



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

FILIPE GERVÁSIO PINTO DA SILVA

**OS PARADIGMAS QUE ALICERÇAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI
MULTIDISCIPLINAR: UM OLHAR ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

Caruaru
2015

FILIFE GERVÁSIO PINTO DA SILVA

**OS PARADIGMAS QUE ALICERÇAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI
MULTIDISCIPLINAR: UM OLHAR ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Caruaru
2015

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

S586e Silva, Filipe Gervásio Pinto da.
Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do Sul. / Filipe Gervásio Pinto da Silva. - Caruaru: O Autor, 2015.
305f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.
Inclui referências bibliográficas

1. Epistemologias do Sul. 2. Livros didáticos. 3. Educação no campo. 4. Diferenças coloniais. I. Silva, Janssen Felipe. (Orientador). II. Título.

620 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2015-112)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora de Defesa da Dissertação de Mestrado

**“OS PARADIGMAS QUE ALICERÇAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR: UM
OLHRAR ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL”**

defendida por:

Filipe Gervásio Pinto da Silva

Considera o candidato **APROVADO**

Caruaru, 22 de maio de 2015.

Janssen Felipe da Silva (UFPE-CAA-PPGEduC)

(Presidente/orientador)

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (UFPE-CAA-PPGEduC)

(Examinadora interna)

Everaldo Fernandes da Silva (UFPE-CAA-NFD)

(Examinador externo)

AGRADECIMENTOS

Às Forças Divinas, por me alimentarem todo tempo neste caminho.

Aos meus familiares, por vivenciarem junto comigo o processo formativo que neste ciclo se encerra. Agradeço especialmente à minha mãe por todo o amor e por querer e contribuir sempre para que eu fosse sempre melhor, e à Lúcia, pelo carinho e pela dedicação comigo nos momentos em que mais precisei e preciso.

À Angélica, por estar junto a mim desde tanto tempo com amor e cumplicidade, vivenciando o mesmo processo de mestrado e me ensinando tantas coisas da universidade e da vida.

Ao meu orientador, Janssen Felipe, por ter acreditado em mim e no meu trabalho e ter conduzido a minha formação de maneira tão profunda, dedicada e paciente.

À Jéssica Silva, por ter permanecido comigo neste caminho tão longo que vem desde a Graduação e ter sido uma irmã nessas batalhas acadêmicas.

À Alcione, pela generosidade e pelo carinho nos quais me vi tão bem apoiado todo o tempo em minha trajetória formativa.

A Geraldo, pela amizade que nos possibilitou debates profundos sobre o conhecimento e a vida.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação, pela convivência solidária e crítica que tornou possível esta pesquisa através de Jéssica Lucilla, Alcione Mainar, Jefferson Torres, André Mendes, Michele Guerreiro, Girleide Lemos, Denise Xavier, Delma Silva, Eliene Amorim, Simony Freitas; Aline Santos, Camila Silva, Isaias Silva, Iveni Lima, Jaciane Holanda e Danielle Souza.

À turma de Pedagogia (2012.2), na qual realizei o Estágio em Docência, pela oportunidade de interlocução, curiosidade e debate.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, pelas aprendizagens e vivências tão frutíferas, em especial à professora Conceição Gislane, por tantos belos debates em sala de aula, por sua contribuição decisiva neste trabalho e pela sua presença tão marcante na minha formação desde o Curso de Pedagogia.

Ao professor Everaldo Fernandes, pela generosidade para comigo, pela leitura profunda e projetiva do meu trabalho e das minhas maiores curiosidades científicas.

Às pessoas que compuseram a turma de mestrado 2013.1 que, cada qual ao seu modo, fizeram as manhãs e tardes que passamos serem eternas e ainda formativas para mim. Em especial, agradeço a John Mateus Barbosa, meu amigo pessoal, pelo companheirismo que data de muito tempo e se estendeu por este processo, bem como pela possibilidade de diálogos fundamentais sobre o conhecimento.

Aos funcionários (as) e professores (as) da Escola Maria Auxiliadora, do Sítio Xique Xique, pela possibilidade de aprender sobre o cotidiano das escolas localizadas nos territórios campestres e por terem disponibilizado os livros didáticos aqui analisados.

Ao MST, que de forma muito receptiva possibilitou aprendizagens e inserção no contexto de lutas sociais e educativas e pela disponibilidade de fornecer materiais de estudo.

Aos meus amigos Ernandes Batista, Renato Sales e Danilo Corleone, pela força e convivência agradável que me possibilitaram nos momentos em que era preciso parar momentaneamente de trabalhar e ir para o recreio. A Thiago Assis, Washington Silva, José Jairo e Lázaro Rangel, pela acolhida sempre tão boa e pela amizade fortalecida na convivência e nas brincadeiras.

À CAPES, por ter financiado esta pesquisa em período integral.

Dedico aos Movimentos Sociais
Campesinos e aos professores e às
professoras das escolas localizadas
nestes territórios

“E o futuro? Quem o projeta é também sujeito presente, existente; não apenas no sentido de tempo, mas presente em cena. É ator. E atuando lhe pertencem sem pertencer presente, passado e futuro”.

RESUMO

Esta pesquisa trata dos paradigmas educacionais que alicerçam os Livros Didáticos(LD) de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013 e tem como lente teórica as Epistemologias do Sul, através de um diálogo entre O Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008) e a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências (SANTOS, 2010a). Voltamos nosso olhar para os LD de História e Geografia, uma vez que pressupomos que os territórios menos colonizados, tanto em âmbito social (SANTOS, 2010a), como em âmbito disciplinar (PERRENOUD, 1999) trazem consigo possibilidades decoloniais de resistência e valorização dos saberes dos povos campesinos. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender que paradigmas educacionais alicerçam os LD História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. Objetivamos, em específico: caracterizar a política do PNLD-CAMPO/2013 no que diz respeito às concepções, aos sujeitos, às referências e à seleção; identificar e caracterizar as concepções de sociedade, cultura, território, sujeito, conhecimento e educação presentes nos LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013 e relacionar as concepções de sociedade, cultura, sujeito, conhecimento e educação dos LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013 com os Paradigmas da Educação do Campo. Para tanto utilizamos como técnica de análise a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), via Análise Temática (VALLA, 1990). Os dados analisados sinalizam para uma coexistência conflitiva assimétrica entre *Colonialidade/Monoculturas* e *Decolonialidade/Ecologias*, sendo a primeira sentença a hegemônica. Esta hegemonia faz predominar na coexistência paradigmática conflitiva o Paradigma Funcional da Educação do Campo. Trata-se de uma interdependência do contexto político do PNLD-CAMPO/2013, cujos sujeitos políticos hegemônicos são os grupos editoriais. Neste íterim, compreendemos que a presença dos povos campesinos nos livros didáticos contribui para a própria construção da sua inexistência epistêmica, uma vez que a transgressão epistemológica destes povos nos textos curriculares é um *Ainda-Não* possível apenas com o fortalecimento da *Interculturalidade Crítica*.

Palavras-chave: Epistemologias do Sul. Educação do Campo. Livros Didáticos. Diferença Colonial.

ABSTRACT

This research deals with the educational paradigms that are the foundation of Didactic Books (DB) of History and Geography from the didactic collection of the project Buriti Multidisciplinar approved in the PNLD-CAMPO/2013 and has as theoretical lenses the South Epistemologies, through a dialog between the Latin-American Decolonial Thinking (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008) and the Sociology of Absences and Sociology of Emergencies (SANTOS, 2010^a). We turn our sight to the DB of History and Geography, once we assume that less colonized territories, both in the social scope (SANTOS, 2010^a), as in a disciplinar scope (PERRENOUD, 1999) bring with them decolonial possibilities of resistance and appreciation of knowledge from rural people. Thus, the general objective of this research consists in comprehending the educational paradigms that are the foundation of History and Geography DB from the didactic collection of the project Buriti Multidisciplinar approved in the PNLD-CAMPO/2013. We aim is to specifically: characterize the policies of the PNLD-CAMPO/2013 around the conceptions, the subjects, the references and the selection; identify and characterize the conceptions of society, culture, territory, subject, knowledge and education presented in the History and Geography DB from the didactic collection of the project Buriti Multidisciplinar approved in the PNLD-CAMPO/2013 and relate the conceptions of society, culture, subject, knowledge and education of the History and Geography DB with the Rural Educational Paradigms. Thereby we used as analysis technique the Content Analysis (BARDIN, 1977), through Thematic Analysis (VALLA, 1990). The data analyzed signal to a assymetric conflictive coexistence between *Coloniality/Monocultures* and *Decoloniality/Ecologies*, being the first sentence the hegemonic. This hegemony predominates in the conflictive paradigmatic coexistence the Functional Paradigm of the Rural Education. It is an interdependence of the political context of the PNLD-CAMPO/2013, whose hegemonic political subjects are the editorial groups. In the meantime, we comprehended that the presence of rural people in the didactic books contributes to the very construction of its epistemic inexistence, since the epistemologic transgression of these people in the curriculum texts is a *Not-Yet* only possible with the strengthening of the *Critical Interculturality*.

