cultural e do convívio harmônico de culturas, naturalizado ao longo do século XX, apresenta permanências até hoje, tendo a ideologia do branqueamento como pano de fundo.

Para Munanga (1999, p. 50),

Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência européia ocidental, tida como desenvolvida, para poder, não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também e sobretudo propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa diversidade racial.

Ainda segundo esse autor, as transformações advindas do fim do sistema escravista transformaram os ex-escravizados, considerados como coisas e força animal de trabalho, em constituintes da identidade brasileira. Entretanto, a elite buscou apoiar-se em teorias racistas da época, que enfatizavam a influência negativa da herança inferior do negro.

Dessa forma, a ideia de identidade nacional, valorizada até os dias de hoje, constrói-se em um processo assimétrico e excludente, envolvendo grandezas opostas como superior e inferior. Tudo isso, entretanto, sofrendo a resistência e questionamentos de pensadores e movimentos negros que são representados nos discursos do próprio Museu Afro Brasil, mencionado no texto supracitado.

Sobre esse Museu, conforme identificado, conta com um acervo de mais 5 mil obras, reunindo elementos culturais africanos, indígenas e afro-brasileiros. Dividido em núcleos temáticos, esse acervo abrange a arte, a religião afro-brasileira, o catolicismo popular, o trabalho, a escravidão, as festas populares.

Assim, como uma referência enquanto instituição museal, registra a trajetória histórica e as importantes influências africanas na construção da sociedade brasileira. Além disso, valorizando a cultura, apresenta uma narrativa sobre a história contada por eles mesmos, incluindo as formas de resistência.

Considera-se que o Museu questiona a própria construção da identidade nacional e do povo brasileiro, que vai sendo tratada superficialmente no livro didático. Ademais, é fundamental para a promoção do reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiro, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional.

Dando prosseguimento à análise, o eixo 3, intitulado “Intelectuais negros” trouxe como primeiro material a imagem de André Rebouças, considerado um dos maiores engenheiros do país e que teve um papel muito importante no movimento abolicionista e na luta contra a escravidão.

Segundo Barros (2014), embora seja considerado uma figura controversa e visto por pessoas, à época, como “mulato”, impactou diretamente nos primeiros movimentos de resistências dos escravizados, preocupando-se com a emancipação jurídica desses, mas abordando também questões como a educação, participação política, direito à terra.

Dessa forma, considerou-se que, apesar de registrar poucas imagens de pessoas negras, a presença desse no livro é muito importante quando pensamos na identidade dos estudantes de EJA em sala de aula e para se verem representados no material didático.

Assim como André Rebouças, o livro apresenta também a imagem de Abdias do Nascimento. Abdias é outra figura central na luta pela resistência negra e fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, grupo que reuniu atrizes e atores negros e

organizou também cursos de alfabetização, objetivando ajudar os negros a acessarem melhores condições de vida em um contexto de baixa escolarização.

Inserindo-se nas discussões sobre a identidade nacional brasileira e de redemocratização após o Estado Novo, segundo Munanga e Gomes (2006, p. 121), “Ele queria dar leitura a partir do próprio negro e da herança africana à cultura produzida pelo negro no Brasil, distanciando-se da forma ocidental de entender e ver a cultura negra”.

No livro, conforme já mencionado, há uma foto da escritora Carolina Maria de Jesus, neta de escravos e que abandonou os estudos para ajudar sua família. Marcada por um passado recente que explicitava como o fim da escravidão foi acompanhado por uma herança de desigualdade para seus descendentes, Carolina Maria de Jesus denunciou as condições de vida e deu voz a essa parcela população que continuou abandonada.

Sua obra “Quarto de Despejo” tem até hoje um grande reconhecimento social e político, e para Munanga e Gomes (2006, p. 202): “mede por seu impacto na capital Paulista: o fim da favela do Canindé, na ocasião a maior e mais problemática de São Paulo”.

No processo de construção da identidade dos estudantes, considera-se como fundamental a presença no livro didático da EJA de uma mulher negra semianalfabeta. Em um espaço de baixa representação de mulheres e majoritariamente ocupado por homens e brancos, Carolina Maria de Jesus, pela literatura, ocupou e ocupa um papel fundamental no movimento de resistência, assim como os demais intelectuais negros apresentados no material.

4. 1 A PRESENÇA DO POLITICAMENTE CORRETO E COLONIALIDADE

Em síntese, a análise do material selecionado apontou aspectos do politicamente correto e da colonialidade. Em diversos casos, quando se trata da escravidão e das contradições da construção da identidade nacional, notou-se que não há um aprofundamento na discussão ou essa é feita sem abordar informações importantes.

Deixar o Museu Afro Brasil como o último mencionado no capítulo, por exemplo, denota uma escolha dos autores. Além disso, poderia ter sido feito um debate mais

profundo sobre a relevância deste e da importância dos povos afro-brasileiros na construção da identidade brasileira.

Retomando à Ramos (2017), em alguns casos, os assuntos parecem ter pouca importância e há momento em que notou-se a presença do politicamente correto. O livro, embora registre a presença de pessoas negras importante para o movimento abolicionista, não há menções e fotos de Zumbi dos Palmares e Dandara, entre outros, assim como não há um texto de apoio que reforce o papel ativista de Rebouças.

Entende-se que seria fundamental ampliar a discussão, trazer as diversas formas de resistências que o povo negro enfrentou e enfrenta até hoje em nossa sociedade. Além disso, quando se pensa a ideia de diversidade, reproduz-se uma concepção desta como resultado de uma mistura. Falta, portanto, um trabalho cuidadoso que aborde a complexidade e multiplicidade das culturas vindas da África, por um processo de escravidão, e das culturas indígenas, povos originários do Brasil.

