

Aline Renata dos Santos



Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

aline.renata24@hotmail.com

Janssen Felipe da Silva



Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

janssenfelipe@hotmail.com

Submetido em: 09/03/2023

Aceito em: 24/04/2023

Publicado em: 05/06/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15202](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15202)

RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA NAS PESQUISAS

RESUMO

O texto resulta de uma pesquisa de doutorado, nele apresentamos um panorama da pesquisa em educação referente às temáticas: Recontextualização; Livro Didático (LD), Educação Escolar do campo, Indígena e Quilombola. As análises, por meio das Epistemologias do Sul, indicaram que as pesquisas sobre LD abordaram o seu uso nas disciplinas e/ou conteúdos. Já as que trataram da Recontextualização buscaram compreender como é praticada nas escolas. As que versaram sobre a Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola evidenciaram os silenciamentos e as resistências pelo reconhecimento, valorização e políticas específicas e diferenciadas.

Palavras-chave: Recontextualização. Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola. Livro didático.

RECONTEXTUALIZATION OF THE PRINCIPLES OF COUNTRYSIDE, INDIGENOUS AND QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN RESEARCH

ABSTRACT

The text is the result of a doctoral research, in which we present an overview of educational research regarding the themes: Recontextualization; Didactic Textbook (LD), Countryside, Indigenous and Quilombola School Education. The analyses, through the Epistemologies of the South, indicated that research on Didactic Textbooks addressed their use in subjects and/or contents. Those that dealt with Recontextualization sought to understand how it is practiced in schools. Those that dealt with Countryside, Indigenous, and Quilombola School Education evidenced the silencing and resistance for recognition, valorization and specific and differentiated politics.

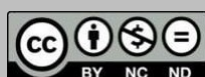
Keywords: Recontextualization. Indigenous, Countryside and Quilombola School Education. Textbook.

RECONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR RURAL, INDÍGENA Y QUILOMBOLA EN LA INVESTIGACIÓN

RESUMEN

El texto es resultado de una investigación doctoral, en la cual presentamos un panorama de las investigaciones en educación sobre los siguientes temas: Recontextualización; Libro de Texto (LD), Campo, Educación Indígena y Escuela Quilombola. Los análisis, a través de las Epistemologías del Sur, indicaron que las investigaciones sobre Libro de Texto abordaron su uso en asignaturas y/o contenidos. Las que trataron de Recontextualización buscaron comprender cómo se practica en las escuelas. Las que abordaron la Educación Escolar de Campo, Indígena y Quilombola destacaron el silenciamiento y la resistencia para el reconocimiento, la valorización y las políticas específicas y diferenciadas.

Palabras Clave: Recontextualización. Educación Escolar Indígena, Campo y Quilombola. Libro de texto.



1. INTRODUÇÃO

Neste artigo¹, apresentamos o mapeamento de produções acadêmicas que abordam as temáticas: Recontextualização; Livro Didático (LD), Educação Escolar do campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, em duas ambiências de disseminação científica, uma nacional e uma local. Para tanto, tomamos como lente teórico-metodológica as epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), principalmente, o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Descolonial. A organização e o tratamento dos dados foram desenvolvidos por meio da Análise de Conteúdo, na qual consideramos um leque de critérios e de regras de seleção concernente à Análise Temática (BARDIN, 2011).

Para alcançar o objetivo pretendido traçamos o seguinte percurso: a) definição dos lugares de investigação; b) produções que dialogam com o objeto da pesquisa; c) contexto das produções. Destacamos que as produções científicas mapeadas 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 “Recontextualização dos princípios da Educação Escolar da Educação do Campo, Indígena e Quilombola”.

Diante dessa 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 bancos de dados se constituiu por meio da adesão de dois critérios, são eles: a) apresentar a produção de pesquisas em educação em âmbito local (PPGEdU); b) apresentar a produção de pesquisas educacionais na esfera nacional (Anped).

Para a seleção desses bancos de dados tomamos à regra da representatividade (BARDIN, 2011). Em relação ao PPGEdU é representativo porque é lócus epistêmico da pesquisa de doutorado, da qual este artigo é parte. 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, em especial em Pernambuco e no Nordeste. 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

¹ É um recorte de pesquisa de doutorado.

Científicas Nacionais, debatidos bianualmente em seus 23 (vinte e três) Grupos de Trabalho.

Para tornar viável o levantamento, estabelecemos o marco temporal de 2003 a 2018. Nesse período 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. Diante dos critérios estabelecidos, passamos a procurar trabalhos que contivessem em seu título e/ou nas palavras-chave os seguintes descritores: Recontextualização; Livro Didático (LD), Educação Escolar do campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Em seguida, selecionamos as pesquisas e realizávamos a leitura dos resumos.