Keywords: South Epistemologies. Rural Education. Didactic Books. Colonial Difference.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Documentos da Legislação Nacional sobre Educação do Campo que tratam dos Materiais Didáticos.....	19
QUADRO 02 - Quantitativo geral dos trabalhos sobre educação do campo e livros didáticos como textos curriculares	24
QUADRO 03 - Distribuição dos trabalhos sobre educação do campo por reuniões e GT'S	24
QUADRO 04 - Distribuição dos trabalhos sobre livros didáticos como textos curriculares por reuniões e GT'S	25
QUADRO 05 - Corpus documental dos trabalhos da ANPEd	26
QUADRO 06 - Corpus documental da contextualização da política de LD	170
QUADRO 07 - Referências do PNLD-CAMPO/2013	204
QUADRO 08 - Autores e temáticas citados no Guia de Livros Didáticos.....	205
QUADRO 09 - Mapa das concepções de sociedade, território, sujeito e conhecimento - projeto Buriti Multidisciplinar	305

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Esquema de análise de conteúdo	44
FIGURA 02 - Concepções do PNLD-CAMPO/2013	172
FIGURA 03 - Sujeitos do PNLD-CAMPO/2013	192
FIGURA 04 - Constituintes da seleção de coleções didáticas do PNLD-CAMPO/2013	206
FIGURA 05 - Concepções de sociedade do projeto Buriti Multidisciplinar	219
FIGURA 06 - Concepções de território do projeto Buriti Multidisciplinar	257
FIGURA 07 - Concepções de sujeito do projeto Buriti Multidisciplinar	265
FIGURA 08 - Concepções de conhecimento do projeto Buriti Multidisciplinar	280

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
LD	Livros Didáticos
MP	Manuais do Professor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1Dimensão pessoal/formativa e a aproximação inicial com o interesse de pesquisa	16
2Dimensão social e a pertinência da pesquisa em Educação do Campo.....	18
3Dimensão acadêmica: uma mudança de olhar a sujeitos outros investigando objetos outros através da análise dos trabalhos apresentados na ANPEd sobre educação do campo e livros didáticos	21
CAPÍTULO 1 METODOLOGIA	38
CAPÍTULO 2 PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS.....	47
2.1 Para situar o Pensamento Decolonial Latino-Americano e a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências	48
2.2 O contexto colonial latino-americano: uma história de silêncios e de resistências decoloniais.....	61
2.3 Interculturalidade: integrações e desobediências no interior do Estado Uni-Nacional e Uni-Identitário.....	85
2.4 Por uma educação outra: Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial	89
CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO NOS TERRITÓRIOS CAMPESINOS: SILÊNCIOS E AFIRMAÇÕES NAS CONSTRUÇÕES PARADIGMÁTICAS.....	94
3.1 Introdução	94
3.2 Paradigma da Educação Rural: o Ruralismo e a Colonialidade na educação dos territórios campestres	95
3.3 Paradigma da Educação do Campo: as lutas pelo direito à educação dos coletivos sociais campestres.....	102
3.4 Paradigma Funcional da Educação do Campo: as diferenças campestres em função da manutenção do modelo moderno/capitalista/colonial.....	110
3.5 Paradigma Decolonial da Educação do Campo: as referências campestres construindo uma educação outra	117
CAPÍTULO 4 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E LIVROS DIDÁTICOS: A DISPUTA DOS TERRITÓRIOS EPISTÊMICOS	127
4.1 Introdução	127
4.2 Para situar as Teorias Curriculares.....	129

4.3 Teoria Curricular Pós-Colonial e Currículo Intercultural: reflexões sobre o lugar epistêmico da Educação do Campo	132
4.3.1 Livros Didáticos: textos curriculares na Diferença Colonial	143
4.3.2 Histórico das políticas educacionais de produção e distribuição de Livros Didáticos na Educação Básica brasileira	143
4.3.3 Livros Didáticos como textos curriculares: uma leitura através das Epistemologias do Sul	153
CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS DADOS	169
5.1 Introdução	169
5.2 Contextualização do PNLD-CAMPO/2013	169
5.3 Temáticas	171
5.3.1 Destinatários	172
5.3.2 Temáticas da Organização das Escolas	178
5.3.3 Temáticas de Organização dos Livros Didáticos	184
5.4 Sujeitos	191
5.4.1 Subtema Sujeitos Nacionais	192
5.5 Referências	203
5.6 Seleção	206
5.6.1 Tempo	206
5.6.2 Triagem	207
5.6.3 Pré-análise	207
5.6.4 Avaliação pedagógica	207
CAPÍTULO 6 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR.....	218
6.1 Concepções de sociedade	218
6.1.1 Concepção de Sociedade Geral	219
6.1.2 Concepção de Sociedade Campesina	232
6.1.3 Concepção de Sociedade Urbana	249
6.2 Concepções de território.....	257
6.2.1 Território Urbano Desenvolvido	258
6.2.2 Território Campesino Mecanizado.....	261
6.3 Concepções de sujeito	264
6.3.1 Sujeito Geral.....	265

6.3.2 Concepção de Sujeito Campesino	271
6.4 Concepções de conhecimento	279
6.4.1 Conhecimento Acadêmico	280
6.4.2 Conhecimento Campesino Ancestral/Comunitário	284
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	289
REFERÊNCIAS	295

INTRODUÇÃO

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”(Paulo Freire).

Esta pesquisa trata dos Paradigmas Educacionais que alicerçam os Livros Didáticos (LD) de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. Em face disto, adotamos a abordagem teórico-metodológica das *Epistemologias do Sul*(SANTOS, 2010a), representadas pelo *Pensamento Decolonial Latino-Americano* em diálogo com a *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências*. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem.

A construção do nosso objeto de pesquisa aconteceu intermediada por três dimensões interdependentes, sendo elas: a dimensão pessoal/formativa, social e acadêmica que situam a construção do seguinte objeto de pesquisa: os Paradigmas Educacionais que alicerçam os LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. O entrelaçamento destas dimensões possibilitou o diálogo com as discussões sobre o nosso objeto de pesquisa, assim como sua lapidação, formulação do problema de pesquisa e dos objetivos geral e específicos.

1 Dimensão pessoal/formativa e a aproximação inicial com o interesse de pesquisa

O interesse em empreender esta pesquisa recupera inicialmente elementos da minha trajetória pessoal e de minha formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. Minha trajetória pessoal está, de maneira significativa, associada ao contexto campesino, uma vez que grande parte da minha família é composta por pessoas que residiram (a exemplo dos meus pais) ou ainda residem nos territórios campesinos do Município de Surubim-PE. Desta forma, sempre me mantive próximo ao contexto campesino seja por ter vivido alguns momentos da minha infância e adolescência entre os açudes e pés de avelós do Sítio Tamanduá, seja pelo fato dos meus pais terem pertencido durante quase toda a vida a este território campesino.

A convivência com os mais velhos, com os amigos e trabalhadores camponeses possibilitou que a minha formação como pessoa estivesse atravessada pelos valores, ensinamentos e modos de vida dos povos camponeses. Deste modo, estive em um contexto de Agricultura Familiar, dos hábitos comunitários da vizinhança e de uma história no campo que remonta a muitos antepassados cotidianamente lembrados pelos meus familiares e simbolicamente presentes em minha trajetória de vida.

Grande parte dos meus familiares, assim como meu pai e minha mãe, foram agricultores que viveram por muito tempo do cultivo de milho e feijão nas comunidades camponesas, mas que se evadiram do campo por razões diversas. A principal destas razões foi a dificuldade de permanecer nos territórios camponeses dada as dificuldades relacionadas às condições de vida e de educação que o campo oferecia até então. Assim, em busca de melhores oportunidades, procuraram o território urbano onde passaram a trabalhar e residir. Diante deste contexto migratório, o meu percurso formativo escolarizado, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, aconteceu no território urbano.

No ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste, que me colocou novamente em contato com o contexto camponês, uma vez que o referido centro está localizado no Sítio Juriti no Município de Caruaru-PE. O ingresso no Ensino Superior, novamente, realocou-me ao território camponês e desta possibilidade formativa ocorreram encontros sistemáticos com a modalidade de Educação do Campo. Inicialmente, o Curso de Pedagogia, que contava apenas com uma disciplina eletiva voltada especificamente para a Educação do Campo, oportunizou a primeira aproximação. Esta disciplina me introduziu nas discussões dos Movimentos Sociais na luta pelo direito à educação específica e diferenciada para os povos camponeses e nas discussões sobre esta modalidade educacional travadas em âmbito teórico e legislativo.

Ainda no meu percurso formativo, tive a oportunidade de participar como bolsista do projeto de extensão “Dialogando Sobre Práticas de Currículo, Avaliação de Sistema e Formação Continuada de Profissionais da Educação da Secretaria de Educação, Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia do Município de Caruaru-PE” (projeto financiado pela referida secretaria e coordenado pela UFPE-CAA) e de uma pesquisa de iniciação científica intitulada: “Organização das escolas do campo do Município de Caruaru-PE”. Estas oportunidades formativas me colocaram diante de uma relevância social mais ampla de estudar a Educação do Campo (pesquisa voluntária vinculada ao CNPq).

2Dimensão social e a pertinência da pesquisa em Educação do Campo

As experiências com a Educação do Campo vivenciadas no Curso de Pedagogia ainda que sendo formativas, também me colocaram diante da relevância social da pesquisa nesta modalidade educacional, portanto são também sociais, na medida em que me colocam diante da complexidade de compreender a educação nos territórios campestinos. Nas experiências formativas, trabalhamos na construção de um diagnóstico da educação ofertada aos territórios campestinos do Município de Caruaru-PE, focando o quantitativo de escolas, os tipos de escolas, a organização das turmas, a distribuição dos alunos e professores entre as escolas e os distritos e os tipos de vínculos de trabalho dos professores. Além da construção do diagnóstico sobre a educação ofertada aos territórios campestinos do Município de Caruaru – PE, realizamos o aprofundamento das discussões teóricas sobre Educação do Campo, além da análise da Legislação Nacional vigente.

Identificamos uma concentração maciça das escolas localizadas nos territórios campestinos no Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE. De um universo de 126 escolas no referido Sistema de Ensino, 91 estão localizadas nos territórios campestinos. O Município de Caruaru-PE é dividido geograficamente em uma sede (território urbano) e quatro distritos (território campestino). Esses distritos possuem uma diferença de características geográficas, econômicas e populacionais.

As diferenças presentes nos distritos rurais representam não apenas uma diferença em relação aos territórios urbanos (diferença extracampo), mas a existência da diferença em relação aos próprios distritos (diferença intracampo). Nesse sentido, existe a necessidade de uma educação escolarizada que atenda tanto à diferenciação em relação aos territórios urbanos, quanto às especificidades presentes nos distritos rurais.

Este cenário nos coloca diante da relevância social que diz respeito à garantia do direito à educação dos povos do campo, em consonância com as suas diferentes territorialidades. Neste sentido, surgiram indagações sobre como são tratados os diferentes saberes dos povos campestinos nos territórios campestinos, especificamente no que diz respeito ao modo como os LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campestinos contemplam a complexidade territorial campestina. Torna-se importante questionar quais conhecimentos são elevados à condição de conteúdos de aprendizagem para os alunos que utilizam este LD. Para tanto, faz-se necessário compreender o elemento da Legislação Nacional, como elemento imperativo que, de maneira normativa, nos coloca diante da

relevância social de compreender os LD específicos para a educação nos territórios campestinos.

Do universo de documentos legais que tratam da Educação do Campo, destacamos aqueles que especificamente fazem menção aos materiais didáticos a serem utilizados por professores e alunos na educação nos territórios campestinos. Estes documentos podem ser visualizados no Quadro 01.