A própria escravidão é descrita de forma bastante superficial, tendo em vista que o material apresenta os escravizados como se fizesse parte de um único país, resumindo a África a uma cultura única, sem explicitar que o continente possui etnias, costumes, dialetos e línguas distintas.

Considerando a ideia de colonialidade do poder, sabe-se ainda que a escravidão teve um papel determinante, associando as raças a um determinado tipo de trabalho. Aos negros, delegou-se o trabalho escravo, mas por meio de um processo histórico e social que permaneceu mesmo com a abolição e impacta as relações atuais.

Quanto ao Teatro Experimental do Negro, identificou-se também que os autores do livro o tratam com superficialidade, destacando o seu papel artístico, sem focar de forma mais sistemática no seu papel social e político.

Entretanto, o que mais chamou a atenção é a discussão feita, ao longo do livro, sobre identidade cultural. Baseou-se numa ideia de mistura, miscigenação e de povo cordial, o que dificulta uma discussão ampla e complexa do próprio processo de formação da nossa identidade nacional, já discutida acima.

Além de omitir e não contar traços fundamentais da nossa própria história, o livro, mesmo que implicitamente, reproduz a colonialidade do saber. Por meio dessa prática, opera-se, reprime-se e rejeita-se aquilo que é produzido pelo povo e exalta-se uma cultura

“superior”. Ademais, o Brasil passa a ser visto como um país rico culturalmente, devido às suas influências europeias e ressaltando a forte herança eurocêntrica.

Compreendendo a força e impacto da ideia de colonialidade, um discurso superficial de diversidade contribui, portanto, para a reprodução da predominância da cultura europeia, silenciando as contradições, resistências e disputas que caracterizam a cultura de países colonizados.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa apresentou discussões teóricas sobre como o material didático analisado apresenta os conteúdos relacionados às questões raciais, a partir dos conceitos de “colonialidade” e “politicamente correto”.

Dessa forma, com a leitura dos referenciais teóricos, definição dos aspectos metodológicos e análise dos textos e imagens presentes no documento selecionado, considera-se que foi atingido o objetivo geral: analisar o material didático para verificar como a questão das relações étnico-raciais é abordada em um livro da EJA de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Machado/MG.

A pesquisa identificou, ainda que de forma parcial, que o material didático, mesmo não apresentando estereótipos preconceituosos, reforça a presença de uma estrutura baseada na colonialidade e no politicamente correto. Notou-se, ainda, uma tendência de destacar aspectos criados e/ou apreciados pela cultura europeia, e percebeu-se uma omissão ou discussão superficial sobre questões identitárias, culturais e estruturais na formação da história do país.

Há, assim, uma lacuna que muitas vezes é preenchida pelo que vem de fora, mantendo a colonialidade ativa. Mesmo os conceitos de colonialidade e de politicamente correto sendo distintos, eles estabelecem, pois, uma aproximação ao ocultar e silenciar um discurso, e exaltar outro.

Dito isso, apesar dos esforços históricos para que os materiais sigam critérios de aprovação do PNLD, notaram-se aspectos problemáticos no material analisado. Como o livro didático ofertado pela escola é muitas vezes utilizado como principal recurso para o planejamento por parte dos professores, compreende-se que, além de estar atento às

discussões propostas, é necessário ter um posicionamento crítico em relação ao material e ao seu impacto direto na aprendizagem, na formação e na identificação dos estudantes da EJA.

Dessa forma, reforça-se a importância da atuação que os pedagogos podem exercer nesses espaços de educação formal, sendo um diferencial na formação acadêmica a proposição de espaços onde sejam discutidas estratégias para lidar com esses aspectos citados anteriormente. Entretanto, o que se presencia na atualidade, em muitos casos, são cursos dessa e outras Licenciaturas que não apresentam ou apresentam pouquíssimas discussões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, o que precisa ser significativamente mudado.

Referências

ADELINO, Paula Resende; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 35, 2012.

AOKI, Virginia (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: anos iniciais do Ensino Fundamental**. EJA MODERNA. 1.ed. V. 03. São Paulo: Moderna, 2013.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.17-32.

BARROS, José D'Assunção. **A Construção Social da Cor: Diferença e Desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de fevereiro de 2009**. Programa Nacional do Livro Didático, Brasília, 2009.

CAMPOS, Vivian; SILVA, André Luiz da; SILVA, Douglas Rodrigues da. A formação do povo brasileiro e o reconhecimento efetivo da diversidade: cultura, educação e ações afirmativas em prol de uma sociedade reflexiva. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes**. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, v.1, n. 15, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FIGUEIREDO, Luciana de Conceição. Jongo e resistência cultural. **Revista e África e Africanidades**, v.2, p.1-14, 2010.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tania Maria de. Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 30, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**, UNAD. v.1, n.1, 2015, p.55-73.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad Del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá Del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre editores, 2007, p. 127-167.

MINTZBERG, H. Structure in 5'S: a synthesis of the research on organization design. **Management Science**. v. 26, n. 3, p. 322-341, 1980.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Antônio; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11-33, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires: Argentina, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Revista Novos Rumos**. v.17, n.37, p. 04-28, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009, p. 73-117.

RAMOS, Silvana de Souza. O politicamente correto e a topologia da exclusão. **Revista USP**, n.115, p. 41-50, 2017.

TURETA, César; ARAÚJO, Bruno Félix Von Borrel de Escolas de samba: trajetória, contradições e contribuições para os estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, v. 20. n. 64, p.111-129, 2013.