Diante dos critérios estabelecidos, adotamos 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 refere-se à necessidade de compreender sobre o que tratavam as produções acadêmicas, mas também por nos indicar os contextos de produção das pesquisas.

A título de organização, este artigo possui, além do resumo, da introdução e das considerações finais, três seções. A primeira traz a discussão das Epistemologias do Sul, nela elencamos conceitos que foram primordiais para a realização das análises do levantamento das produções científicas em tela. A segunda apresenta os achados do levantamento do âmbito local o repositório de teses e dissertações do PPGEduc. A terceira discorre sobre as pesquisas encontradas em 5 GT eleitos no site Anped, que serão apresentados em seção específica, em ambas as seções as análises acontecem por meio da lente teórica eleita.

2. EPISTEMOLOGIAS DO SUL: ENTRETECENDO FIOS EPISTÊMICOS OUTROS

Nesta seção, entretecemos os fios das resistências no coser de uma trama social descolonial no campo das produções científicas em educação. Depreendemos que as Epistemologias do Sul são questionadoras e propositivas ao paradigma euronortecentrado, pois estão política e epistemologicamente situadas à margem da linha

abissal, isto é, a demarcação realizada pelo pensamento moderno (pensamento abissal), incidiu em um sistema de diferenciações visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas balizam as primeiras (SANTOS, 2007). As diferenciações invisíveis são determinadas por meio da radicalização de linhas divisórias que segmentam o contexto 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 Yala² 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.

Essas relações de poder opressoras possuem enquanto pilastras 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.

Nessa direção, a pilastra da racionalização foi/é utilizada como justificativa para invalidar os conhecimentos *outros* produzidos, em especial, pelos povos indígenas, quilombolas e camponeses, visto que não são seres considerados como racionais e a sua “irracionalidade” justifica a tentativa de aniquilação desses povos tanto no período colonial quanto pós colonização e atualmente.

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 patriarcal-racista-militar-capitalista-colonial-moderno. No Brasil, 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 atua a partir de hierarquias que buscam justificar a ação violenta de aniquilamento deferida contra os convertidos em inferiores e em irracionais.

Essa conversão vincula-se à racialização da sociedade na construção da ideia de raça superior e raças inferiores. A raça enquanto uma construção mental (QUIJANO,

² Na língua do povo Kuna significa “terra madura”, sinônimo de América.

2005) classifica e hierarquiza povos, adota como referência a sua pertença racial constituída 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 tida como critério de disputa.

Assim, “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. 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.

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, dentre outros. 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.

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 cessou 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.

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

A colonialidade do poder classifica e hierarquiza as pessoas 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 (SANTOS, 2010), visto que legitimou unicamente a razão do homem/branco/heterossexual/cristão/eurocêntrico que possui linguagem e produz um conhecimento neutro e universal.

A imbricação entre a colonialidade do poder e do saber forjaram 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. 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, a exemplo da educação escolar.

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, p. 940).

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. Assim, a 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.

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.

Por isso, a luta por uma Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola se faz e refaz no espaço da diferença colonial. 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 às imposições coloniais, o lócus fraturado da colonialidade é o berço do pensamento de fronteira que emerge com o sofrimento-resistência dos povos colonizados.

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.

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 (indígenas, quilombolas, povos do campo, dentre outros) gestando conhecimentos *outros* em paridade com o pensamento moderno-colonial.

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.

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 poder e do ser. 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 — estruturados 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, rompendo com as discriminações e com a 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, entre outros 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. 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, compreendemos a importância do desenvolvimento de pesquisas que tomem como temáticas Recontextualização, Livro didático, Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola no fortalecimento dos conhecimentos *outras*, rompendo com as hierarquias herdeiras da colonialidade. Nessa direção, apresentamos nas próximas seções os achados do levantamento das produções científicas no PPGEDu e na Anped, analisados por meio da lente teórica das Epistemologias do Sul.

3. MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 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. Conforme apresentado, selecionamos dissertações e teses que contemplavam os descritores: Recontextualização; Livro Didático (LD), Educação Escolar do campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Observemos os achados.

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 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

Na Tabela 1 apresentamos as pesquisas mapeadas, totalizando 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, 35 continham no seu título e/ou palavras-chave os referidos descritores e com relação às teses 15 atendiam aos critérios, somadas equivalem a 12,2%. A nosso ver, apesar da extensiva produção identificada no marco temporal eleito, as temáticas elencadas ainda são irrisórias nas produções científicas do PPGEdU, tendo em vista o histórico de lutas dos povos do campo, indígena e quilombola pelo direito à educação escolarizada específica e diferenciada. 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 uma presença tímida 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 (MIGNOLO, 2008), os quais 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.