QUADRO 01 - Documentos da Legislação Nacional sobre Educação do Campo que tratam dos Materiais Didáticos

Documento	Assunto
Parecer CNE/CEB N.23, de 12 de Setembro de 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo
Parecer CNE/CEB N.3, de 18 de Fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Fonte: Legislação Nacional sobre Educação do Campo

Ao analisar os referidos textos legais foi possível compreender, de início, que a discussão sobre LD na Legislação Nacional da Educação do Campo não é exaustiva. Este dado evidencia um paradoxo em relação à magnitude do PNLD-CAMPO/2013, dada a sua vocação nacional para a distribuição dos LD nos territórios campestinos. Este programa se constitui como a política educacional pela qual são geridas as determinações da legislação específica sobre Educação do campo e LD.

Diante disto, ressaltamos que o Parecer CNE/CEB nº 23 de 2007 apresenta o tema do LD. O princípio de diversidade é apresentado no Artigo 7º, quando afirma que a Educação do Campo deverá oferecer “sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto” (BRASIL, 2007, p. 11). O Parecer CNE/CEB nº3 de 2008 mantém esta determinação e ressalta que os livros didáticos devem

estar “em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” (BRASIL, 2008, p. 4). Esta determinação é mantida também na Resolução nº 2 de 2008. Ainda neste documento, o Art. 10, § 2º se refere a livros e materiais didáticos “apropriados” (BRASIL, 2008, p. 3).

Por sua vez, o Decreto nº 7352 de 2010 reforça a importância dos livros didáticos estarem em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo, ressaltando ainda em seu Art. 6º a exigência de que

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 3).

A Legislação Nacional, no que se refere aos LD, os considera como exigências para uma Educação do Campo e enfatiza o princípio da diversidade ao vinculá-los às especificidades campesinas. Diante desta prerrogativa legal, enfatizamos a importância social de estudar os LD da Educação do campo, uma vez que estes materiais didáticos exercem grande influência sobre o cotidiano escolar também nos territórios campesinos. Desta forma, para além das normatizações, consideramos que as indagações de Bonafé e Rodríguez (2013, p. 210), contemplam questões pertinentes ao nosso objeto de pesquisa quando indagam:

quais culturas e saberes são apresentados nos textos, e como eles são produzidos e apresentados? Quais significados são produzidos e transmitidos em relação aos sujeitos, ao mundo, à produção científica, às diferenças, etc? em segundo lugar, perguntamo-nos: quais culturas e saberes os livros didáticos produzem?

A compreensão do tratamento das especificidades campesinas nos LD passa diretamente, como afirmam Bonafé e Rodríguez (2013), pela compreensão dos saberes e sujeitos valorizados no processo de construção dos referidos materiais didáticos. Estes elementos se corporificam nos LD através das suas concepções apresentadas. Desta forma, cientes das exigências legais para os LD dos territórios campesinos, compreendemos que as concepções preconizadas pelos materiais didáticos nos ajudam a compreender os sujeitos que são convidados, silenciados e intrusos nos atos de decisão curricular dos livros. Mais do que isso, nos ajudam a compreender os paradigmas que alicerçam os LD utilizados nos territórios

campesinos e que, mediante o ato de ensinar, possuem reflexos e desdobramentos de ordem social e política.

A importância de compreender os paradigmas educacionais presentes nos LD nos remete a uma preocupação de ordem científica relacionada à emergência e à pertinência do objeto de pesquisa, bem como seus alicerces científicos/acadêmicos.

3Dimensão acadêmica: uma mudança de olhar a sujeitos outros investigando objetos outros através da análise dos trabalhos apresentados na ANPEd sobre educação do campo e livros didáticos

A dimensão social de empreender esta investigação científica está diretamente relacionada com a maneira como ela se estabelece em meio aos debates sobre a ciência. Trata-se particularmente de ressaltar a importância de valorizar como sujeitos epistêmicos, isto é, como sujeitos produtores de conhecimento os povos historicamente afetados pela modernidade/colonialidade. Compreendemos que a matriz moderna/colonial de poder institui sujeitos e formas de interpelar cientificamente a realidade que repercutem nas ciências sociais, e particularmente na área de Educação na hegemonia dos territórios epistêmicos euro-urbanocêntricos. A hegemonia destes territórios se dá, quer pelo privilégio epistêmico (MIGNOLO, 2005) que classifica as experiências sociais (SANTOS, 2010a) dignas de serem validadas pela pesquisa em Educação, quer pela primazia do lócus urbano como território único a ser estudado e compreendido, dada a sua condição hegemônica.

Neste sentido, esta pesquisa se posiciona na *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008) e na *Transgressão Metodológica* (SANTOS, 1987) ao tratar do silenciamento histórico, seja em relação às produções sobre os LD, seja na sua própria articulação com um território negado, o campo. Compreendemos também que a ambiência campesina produz epistemologias *outras*, e, portanto, lentes de autocompreensão e produção de conhecimentos. Desta forma, as *Epistemologias do Sulsão* a expressão epistêmica *outra* dos povos que foram afastados da possibilidade de produzirem enunciados científicos, educacionais e curriculares e de terem suas cosmovisões e conhecimentos validados nos LD presentes na educação dos territórios campesinos.

Assim, a dimensão acadêmica desta pesquisa está demarcada pela opção pelo *Pensamento Decolonial Latino-Americano* em diálogo com a *Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências*, empenhados em uma visão *outra* dos territórios campesinos e

dos LD de História e Geografia do PNLD-CAMPO/2013 utilizados nas escolas dos territórios campesinos brasileiros.

Com a finalidade de articular a relevância acadêmica desta pesquisa com o atual contexto das produções científicas em Educação, e, portanto com a dimensão acadêmica em que, porventura, circulará a presente pesquisa, nos propusemos a realizar um levantamento na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Este levantamento nos auxiliou a situar as nossas intenções iniciais de pesquisa frente aos trabalhos realizados sobre a relação entre LD e Educação do Campo.

Realizamos um levantamento na ANPEd com a finalidade conhecer e dialogar com as produções científicas na Área de Educação que se aproximassem do nosso objeto de pesquisa, para a identificação das bases teóricas que orientam as produções, para a identificação dos interesses de pesquisa, bem como para a construção e lapidação do nosso objeto de pesquisa. A partir desta exploração, nos propomos a realizar uma análise quantitativa e qualitativa dos trabalhos apresentados, de modo a compreender como a discussão sobre LD na Educação do Campo vem sendo realizada em âmbito nacional, compreendendo-os como textos curriculares adotados nas escolas localizadas nos territórios campesinos.

O referido levantamento tem a função de identificar as produções existentes sobre Educação do Campo e LD, na tentativa de atender não apenas ao nível da constatação, senão dialogar com os trabalhos selecionados. O diálogo possibilita situar as ênfases, os silêncios e os temas de análise priorizados, para assim podermos apontar possíveis contribuições da presente investigação.

Inicialmente realizamos o levantamento considerando os trabalhos sobre LD na Educação do Campo, uma vez que este é o nosso objeto de pesquisa. Este levantamento teve em conta os seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT3- Movimentos Sociais, GT6- Educação Popular e GT12- Currículo. O GT3- Movimentos Sociais foi escolhido em virtude da importância dos Movimentos Sociais vinculados ao campo nas discussões sobre Educação do Campo no Brasil. O GT6- Educação Popular foi escolhido já que a Educação Popular se constitui como uma das bases teóricas que orientam a luta por uma educação específica e diferenciada no campo. Por sua vez, o GT12- Currículo foi escolhido por estarmos tratando os LD como textos curriculares. Foram selecionadas apenas comunicações orais pelo fato de apresentarem pesquisas científicas completas ou em andamento na Área da Educação.

O marco temporal estabelecido para o levantamento das produções foi de 2002-2012, uma vez que 2002 foi o ano em que entrou em vigor a Resolução CNE/CEB nº 36/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002). Esta

resolução trata especificamente da educação nos territórios campesinos. Pressupomos que mediante esta normatização legal de alcance nacional se intensificaram as produções científicas sobre Educação do Campo e sobre a necessidade de construção de LD específicos e diferenciados para esta modalidade educacional. O levantamento das produções da ANPEd tem como último ano o de 2012, já que este é o último ano em que houve reunião anual ANPEd (35ª Reunião Anual) até a construção deste levantamento.

Diante do exposto, procedemos à realização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que ocorre em três fases, sendo elas: pré-análise; exploração do material e, por fim, tratamento e inferências. Na primeira fase ocorre o levantamento dos documentos que se relacionam com a nossa intenção inicial de pesquisa. Diante deste material coletado, utilizamos as regras de *Exaustividade*, *Representatividade*, *Homogeneidade* e *Pertinência* para a construção de um *Corpus* Documental a ser colocado em análise. Na segunda fase ocorre a exploração do *Corpus* Documental que foi construído, de modo a codificar os dados brutos, construindo núcleos de sentido para que estejam suscetíveis à análise. Por fim, na terceira fase faz-se o tratamento dos núcleos de sentido que nos permite realizar as nossas interpretações e inferências sobre os dados.

Na primeira fase, foi realizado um levantamento dos trabalhos que versassem sobre LD na Educação do Campo. Não conseguimos identificar nenhum trabalho que tivesse como objeto os LD na Educação do Campo. Desta forma, houve a necessidade de reorientarmos o nosso levantamento das produções científicas e passamos a realizar leitura flutuante de todos os trabalhos dos GT 03, 06 e 12. Posteriormente selecionamos os trabalhos que tratassem de: a) Educação do Campo e b) LD enquanto textos curriculares.

Ao todo, os quatro GT selecionados para o levantamento possuem 472 (quatrocentos e setenta e dois) trabalhos. Realizamos a leitura de todos os títulos dos trabalhos a fim de identificarmos aqueles que tratassem de Educação do Campo e LD como textos curriculares, como pode ser visualizado no Quadro 02.

QUADRO 02 - Quantitativo geral dos trabalhos sobre educação do campo e livros didáticos como textos curriculares

GT	Quantitativo total do GT	Trabalhos sobre Educação do Campo e LD como textos curriculares
03-Movimentos Sociais	140 (29,6%)	25 (69,4%)
06-Educação Popular	157 (33,2%)	08 (22,2%)
12-Currículo	175 (37,0%)	03 (8,3%)
Total	472 (100%)	36 (7,6%)

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

Os trabalhos sobre Educação do Campo foram encontrados nos GT 03-Movimentos Sociais e 06-Educação Popular, como pode ser visualizado no Quadro 03.

QUADRO 03 - Distribuição dos trabalhos sobre educação do campo por reuniões e GT'S

GT Reunião/ Ano	GT 03 Movimentos Sociais		GT 06 Educação Popular	
	Total do GT	Total Educação Campo	Total do GT	Total Educação Campo
25° -2002	11	00	12	02
26° - 2003	12	02	16	01
27° - 2004	15	00	13	01
28° - 2005	19	01	26	00
29° - 2006	11	01	16	01
30° - 2007	09	01	19	02
31° - 2008	12	02	09	00
32° - 2009	07	02	13	00
33° - 2010	12	03	10	00
34° - 2011	17	10	10	01
35° - 2012	15	03	13	00
Total	140 (100%)	25 (17,8%)	157 (100%)	08 (5,0%)

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

Por sua vez, os trabalhos sobre LD como textos curriculares foram encontrados no GT12- Currículo. O Quadro 04 apresenta a distribuição dos trabalhos sobre livros didáticos como textos curriculares:

QUADRO 04 - Distribuição dos trabalhos sobre livros didáticos como textos curriculares por reuniões e GT'S

GT Reunião/ Ano	GT 12 Currículo	
	Total do GT	Total de livros didáticos como textos curriculares
25° -2002	10	02
26° - 2003	13	00
27° - 2004	12	00
28° - 2005	18	02
29° - 2006	11	00
30° - 2007	15	02
31° - 2008	17	01
32° - 2009	17	00
33° - 2010	18	01
34° - 2011	29	00
35° - 2012	15	00
Total	175 (100%)	08 (4,5%)

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

Após a identificação destes trabalhos, realizamos a leitura integral de 33 trabalhos que tratam da Educação do Campo (contidos no GT 03- Movimentos Sociais e GT 06- Educação Popular) e de 03 trabalhos que tratam de LD como textos curriculares (contidos no GT 12- Currículo). Assim sendo, foi realizada a leitura flutuante de 36 trabalhos que tratam de Educação do Campo e LD como textos curriculares.

Diante das leituras dos trabalhos selecionados, identificamos que as produções científicas podem ser agrupadas em torno de Temáticas. Em relação aos trabalhos que tratam de Educação do Campo, estes foram agrupados nas seguintes Temáticas: a) Educação do Campo e Práticas Educativas; b) Educação Escolarizada do Campo; c) Educação do Campo e Movimentos Sociais; d) Educação do Campo e Políticas Educacionais; e) Educação do Campo e Formação de Professores.

Em relação aos trabalhos selecionados que tratam de LD como textos curriculares, identificamos que estes trabalhos podem ser agrupados em temáticas gerais, sendo elas: a) Livros Didáticos e Políticas Curriculares e b) Livros Didáticos e Disciplinas Curriculares.

Os trabalhos apresentados foram submetidos às regras da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) para constituírem o *Corpus* documental. A Regra da *Exaustividade* balizou a escolha dos trabalhos que atendessem aos critérios estabelecidos dentro de um universo de trabalhos aprovados para comunicação oral. A Regra da *Representatividade* nos serviu de parâmetro para selecionar os trabalhos que fossem representativos em relação às discussões sobre Educação do Campo e LD como textos curriculares. A Regra da *Homogeneidade* foi utilizada no sentido de conferir homogeneidade e coerência entre os trabalhos selecionados. A

Regra da *Pertinência* subsidiou a seleção dos trabalhos que, além de estarem dentro dos critérios estabelecidos, apresentassem relevância para a construção do nosso objeto de pesquisa.

Em relação aos trabalhos que tratam da Educação do Campo não foram encontrados trabalhos que se relacionassem diretamente com o nosso objeto de pesquisa. Todavia, um trabalho, no Tema Educação Escolarizada do Campo, trata em seus resultados de LD no contexto de turmas multisseriadas, apresentando assim uma aproximação com a discussão sobre LD na Educação do Campo.

Em relação aos trabalhos que versam sobre LD como texto curricular, nenhum trabalho dialoga diretamente com o nosso objeto de pesquisa. Todavia, 3 (três) trabalhos relacionam no corpo de seus textos as discussões sobre LD com Currículo, tratando-os, portanto, como textos curriculares assim como estamos tratando nesta pesquisa.

Desta forma, os trabalhos analisados que apresentam relação com nosso objeto de pesquisa podem ser compreendidos em dois Núcleos de Sentido, sendo eles: Educação do Campo e Livros Didáticos e Livros Didáticos como Textos Curriculares. Os referidos Núcleos estavam dados a priori; são resultado do nosso esforço em apresentar uma discussão articulada entre Educação do Campo e LD como textos curriculares. Estes Núcleos de Sentido atravessam o *Corpus* Documental construído afinal, como pode ser visualizado no Quadro 05.

QUADRO 05 - Corpus documental dos trabalhos da ANPED

EDUCAÇÃO DO CAMPO E LIVROS DIDÁTICOS				
GT	Reunião	Títulos	Autor	Universidade
03-Movimentos Sociais	35° (2012)	Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC	PANTEL, Kamila F.	UFSC
LIVROS DIDÁTICOS COMO TEXTOS CURRICULARES				
12-Currículo	28° (2005)	Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio	DIAS, Rosanne Evangelista e ABREU, Rozana Gomes de	UERJ
12-Currículo	28° (2005)	Os livros didáticos nas políticas curriculares para o ensino médio	MELLO, Josefina Carmen Diaz de	UERJ
12-Currículo	33° (2010)	Currículo de história e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos	COSTA, Warley	UFRJ

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

Concluída a primeira fase da Análise de Conteúdo, com a construção do nosso *Corpus Documental*, procedemos à realização da segunda fase, na qual os trabalhos selecionados foram analisados qualitativamente considerando os problemas, os pressupostos, os objetivos, as abordagens teóricas, as abordagens metodológicas e os resultados.

Na terceira fase, realizamos as nossas interpretações e inferências, destacando as aproximações e os distanciamentos em relação à nossa intenção inicial de pesquisa. As análises destas produções nos auxiliaram na construção do nosso objeto de pesquisa, de modo a situar a sua relevância e destacar as suas especificidades em relação aos trabalhos já apresentados. Dito isto, apresentamos as análises e inferências sobre os trabalhos selecionados.

Encontramos apenas um trabalho que se relaciona com a discussão LD na Educação do Campo, ainda que não tenha esta como sua preocupação central. O referido trabalho apresenta como um dos seus resultados a relação entre os LD e a Multissérie. O trabalho de Pantel (2012) apresenta como título: “Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC” e está contido na Temática Educação Escolarizada do Campo.

O referido trabalho não explicita os pressupostos nem o problema de pesquisa e apresenta como objetivos gerais propor uma reflexão acerca da realidade das escolas rurais multisseriadas e apresentar o contexto geral vivenciado pelas escolas multisseriadas a partir de contatos estabelecidos com as gestoras da secretaria municipal de educação, bem como de observações, acompanhamentos e diálogos constituídos junto a uma destas escolas, sua professora, alunos e comunidade.

Como objetivos específicos, Pantel (2012) propõe: conhecer as condições postas no funcionamento e na permanência destas escolas, bem como refletir as perspectivas destas virem a desenvolver uma educação do campo, contemplando as realidades, necessidades e expectativas evidenciadas por seus sujeitos em suas buscas por uma “perspectiva de futuro”, conforme sugerem e ambicionam as atuais articulações e propostas da Educação do Campo.

Não há nenhuma referência explícita à abordagem teórica utilizada no trabalho. A pesquisa é caracterizada como qualitativa, tendo sido realizada no Município de Urubici/Santa Catarina. Pantel (2012) destaca que na oportunidade em que realizou a coleta de dados da pesquisa, havia 9 escolas municipais que ofertavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concentrando um total de 46 professores e 403 estudantes. Neste universo, estavam presentes 4 escolas multisseriadas, onde se reuniam 4 professores e 35 crianças.

O referido trabalho apresenta como resultados que ainda há um grande número de fechamento de escolas devido ao processo de nucleação em Santa Catarina, mesmo com

algumas escolas tendo resistido a este processo por serem unidades fundamentais para as comunidades locais. A municipalização das escolas teve início em 1997 e fechou 11 escolas multisseriadas, gerando transformações na educação e nas relações das escolas com as comunidades.

Uma dessas transformações se refere à diminuição das matrículas em escolas multisseriadas ocasionada pelo processo de nucleação das escolas, o que envolve um processo de negociação com as comunidades campesinas. O trabalho aponta ainda que não havia rotatividade de professores nas escolas multisseriadas, já que a opção de atuar nestas escolas era feita pelas próprias professoras, que eram ex-alunas, moradoras das comunidades ou de comunidades vizinhas. Pantel (2012) ressalta ainda que não há nos últimos anos registros de repetência ou evasão nas turmas multisseriadas, o que não ocorria em relação às turmas seriadas no Município.

Ressaltamos que os dados apresentados pelo trabalho em questão demonstram a tendência nacional do processo de nucleação das escolas localizadas nos territórios campesinos. Esta predominância do processo de nucleação das escolas impõe a prerrogativa de que as escolas Multisseriadas tendem ao desaparecimento. Esta tendência ao desaparecimento foi historicamente imposta aos homens e às mulheres do campo como forma de justificar o não investimento em educação específica e diferenciada nos territórios campesinos. Os dados demonstram ainda, para além de uma visão estereotipada das escolas multisseriadas, uma realidade onde não há repetência e evasão dos alunos, onde os professores possuem um sentimento de pertencimento à comunidade campesina. A multissérie, do modo como é apresentada, denota que existem dificuldades, mas, sobretudo, possibilidades de interações pedagógicas entre os alunos e o professor na construção de aprendizagens coletivas e não necessariamente sequenciais.

Segundo Pantel (2012), havia intensa sobrecarga instituída em função do acúmulo de funções por parte dos professores. Diante deste contexto, o trabalho apresenta uma relação com nosso objeto de pesquisa, na medida em que o extenuante trabalho das professoras das turmas multisseriadas em determinados momentos é descrito como sendo marcado pela “didática do livro didático”, na qual o LD é utilizado de forma centralizada e como referência única para o exercício docente.