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 apontam 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 esse campo da prática 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 atreladas à desobediência civil e epistêmica (MIGNOLO, 2008/0. 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 campestinos, aproximando-se da identidade em política (MIGNOLO, 2008). Isto é, os sujeitos do campo se auto identificam enquanto sujeitos de direitos e de conhecimento, por tal necessitam de uma educação específica e diferenciada.

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 Indígena³. 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.

Ambas as pesquisas, que compõem os núcleos de sentidos identificados, evidenciam a busca pelo revide epistêmico descolonial, isto é, projetam ruir com as hierarquias fundadas na ideia de raça superior (branca) e inferiores (negras/os, indígenas,

³ Processo em que escolas indígenas municipais passaram a ser escolas estaduais, logo de responsabilidade do Estado. Frisamos que em Pernambuco essa foi uma reivindicação dos povos indígenas.

etc.), de conhecimentos valorosos e não valorosos. Assim, aproximam-se da descolonização do poder, do ser e do saber. Do poder ao questionar tais hierarquias como construtos produzidos para dominação dos povos originários e dos sequestrados da África; do ser ao valorizar sua ancestralidade e do saber ao mapear os conhecimentos da população quilombola que historicamente estiveram à margem das escolas.

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, pois analisam documentos, tais como: políticas educacionais e curriculares nacionais e de instituições de ensino locais e LD. Enquanto 48% elegeram um campo/território de pesquisa.

Os dados revelaram uma concentração de pesquisas que tomam como campo empírico à Região Metropolitana de Recife equivalente a 60,9% de todas as pesquisas mapeadas, a Região Agreste com 26%, Zona da Mata e do Sertão com 8,7% e 4,4%, respectivamente⁴. 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 PPGEduc 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 pessoas conseguiram ter acesso ao nível superior de ensino e com a abertura das pós-graduações foi/é possível realizar pesquisas sobre 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 ainda como campo empírico das pesquisas desenvolvidas no PPGEduc. Apoiados nas epistemologias do Sul, 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, ao rural, ao atrasado, herança da colonialidade, logo não seria lócus capaz de 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. Assim, é perceptiva a importância da interiorização das

⁴ Cabe destacar que uma pesquisa possui o campo empírico no Rio grande do Norte e que três apresentam mais de um campo empírico.

universidades federais no período do governo Lula e Dilma no avanço das pesquisas, ou melhor, na interiorização das mesmas.

Percebemos, pelos 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.

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. Evidenciamos o pensamento de fronteira (MIGINOLO 2008) nessas rachaduras provocadas pelos/as pesquisadores/as que promovem uma assimetria invertida na produção do conhecimento, privilegiando os lugares que 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, tal como já foi dito, apenas 35 delas anunciam sua filiação, sendo 22 dissertações e 13 teses. Com relação às pesquisas de mestrado 62,8% indicam suas filiações teórico-metodológicas e as pesquisas de doutorado apresentam 86,6%. Por meio 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 moderno-colonial, na qual localiza o norte global como o berço do conhecimento válido e por isso referência na construção de conhecimento válido.

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, entre outros. 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, Feminismo Latino-Americano, Feminismo Negro Latino-americano.

Cabe destacar que essa constatação não aponta para uma crítica e sim para uma reflexão quanto à urgência de considerar as epistemologias tecidas nos territórios epistêmicos do sul global. Na nossa compreensão, os epistemicídios (SANTOS, 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 considerados 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, na próxima seção apresentamos os achados do levantamento realizado no *site* da Anped,

4. LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM 5 GRUPOS DE TRABALHOS DA ANPED

O levantamento realizado na Anped foi feito 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.

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. 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 poderia 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 afirmar 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, especialmente, pelos povos indígenas e negros.

Para a seleção dos textos realizamos leituras dos títulos e das palavras-chave dos trabalhos, selecionamos os que contemplavam os descritores pré-estabelecidos, passamos a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Utilizamos os mesmos elementos de busca do mapeamento das dissertações e teses do PPGEdU — 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

A Tabela 2 ilustra o quantitativo de trabalhos de comunicação oral apresentados em treze RA da Anped. Cabe destacar que não conseguimos acessar a 33ª 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% de 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, vejamos o Quadro 2.

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: www.anped.org.br

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 PPGEduc.

A temática Recontextualização foi localizada, predominantemente, no GT 12 consoante com as discussões presentes no referido GT. Em relação à temática Educação Escolar do Campo ela é predominante no GT 03. 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 (MIGNOLO, 2008).