Pantel (2012) destaca ainda que o ensino nas escolas multisseriadas de Urubici/SC é frequentemente conduzido em função dos LD que não contemplam as questões e os conhecimentos locais dos alunos, cujos conhecimentos deixam de ser explorados e contextualizados. Todas as disciplinas têm como centro os LD, menos as disciplinas de

Educação Física e de Artes. Desta forma, mantém-se a estrutura das séries, disciplinas, conteúdos e tempos, de forma a cumprir o estabelecido para a manutenção de uma dinâmica livresca que parece não ser apropriada às condições de funcionamento das escolas multisseriadas e nem das escolas seriadas.

Existe ainda a percepção da multissérie como elemento motivador dos estudantes, que enriqueciam as rotinas diárias de preenchimento de LD no estabelecimento de interações frequentes, nas quais os alunos de diferentes níveis de aprendizagem desenvolvem práticas coletivas de aprendizagem. Ressaltamos que esta representação é um contrassenso em relação aos resultados da maior parte das pesquisas em turmas Multisseriadas e apresenta-se como forma de organização específica para ressignificar os LD e a sua utilização.

O trabalho de Pantel (2012) se aproxima do nosso objeto de pesquisa na medida em que evidencia a discussão sobre LD na Educação do Campo. Os LD são utilizados de forma mecânica e não há referência sobre quais são os livros que foram selecionados para as escolas localizadas nos territórios campestinos. Neste sentido, o LD, como texto curricular, adota referências exteriores à realidade campestina, que não participa das decisões que constituem as seleções curriculares. Diante disto, ressaltamos a importância da construção e seleção dos LD a serem utilizados nas escolas campestinas, especificamente nas escolas Multisseriadas. Nos territórios campestinos existe uma predominância de turmas multisseriadas, desta forma os LD necessitam dialogar predominantemente com esta realidade.

Os LD, como textos curriculares, carregam consigo determinadas visões de sociedade, de campo, de sujeito e de conhecimentos. Assim, as decisões que envolvem os textos curriculares dos LD extrapolam os muros da escola, abrangendo sujeitos e processos que mediante uma seleção de cultura legitimam determinados LD. Desta forma, nosso trabalho se diferencia do trabalho desenvolvido por Pantel (2012), ao nos propormos a compreender os paradigmas de Educação do Campo que alicerçam os LD de História e Geografia e não precisamente as suas formas de utilização. Para tanto, faz-se necessário compreender também o processo de construção e seleção dos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campestinos, mediante a compreensão da política do LD no Brasil, ressaltandoos sujeitos que exercem influência nas tomadas de decisão relativas não à utilização dos livros, mas à sua seleção no contexto do PNLD-CAMPO/2013.

Outro elemento que nos diferencia de Pantel (2012) é a abordagem teórico-metodológica das *Epistemologias do Sul* que nos auxiliará a compreender a importância dos sujeitos considerados válidos para exercerem influência na seleção dos LD, assim como para analisar os textos curriculares dos LD, a partir das suas concepções. Esta análise nos

possibilitará compreender em que medida os LD utilizados nos territórios campestres dialogam com as organizações escolares específicas da Educação do Campo. Uma forma de organização escolar específica da Educação do Campo, como aponta Pantel (2012), é a Multisseriação.

Em relação aos trabalhos que tratassem de LD como textos curriculares, foram selecionados³ (três) trabalhos ao total, sendo eles: “Os livros didáticos nas políticas curriculares para o Ensino Médio”, de Josefina Carmen Diaz de Mello; “Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do Ensino Médio”, de Roseane Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu (pertencentes à Temática Livros Didáticos e Políticas Curriculares) e “Currículo de História e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos”, de Warley Costa (pertencente à Temática Livros Didáticos e Disciplinas Curriculares).

O trabalho de Dias e Abreu (2004), intitulado “Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do Ensino Médio”, não apresenta o problema de pesquisa e os pressupostos. O objetivo do trabalho consiste em analisar discursos sobre o mundo do trabalho recontextualizados nos textos dos LD (Biologia, Física, Matemática e Química, da coleção de “De olho no mundo do trabalho”), apresentando sentidos e significados que o conceito figura nestes materiais. As autoras se utilizam de elementos da Teoria do Discurso, priorizando os autores Stephan Ball e Basil Bernstein. Em relação à metodologia, o trabalho se define como bibliográfico.

Os resultados apresentados por Dias e Abreu (2004) apontam que as coleções de LD analisadas não estão organizadas da mesma forma. As coleções de LD organizam-se em disciplinas por unidades gerais, que se dividem em capítulos com apresentação do conteúdo e exercícios ao final. Neste sentido, o trabalho de Dias e Abreu (2004) se aproxima do nosso objeto de pesquisa quando adota LD de uma mesma coleção de LD, todavia nos propomos nesta pesquisa a analisar apenas os LD de História e Geografia, que subsidiam as práticas curriculares com os LD.

Os livros de Química priorizam a possibilidade de utilização da Química no dia a dia dos estudantes, articulando-a ao mundo do trabalho e a diversas profissões de âmbito universitário. O livro de Biologia ressalta a importância da iniciativa e a tomada de decisões do trabalho em equipe, a integração e o convívio social equilibrado, assim como as atividades práticas.

No livro de Matemática estão presentes discursos de performatividade aplicada a contextos de resoluções de problemas nas futuras profissões. O livro de Física ressalta os

avanços tecnológicos do mundo contemporâneo, em um tratamento didático marcado pela aplicabilidade científico-instrumental do conhecimento. O pensamento crítico, criativo e autônomo é priorizado pela disciplina, cujas orientações gerais estão direcionadas à utilização das novas tecnologias e aos novos desafios da sociedade contemporânea.

Ressaltamos que a divisão disciplinar, identificada no trabalho de Dias e Abreu (2004), funciona como elemento estruturante de uma visão moderna e urbana de conhecimento, bem como agente disciplinador dos conhecimentos exigidos pelo modelo performático neoliberal. No contexto campesino, se produzem formas de construir conhecimentos que extrapolam os limites disciplinares e os sujeitos considerados válidos na produção destes conhecimentos. Desta feita, nos questionamos como são tratadas nos LD de História e Geografia aprovados pelo PNLD-CAMPO/2013 as articulações entre saberes construídos nos diferentes contextos campesinos. Assim, torna-se importante nos interrogarmos sobre como estão organizados as coleções e os livros aprovados, assim como sobre a visão de sociedade, de campo, de sujeito e os conteúdos de aprendizagem eleitos como válidos para estarem presentes nos LD.

Segundo Dias e Abreu (2004), a coleção analisada está centrada na inserção do aluno no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos dos alunos. Neste sentido, a performatividade assume a centralidade das discussões dos LD, de maneira a ressaltar profissões de nível universitário, do setor de produção industrial e serviços. Está subjacente aos LD colocados em análise a necessidade de um profissional versátil e adaptado às demandas do mundo do trabalho capitalista.

Outra aproximação diz respeito à compreensão de que os LD são influenciados por demandas extraescolares que interpelam os textos curriculares (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Esta relação pode ser compreendida na medida em que o referido trabalho demonstra uma interdependência entre a construção das coleções de LD com os discursos do mundo do trabalho no contexto neoliberal. Estes discursos reforçam ainda mais a sociedade industrial de características urbanas, para a qual o conhecimento disciplinar e instrumental funciona como prerrogativa para a entrada no mercado de trabalho em constante mudança. Neste sentido, o trabalho de Dias e Abreu (2004) nos incita a nos questionarmos sobre o nosso objeto de pesquisa sobre as imposições de ordem macroestrutural que influenciam os textos curriculares dos LD.

Consideramos que os discursos hegemônicos sobre o mundo do trabalho diferem das lógicas de produtividade gestadas pelos diferentes contextos campesinos, assim, cabe questionarmos sobre a influência dos discursos hegemônicos sobre o trabalho no contexto

campesino e sobre os textos curriculares sustentados pelos LD utilizados nos territórios campestinos.

Nosso trabalho apresenta uma singularidade em relação ao trabalho de Dias e Abreu (2004) na medida em que optamos pelas *Epistemologias do Sul* como abordagem teórico-metodológica por considerarmos esta uma lente que privilegia a dimensão colonial/decolonial dos discursos políticos, econômicos, culturais e epistêmicos contidos nos textos curriculares dos LD utilizados nos territórios campestinos. Deste modo, as possíveis articulações com o contexto do trabalho contidas nos LD de História e Geografia do PNLD-CAMPO/2013 serão analisadas com base em uma abordagem teórico-metodológica que valorize as formas outras de produção material da existência dos povos campestinos, ressaltando suas diferentes formas de produtividade.

O trabalho de Mello (2005) é intitulado “Os livros didáticos nas políticas curriculares para o Ensino Médio”. No trabalho não há delimitação dos pressupostos e do problema de pesquisa. O objetivo do trabalho é analisar como os conceitos das propostas curriculares nacionais foram apropriados pelos LD. Não há referência explícita a nenhuma abordagem teórica que fundamenta o trabalho realizado.

Em relação à metodologia, a pesquisa se define como Pesquisa Bibliográfica. Foi analisado um conjunto de quarenta LD e Manuais do Professor de diferentes editoras que afirmam terem incorporado as orientações oficiais do MEC. O material analisado se constituiu de LD (Química, Biologia, Física e Matemática) e manuais ou livro do professor de diferentes editoras como os da Coleção Base (Editora Moderna), Série Novo Ensino Médio (Editora Ática), Coleção Nova Geração (Editora Nova Geração), Série Parâmetros (Editora Scipione e Editora IBEP/ABDR) e da Editora do Brasil (Projeto PEC).

Os resultados do trabalho apontam para a ideia de mudança como uma das formas criadas para divulgação e valorização das coleções de LD pelas editoras. Os livros analisados trazem inscrições em seu interior tais como: “De acordo com as novas DCNEM”, “Contém questões do ENEM” para informar sobre a adequação às determinações do MEC. Estas inscrições ressaltam a importância de garantir a legitimidade dos materiais didáticos. O trabalho de Mello (2005) se aproxima do nosso objeto de pesquisa na medida em que adota LD de uma mesma coleção. Todavia, nossa pesquisa se diferencia pelo fato do contexto da pesquisa ser a Educação do Campo, além de tomarmos como objetos de investigação apenas os LD de História e Geografia.

Segundo Mello (2005), das cinco coleções, a da Nova Geração é a que apresenta uma estrutura mais original em relação aos LD tradicionais. Já a Coleção Base apresenta uma

organização de conteúdos sequencial nos livros de Biologia, Química e Matemática. Nestes livros são apresentadas “Provas do ENEM” e questões de vestibular, com gabarito. A Coleção Novo Ensino traz também a ideia de “reformulação” como algo fundamental nesse nível de ensino. A Coleção da Série Parâmetros nos livros de Matemática segue a mesma estrutura das outras coleções. De uma forma geral, os exercícios se apresentam no modelo tradicional com lista de questões e repetições. Os livros de Química, no entanto, se afastam da organização tradicional, ao incorporar uma síntese dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e listas de competências que substituem os conteúdos.

Mello (2005) ressalta que os livros de Física analisados da Série Parâmetros e da Coleção Novo Ensino Médio apresentam divisão em capítulos e seções exclusivas para questões de vestibular ou questões do ENEM. A Coleção Base enfatiza a necessidade dos alunos construírem um novo olhar sobre o mundo sob a forma de entender a contextualização como um recurso capaz de ampliar a relação com as disciplinas e áreas do conhecimento.

Segundo Mello (2005), os manuais e livros de Física e Biologia apresentam passos da aula e a estruturação dos conteúdos de uma forma não-linear. Apresentam também os exercícios de vestibular ou “Questões do ENEM”, que pretendem conferir legitimidade em relação ao âmbito oficial e sejam destinados aos professores que se aproximam dos PCN. Nos livros analisados existem cópias de orientações legais nos manuais dos professores, com referências ao ENEM, seja nas capas ou contracapas dos livros e manuais. Há também uma preocupação em relacionar as propostas oficiais com os conteúdos das disciplinas.

Um aspecto que nos distancia do trabalho desenvolvido por Mello (2005) é o Nível de Ensino ao qual se destina a investigação, uma vez que nos propomos a investigar LD de coleções do Ensino Fundamental (anos iniciais) e não do Ensino Médio. Desta forma, não será possível identificar diretamente as influências exercidas pelos exames de seleção do Ensino Superior nos LD utilizados nos territórios campestres. Todavia, consideramos pertinente o estudo desenvolvido sobre as implicações das políticas educacionais que exercem influência na forma como se organizam os LD para a Educação Básica brasileira.

Os princípios da competência e da interdisciplinaridade são os mais presentes na análise do material coletado (livros de Química e Matemática). Mello (2005) ressalta a importância de não desvincular a produção dos LD de políticas curriculares da política de avaliação para o LD, uma vez que os autores e os LD buscam a legitimação dos discursos das propostas oficiais.

Mello (2005) focaliza suas análises na incorporação dos princípios das novas reformas educacionais incorporados pelos LD e como estas orientações estão dispostas nestes materiais

em relação às disciplinas. Consideramos que estas preocupações atravessam nosso objeto de pesquisa, pois o PNLD-CAMPO/2013 é um programa governamental de alcance nacional e, portanto, influenciado pelas reformas e avaliações educacionais que impactam na construção e seleção dos LD.

Neste sentido, a análise do contexto de produção da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013 nos ajudará a refletir sobre as transformações e as permanências de uma proposta de educação específica e diferenciada para os povos do campo.

Destacamos a importância de não desvincular os LD do contexto político de decisões mais amplo, tendo em tela que no processo de construção e de seleção os LD se apresentam em um jogo de contradições que disputam força nos textos curriculares a serem trabalhados em sala de aula. As disputas curriculares presentes nos textos curriculares e na seleção dos LD serão analisadas com base nas *Epistemologias do Sul*, uma vez que, diferente do trabalho de Mello (2005), as influências das políticas educacionais recaem sobre os sujeitos camponeses que foram historicamente silenciados das decisões curriculares. Esta abordagem adota o lugar subalternizado como locus privilegiado de compreensão da realidade curricular, particularmente no exercício de poder empregado na construção/seleção dos LD utilizados nos territórios camponeses.

O trabalho de Costa (2009) tem como título “Currículo de História e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos” e está situado no Tema Livro Didático e Disciplinas. O pressuposto apresentado no trabalho é de que o currículo de História constitui-se como um terreno fértil para pensar a produção de identidade/diferença. O trabalho não apresenta o problema de pesquisa e tem como objetivo: analisar os sentidos de “negro” que as imagens da escravidão dos livros didáticos de História procuram fixar e perceber porque essas imagens e não outras estão representadas nestes manuais permitindo problematizar como as marcas discursivas das lutas hegemônicas travadas em torno dos processos de significação do “negro” mobilizam e recontextualizam diferentes matrizes historiográficas nos currículos de história. A abordagem teórica se baseia no diálogo com a Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Metodologicamente a pesquisa se define como bibliográfica, envolvendo as imagens dos LD.

Os resultados do trabalho de Costa (2009) ressaltam que as imagens dos pintores do século XIX Jean Baptiste Debret e Maurice Rugendas foram inseridas com maior frequência nos textos referentes à escravidão. As gravuras selecionadas para este “acervo iconográfico” eram cenas marcadas pela violência dos castigos aplicados aos escravos ou pela rotina do

trabalho pesado. O negro era retratado como mercadoria e que por isso não poderia ter vida própria nem autonomia, sendo assim desprovido de ação humana. A maioria das imagens identificadas relaciona o negro ao trabalho escravo, ao tráfico e aos castigos físicos. A minoria das imagens relaciona o negro às festas e imagens de resistência (cuja principal figura é Zumbi dos Palmares).

Os autores das imagens identificadas, em muitas ocasiões, retratavam os negros em contextos diferentes aos quais se atribui negatividade (carnaval e capoeira, por exemplo), mas estes contextos não são valorizados pelos LD. Há, entretanto, uma hibridização de diferentes matrizes teóricas que fazem parte das condições de produção desses discursos. Segundo Costa (2009), tal fato tem sido compreendido pelos autores vinculados à História como uma das especificidades da área.

Sobre as imagens de resistência e festa, a leitura de Cenas de Carnaval e Queimação de Judas no sábado de aleluia de Debret e Jogo de Capoeira de Rugendas estão associadas à ideia de negro como ser autônomo, “dono de si”, assim como as imagens de “O cirurgião negro” e “Negras no Rio de Janeiro” atribuem sentidos de positividade à medida que estão associadas à vida profissional. As figuras Coleta para a manutenção da Igreja Nossa Senhora do Rosário e o enterro de uma negra fixam sentidos de cooperação, união e protagonismo “negro”. De acordo com Costa (2009), neste bloco as imagens tendem a fixar fluxos culturais que investem em sentidos de “negro” autônomo.

O trabalho de Costa (2009) se aproxima do nosso objeto de pesquisa quando reitera a importância de compreendermos como as identidades historicamente subalternizadas vêm sendo tratadas pelos LD na área de História. Nosso trabalho intenciona, diferentemente do trabalho ora apresentado, centrar-se nas identidades dos povos do campo a partir da compreensão dos Paradigmas Educacionais do Campo que balizam os LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. Aqui o interesse está voltado para as concepções, já que compreendemos que estas concepções revelam quais identidades são privilegiadas como enunciadores curriculares. Compreendemos também que as concepções dos LD ofertados às escolas campesinas (PNLD-CAMPO/2013) podem legitimar diferentes construções paradigmáticas sobre a Educação do Campo.

Costa (2009) conclui temporariamente que há uma instabilidade de sentidos ou infinitos sentidos que desafiam a identidade “negra” com significados fixos. Esta conclusão temporária nos coloca diante da necessidade de melhor compreender a *Diferença Colonial* nos LD, uma vez que existe a tensão entre a imposição do poder colonial e as resistências

decoloniais dos sujeitos subalternizados. Assim, a realidade nos LD de História é dinâmica, apresentando elementos que tentam conservar ou destituir o poder colonial nos LD.

Um aspecto que nos distancia do trabalho de Costa (2009) é a intenção de trabalhar não apenas com uma disciplina, mas com duas disciplinas (História e Geografia) das coleções de LD aprovadas pelo PNLD-CAMPO/2013. O contexto da pesquisa também se altera, na medida em que se pretende analisar os LD destinados às escolas localizadas nos territórios campestres. Todavia, mesmo se tratando de contextos de pesquisa diferenciados consideramos importante pesquisar como os LD se expressam em relação à fixação e subalternização de determinadas identidades afetadas pela lógica colonialista, sejam elas negras, indígenas, campestres, entre outras. Para tanto, utilizaremos a abordagem teórico-metodológica do *Pensamento Decolonial Latino-Americano* em diálogo com a *Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências*, já que este diálogo teórico surge da necessidade de afirmação dos povos afetados pela *Ferida Colonial*.

Assim sendo, a análise aqui realizada nos possibilitou a construção do seguinte problema de pesquisa: **que paradigmas educacionais alicerçam os LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar?** Com a finalidade de atender ao problema de pesquisa, traçamos o seguinte objetivo geral: compreender que paradigmas educacionais alicerçam os LD História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: caracterizar a política do PNLD-CAMPO/2013 no que diz respeito às concepções, aos sujeitos, às referências e à seleção; identificar e caracterizar as concepções de sociedade, cultura, território, sujeito, conhecimento e educação presentes nos LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013 e relacionar as concepções de sociedade, cultura, sujeito, conhecimento e educação dos LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013 com os Paradigmas da Educação do Campo.

Partimos do pressuposto de que os Paradigmas Educacionais nos territórios campestres coexistem em um contexto de disputa epistêmica (nas suas dimensões política e pedagógica) em relação à constituição dos LD utilizados nas escolas destes territórios. Esta disputa acontece entre o paradigma da Educação Rural, Paradigma da Educação do Campo, Paradigma Decolonial da Educação do Campo e o Paradigma Funcional da Educação do Campo. Desta forma, o território paradigmático não é linear, senão antagônico, simultâneo e, portanto, ambivalente em sua coexistência (MORIN, 2000).

O caráter conflitivo e coexistente deste pressuposto é também marcado pela assimetria que se desdobra para o âmbito disciplinar, quando compreendemos que as diferentes disciplinas lidam de maneiras diferentes com os saberes dos povos campestres nos LD. Os territórios menos afetados pela regulação moderna/colonial oferecem maiores possibilidades de transgressão ao cânone moderno/colonial (SANTOS, 2011). Desta forma, carregam consigo a possibilidade de realizar não apenas desobediências civis, como também desobediências epistêmicas (MIGNOLO, 2008). No nível disciplinar, os territórios com menor regulação epistêmica (História e Geografia) trazem consigo as expressões dos conhecimentos outros que foram relegados ao nível inferior da Hierarquia de Excelência (PERRENOUD, 1999).