A temática Educação Escolar Quilombola foi encontrada unicamente no GT 21, a nosso ver, esse dado revela a necessidade de ampliar o 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.

O primeiro grupo de núcleos de sentido da temática Recontextualização é composto por trabalho que busca teorizar sobre as tensões entre hibridismo e Recontextualização, evidenciando a possibilidade de uma articulação profícua para o desenvolvimento de 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 às políticas.

A temática LD 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 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 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 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 via seu projeto e produção gráfica, para a compreensão do contexto no qual foi produzido. O sexto 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 fundamentos das práticas educativas nas escolas camponesas, ensaiando movimentos que se aproximam da descolonização do saber. Ao evidenciar a existência de epistemologias outras provocam a urgência de diálogos entre os diferentes conhecimentos, rompendo com hierarquias epistêmicas.

O segundo grupo expõe a trajetória de constituição do Movimento por uma Educação do Campo, principalmente, por meio do histórico das políticas educacionais. Esse movimento é constituído no espaço da diferença colonial (MIGNOLO, 2011), alimenta e constrói pensamentos fronteiriços (MIGNOLO, 2011) no qual distintas epistemologias convivem e se transformam em conhecimentos outros. Os povos do campo colocam em cena os conhecimentos que consideram importantes para a formação das crianças, jovens e adultos das comunidades em diálogo com os conhecimentos pertencentes ao território urbano.

O terceiro grupo integra os trabalhos que versam sobre as disputas legais entorno da efetivação da Educação do Campo. Estas disputas são resultado da desobediência civil e epistêmica, molas propulsoras dos povos do campo na luta por uma educação do campo específica e diferenciado, do e no campo. Os movimentos dos povos do campo foram protagonistas na elaboração de leis que garantissem o direito à educação do e no campo para as populações dos diferentes territórios camponeses, rompendo com a colonialidade do saber (QUIJANO, 2005).

A temática Educação Escolar Indígena traz no primeiro grupo trabalhos que discutem o processo de escolarização e o direito à educação escolar indígena, desvelando a colonialidade do saber e do ser que negava uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas. O segundo grupo trata das concepções de escola indígenas de movimentos sociais indígenas, aproximando-se da descolonização do saber. O Terceiro grupo apresenta trabalho que elege a pesquisa e a educação como instrumentos de luta em prol dos povos indígenas, evidenciando a construção de pensamentos e de conhecimentos fronteiriços fincados na interculturalidade crítica. 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 apresenta a possibilidade de articulação da epistemologia da resistência com o currículo, construindo um caminho para descolonizar os currículos (GOMES, 2012) e construir currículos descoloniais. 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.

De imediato, percebemos assimetrias na distribuição dos trabalhos apresentados nas RA da Anped na qual 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, alimentando as hierarquias epistêmicas.

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 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.

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 das análises das teses, dissertações do PPGEdu e dos trabalhos apresentados na Anped, compreendemos, que apesar da herança colonial, há movimentos descoloniais dentro das universidades, tensionando por rupturas com o pensamento abissal, cruzando as fronteiras e produzindo conhecimentos a partir dos sujeitos *outros*. Esses sujeitos estão reivindicando a sua existência dentro de um projeto descolonial que envolve a valorização dos seus conhecimentos, modos de vida e de ser na produção do conhecimento via pesquisas acadêmicas.

Sendo assim, as pesquisas são tecidas a partir da exterioridade colonial, fraturando 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, vislumbram gestar possibilidades outras de pensamentos em que diferentes fios teórico-metodológicos se entrecruzem e construam conhecimentos *outros*, plurais, interculturais e quiçá descoloniais.

5. Considerações finais

Conforme anunciamos este texto objetivou apresentar o resultado do levantamento das produções científicas no PPGEdU/UFPE e na Anped, elegendo as temáticas, Recontextualização, LD, Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola. Para isso, utilizamo-nos de regras de seleção e organização dos dados a partir das lentes interpretativas das Epistemologias do Sul e da Análise de Conteúdo.

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. 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, por meio 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 às 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.

Ademais, o levantamento evidenciou a urgência de um giro epistêmico descolonial com a finalidade de inserir objetos e abordagens teórico-metodológicas que possam modificar a ego-corpo e geopolítica do conhecimento, ainda referendada no conhecimento

euronortecêntrico, nos espaços de produção científica, bem como pesquisar objetos fora do cânone eurocentrado a partir de epistemologias outras tecidas no espaço da diferença colonial vis à vis com a episteme moderna.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

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

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

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 epistémica. 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.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, n. 79, nov. 2007.

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.