As disciplinas que tratam de maneira mais próxima das experiências sociais campestres, por serem constituintes do nível inferior da Hierarquia de Excelência, têm menos incidência das avaliações de larga escala (TORRES, 2013). Desta forma, percebemos como a avaliação expressa, legítima e contribui para consagrar os conhecimentos hegemônicos baseados na reprodução das Epistemologias Imperiais (MIGNOLO, 2005). Esta hegemonia euro-urbanocêntrica se materializa também nas práticas curriculares que privilegiam o lado hegemônico da assimetria disciplinar (SILVA; FERREIRA, 2012). Neste sentido, torna-se relevante compreender este contexto disciplinar produzido pela *Diferença Colonial*, de modo a valorizar as epistemologias campestres do nível subalternizado da assimetria histórica e pedagogicamente construída. Para o tratamento do objeto de pesquisa aqui eleito, adotamos a abordagem teórica das *Epistemologias do Sul*.

CAPÍTULO 1 METODOLOGIA

“Há várias formas de começar e muitos rumos a tomar, uma vez que o bricoleur¹ avança do texto como porta de entrada (doravante poeta) e entretetece pelo campo” (Joe L. Kincheloe).

Esta pesquisa está direcionada a compreender os Paradigmas Educacionais que alicerçam os LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. Para tanto, adotamos como abordagem teórico-metodológica as *Epistemologias do Sul*, aqui representadas pelo *Pensamento Decolonial Latino-Americano* em diálogo com a *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências*.

Nesta seção, apresentaremos o caminho metodológico através do qual foi realizada esta pesquisa. Este caminho envolve constantes mudanças de percurso, construção e reconstrução da sistematização das nossas intenções de pesquisa, construção do objeto de pesquisa e revisão teórico-metodológica. Com a finalidade de apresentar a compreensão da trajetória teórico-metodológica aqui traçada, organizamos esta seção em duas partes.

Inicialmente discorreremos sobre a abordagem teórico-metodológica das *Epistemologias do Sul*, ressaltando-as como movimentos epistemológicos e metodológicos *outros*, não pertencentes ao cânone eurocentrado de ciência. Neste contexto, interessa-nos afirmar as possibilidades do *Ainda-Não* teórico-metodológico proveniente dos povos que constituíram as ruínas da modernidade em relação à hegemonia científica e educacional.

Por fim, nos propomos a discutir a natureza qualitativa desta pesquisa, apresentando seus alicerces metodológicos, fontes de pesquisa, sujeitos de pesquisa, procedimentos de coleta de dados e técnica de análise em relação com a abordagem teórico-metodológica das *Epistemologias do Sul*.

Diante da organização aqui proposta, torna-se importante introduzir o debate mais amplo sobre as ciências sociais, e especificamente o debate sobre a área de Educação. Neste sentido, destacamos a importância destes debates, na medida em que cercam o nosso objeto de pesquisa e possuem desdobramentos na concepção de ciência adotada para a feitura deste trabalho.

¹A Bricolagem é uma perspectiva teórico-metodológica do âmbito do Paradigma da Complexidade que compreende a interdependência entre as variáveis que constituem o tecido do real, assim como a multiplicidade de formas (convencionais e transgressoras) de exploração metodológica no trato com dados de pesquisa.

O exercício da atividade científica é uma capacidade eminentemente humana que possui diferentes formas de manifestação nos diferentes lugares geográficos e epistemológicos. Nesta pesquisa, adotamos a abordagem teórico-metodológica das *Epistemologias do Sul*. Tomar o Sul Global como referência epistêmica na produção de conhecimento significa confrontar-se com as tentativas de explicações científicas pertencentes ao cânone moderno de ciência, representado tanto pelo Paradigma Dominante, quanto pelo Paradigma Emergente da ciência autodenominada moderna (SANTOS, 1987).

O Paradigma Dominante se manifesta pela afirmação das noções de verdade, universalismo e neutralidade. Estes pilares interdependem de modo que para construir conhecimento científico seja necessário atingir a verdade científica que seria válida para os demais lugares epistemológicos relegados à condição de não científicos. Ou seja, a verdade científica é construída mediante o estabelecimento de sentenças universalmente válidas que sejam empiricamente mensuradas, obedecendo à neutralidade científica. A expressão mais bem acabada deste modelo de conhecimento são as Ciências Naturais, influenciadas pelo modelo Positivista de ciência (SANTOS, 1987).

Desta forma, em nome da verdade científica, o pensamento eurocêntrico fechou-se em sua própria noção de *Totalidade*, na qual os conhecimentos dos povos historicamente silenciados pela *Colonialidade do Saber* contaminam a neutralidade científica com suas experiências ancestrais, bem como são incapazes de apresentar um modelo de ciência universalmente aceito, por estarem aprisionados na escala local de produção de conhecimentos do senso comum.

Consideramos que o que se convencionou chamar de ciência moderna é, na verdade, a consolidação de formas de produção de conhecimento congruentes com um modelo de dominação que estabelece a Europa como centro do mundo (GROSGOUEL, 2010). Deste modo, “nem todas as partes envolvidas ou todos os defensores de determinadas experiências vividas têm permissão para sentar-se à mesa oficial da produção de sentido” (KINCHELOE, 2007, p. 26).

Destacamos que a consolidação do cânone moderno de ciência influencia as Ciências Sociais, particularmente a Educação, de maneira a reproduzir os modelos dominantes de investigação científica, as referências teóricas e os sujeitos privilegiados nas pesquisas.

Consideramos também que as guerras das ciências (SANTOS, 2006) produziram os seus contramovimentos científicos na própria Europa, que afirmaram, ainda que de forma periférica, uma contra-hegemonia epistemológica moderna, representada, sobretudo, pelas

Humanidades, Filosofia, Teologia e os modelos antipositivistas que reivindicavam um estatuto epistemológico próprio para as Ciências Sociais.

Todavia, tanto as formas hegemônicas, como as formas contra-hegemônicas de intervenção científica possuem características que lhes são comuns, como a dissociação entre senso comum e ciência, assim como a separação entre ser humano e natureza (SANTOS, 1987). Situamos as limitações que o Paradigma Moderno/Colonial de ciência enfrenta (e não raramente negligencia) na tentativa de estabelecer uma tentativa de explicação científica de abrangência universalizante.

As imposições do Paradigma Moderno/Colonial de ciência repercutem em diversas áreas de investigação. Assim, como afirma Kincheloe (2007, p. 21), “os discursos dominantes moldam o processo de pesquisa, surgindo como tecnologias de poder que regulam quais conhecimentos são validados e quais conhecimentos são relegados ao lixo da história”.

Cabe considerar que os conhecimentos relegados ao senso comum são aqueles produzidos pelas comunidades epistemológicas que estiveram privadas da possibilidade de pertencerem à totalidade que a ciência moderna instituiu para si. Estas comunidades foram subalternizadas, dentro da própria modernidade eurocêntrica ou fora do contexto europeu, como os povos habitantes dos territórios Abya Yala².

Estes povos transgridem as dicotomias ciência/senso comum e ser humano/natureza impostas pelo modelo moderno/colonial de ciência, afirmando uma ciência fundamentada nos seus próprios lócus de enunciação epistêmica (MIGNOLO, 2005), onde a ciência se constrói com e não contra o senso comum (SANTOS, 2009). Do mesmo modo, a relação com a natureza assume contornos de interdependência, mediada pela valorização e manutenção das formas de produzir conhecimentos preconizados pelas ancestralidades.

Neste sentido, fazemos uso da *Desobediência Epistêmica* em função da afirmação de epistemologias *outras* ou *Epistemologias do Sul* como possibilidades decoloniais de construção de um *Ainda-Não* metodológico. Assim, afirma-se a possibilidade não apenas do alargamento do cânone de reconhecimento científico, senão a construção de cânones *outras*.

Neste sentido, questionamos a ideia de paradigma como regime absoluto de verdade e fechamento absoluto de sentidos epistemológicos. Consideramos que todo paradigma carrega consigo o germe das contradições que alicerçam os paradigmas emergentes (SANTOS, 2009), sendo fluídos em dois sentidos interdependentes. O primeiro em relação à quebra de linearidade paradigmática, na qual a realidade não evolui de paradigma em paradigma, senão

² Abya Yala vem sendo utilizada pelos povos indígenas da América Latina como uma denominação que resgata a identidade dos povos afetados pela *Colonização*.

que se apresenta de forma conflitivamente coexistente. O segundo sentido se coloca pela fluidez da própria noção de paradigma, que não assume um sentido de regime de verdade, de fechamento; senão de balizas mestras para a compreensão de determinado contexto real que é sempre mais amplo do que sua explicação. Aqui, a transgressão paradigmática ocorre através das *Epistemologias do Sul*.

Estas epistemologias são representadas neste trabalho pelo diálogo entre o *Pensamento Decolonial Latino-Americano* e a *Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências*. Esta última teoria nos auxilia a explicitar as condições do não diálogo imperial, além de propor ecologias que afirmem uma compreensão não europeia de ciência, enquanto a primeira é a própria expressão decolonial de uma explicação científica e metodológica para a pesquisa em Educação.

As *Epistemologias do Sul* são, pois, uma expressão do Paradigma da Coexistência. Este paradigma nos possibilita ampliar a nossa visão sobre as condições dos diálogos/monólogos entre as epistemologias imperiais e as epistemologias decoloniais. Torna-se importante, no que tange à Educação, aproximar-se tanto da produção das afirmações, como das ausências para conferir-lhes sentidos decoloniais. Assim, busca-se um *Ainda-Não* metodológico não ocidental, que “começa a documentar as influências específicas da história de vida, do contexto concreto, da raça, classe, gênero e sexualidade sobre os pesquisadores e o conhecimento que produzem” (KINCHELOE, 2007, p. 23).

São produzidas ausências e presenças nos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios camponeses que relevam estes materiais didáticos como objeto da nossa curiosidade epistemológica. Esta curiosidade se deve ao poder epistêmico que os LD exercem, uma vez que são textos curriculares que possuem determinadas visões de sociedade, de campo, de sujeitos, de saberes e de conteúdos. Funcionaram historicamente como guardiões e instrutores dos conteúdos de aprendizagem considerados válidos. Paradoxalmente são silenciados nas pesquisas em Educação. Desta forma nos propomos a pesquisar aquilo que é descartado e encoberto, trazendo à visibilidade as ideologias que apagaram determinados mundos e suas experiências marginais (KINCHELOE; BERRY, 2007).

O diálogo epistêmico estabelecido entre estas teorias favorece, para além do contato com os LD utilizados nos territórios camponeses, também o nosso contato com os sujeitos da pesquisa, no sentido de compreender com mais profundidade os enunciadores subalternizados e os contextos de seus enunciados. Neste sentido, nos inclinamos a compreender o contexto político que subjaz a adoção dos LD de História e Geografia das coleções do PNLD-CAMPO/2013. Esta compreensão está diretamente relacionada com os sujeitos envolvidos

nas decisões curriculares destes contextos campestinos, que são, portanto, atores curriculares (MACEDO, 2013).

A compreensão destas relações tem aproximado a natureza deste trabalho de uma Abordagem Qualitativa. Esta abordagem se estabelece como possibilidade de aprofundar as relações com os significados do campo de pesquisa. A partir de uma lente metodológica qualitativa torna-se possível estabelecer proximidades com as motivações e os valores que fundamentam o objeto de estudo investigado.

Deste modo, a relação com os sujeitos da realidade estudada, bem como a percepção de seus universos de valores constituem bases importantes para a pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (2006, p. 28), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Deste modo, a partir do olhar qualitativo torna-se possível estabelecer proximidades entre a construção social e epistêmica do nosso objeto de estudo, de modo a considerar que suas motivações estão inscritas em intencionalidades cujo tratamento não pode simplesmente ser quantificado. O tratamento da pesquisa qualitativa está inscrito no quadro de intencionalidades e de impressões que se distanciam de uma concepção epistemológica marcada pela neutralidade. O pesquisador se envolve de tal maneira com seu objeto de estudo que na explicação deste se revela a incorporação de sua visão epistemológica. Desta forma as relações que se travam no campo estudado estão orientadas em uma postura teórico-epistêmica que o pesquisador assume diante da realidade. André (1998, p. 24) enfatiza:

na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo.

Assim, “como a teoria é um artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da dinâmica histórica que a moldou” (KINCHELOE, 2007, p. 16). Desta forma, as relações que se travam no campo estudado serão analisadas segundo uma postura teórico-epistêmica que o pesquisador assume diante da realidade, as *Epistemologias do Sul*. Intervir metodologicamente na realidade investigada significa tomar decisões sobre como tratar o objeto de pesquisa dentro da complexidade territorial no qual está inscrito. Assim, a nossa construção metodológica tem em conta os territórios campestinos como lugares sociais, políticos, epistêmicos e educacionais *outros*.

Esta compreensão nos aproxima com maior rigorosidade metodológica dos Paradigmas Educacionais que alicerçam os LD de História e Geografia das coleções aprovadas pelo PNLD-CAMPO/2013. Assim sendo, nos inclinamos a investigar os LD como construções intermediadas por relações de força colonial, nas quais os enunciados marginalizados se constituem como referências epistemológicas válidas para estarem contidas neste suporte privilegiado de textos curriculares.

As fontes da pesquisa podem ser sumariadas como fontes documentais. As fontes documentais se constituem do Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, a Resolução nº 40/11 e o Guia de Livros Didáticos com a finalidade de realizar a contextualização do PNLD-CAMPO/2013. As fontes documentais que se referem ao nosso território empírico propriamente dito são os LD de História e Geografia da coleção didática do PNLD-CAMPO/2013 projeto Buriti Multidisciplinar. A escolha por estas fontes se deve ao fato de serem materiais específicos para a Educação do Campo, que são produzidos no contexto das políticas educacionais direcionadas à produção, à escolha e à distribuição dos LD específicos e diferenciados para os territórios camponeses, através do PNLD-CAMPO/2013.

No que tange especificamente à escolha pelo projeto Buriti Multidisciplinar, consideramos que, dada a envergadura da editora que a produz (Editora Moderna, que é o terceiro maior grupo editorial no ramo de materiais didáticos do Brasil) e a influência sobre os professores da Educação Básica (CASSIANO, 2013), esta coleção tende a ser mais escolhida pelos professores que atuam nos territórios camponeses. Neste sentido, nos interessa investigar a coleção didática que pressupomos ter mais abrangência a nível nacional.

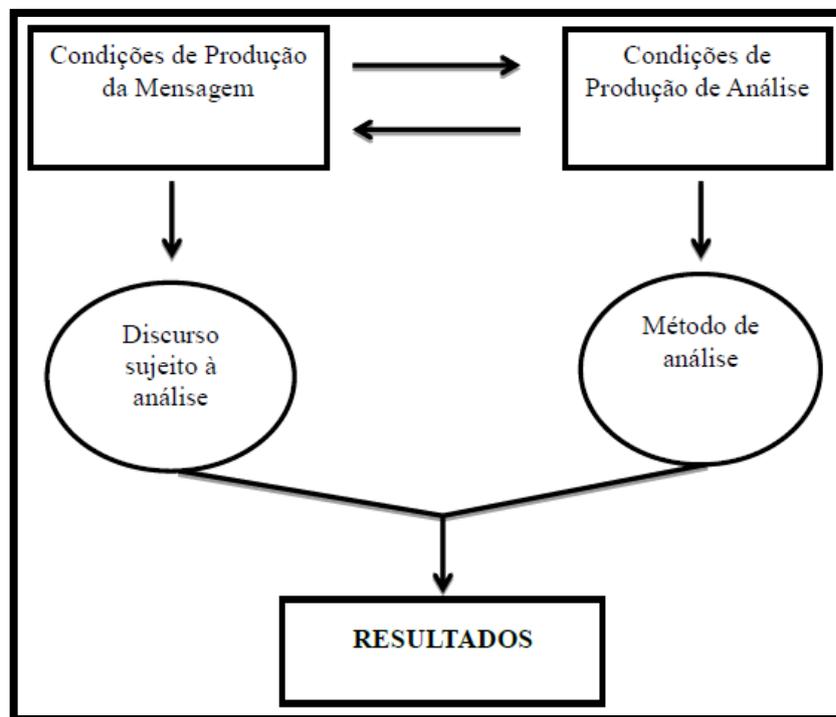
A escolha por estas disciplinas (História e Geografia) em especial atende a três critérios específicos. O primeiro critério é haver discussões sobre as diferenças culturais nas áreas disciplinares abrangidas no PNLD-CAMPO/2013 no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI. O segundo critério de adoção das disciplinas é a *Exaustividade* (BARDIN, 1977) de suas normatizações no referido documento, ou seja, aquelas disciplinas que o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI dispensa mais atenção. Por fim, as disciplinas adotadas deveriam contemplar o nível não hegemônico da *Hierarquia de Excelência* (PERRENOUD, 1999), com a finalidade de contemplar aquelas disciplinas com menor regulação moderna/disciplinar, uma vez que nestas disciplinas se encontram maiores possibilidades de transgressão em relação ao conhecimento moderno.

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos a Análise Documental (GIL, 2008), para realizar a contextualização da política de LD para os territórios camponeses no

Brasil, que se realiza através do PNLD-CAMPO, bem como dos LD de História e Geografia das coleções do PNLD-CAMPO/2013.

A Técnica de Análise adotada é a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 1977). Segundo Valla (1990), a Análise de Conteúdo permite ao pesquisador compreender o contexto de produção do enunciado que será colocado em análise, bem como o contexto de produção do modelo de análise a ser desenvolvido na pesquisa, como pode ser visualizado na Figura 01.

FIGURA 01 - Esquema de análise de conteúdo



Fonte: Valla (1990, p. 105).

O contexto de produção do discurso a ser colocado em análise se refere à descrição do processo de normatização e seleção das coleções de LD aprovadas no PNLD-CAMPO/2013. Este programa é o primeiro na história da educação brasileira a ter como finalidade a distribuição nacional de LD específicos e diferenciados para a Educação do Campo, através da aprovação de coleções didáticas submetidas à análise de comissões de especialistas e professores da Educação Básica. Neste sentido, analisamos os seguintes indicadores da política do PNLD-CAMPO/2013: Concepções; Sujeitos; Referências e Seleção.

A importância de analisar as concepções do referido programa se inscreve na tentativa de elucidar as bases que o constituem conceitualmente. Os sujeitos do PNLD-CAMPO/2013 mereceram ser compreendidos pela importância de analisar os Locus de Enunciação

autorizados a produzir textos curriculares. As referências foram analisadas, dada a sua importância como alicerces teórico/legais do PNLD-CAMPO/2013 e, por fim, a seleção dos LD foi analisada com o intuito de compreender o processo de aquisição das Coleções Didáticas, focalizando suas etapas e procedimentos.

O discurso a ser colocado em análise é a sistematização da produção dos dados produzidos pelo contexto de produção/seleção dos LD do PNLD-CAMPO/2013, assim como os LD de História e Geografia do PNLD-CAMPO/2013. Este LD foram analisados em relação aos seguintes indicadores: Sociedade; Território; Sujeito e Conhecimento.

A análise das Concepções de Sociedade está justificada pela natureza societal que define a constituição de um Paradigma, no que diz respeito às suas visões de mundo; As Concepções de Território foram analisadas, dada a importância de compreender as compreensões de territorialidades que constituem o tecido social mais amplo, enfatizando a importância de suas especificidades. Estas especificidades são constituídas e constituintes de Sujeitos e, desta forma, as Concepções de Sujeito estiveram em análise pela sua importância na compreensão de que identidades transitam nos textos curriculares. Por fim, as Concepções de Educação foram analisadas tendo em vista que todo paradigma apresenta virtualidades e intencionalidades Epistêmicas e educacionais, portanto manifesta Concepções de Conhecimento.

Cabe salientar que estas concepções, cada uma à sua maneira compõem um mosaico paradigmático. Desta forma, compreender os paradigmas Educacionais que alicerçam os LD de História e Geografia do projeto Buriti Multidisciplinar depende de compreender os constituintes paradigmáticos (Sociedade, território, Sujeito e Conhecimento).

O contexto de produção da análise dos enunciados é a organização e descrição dos dados coletados tendo como base as *Epistemologias do Sul*, e o modelo de análise é a Análise de Conteúdo (VALLA, 1990), via Análise Temática (BARDIN, 1977). A Análise Temática de Bardin (1977) ocorre em três fases: a pré-análise, na qual ocorre a exploração do material e a construção do *Corpus* Documental; a codificação dos dados, com a codificação dos dados brutos em dados susceptíveis de análise, e as inferências e interpretações, que foram realizadas com base na abordagem teórico-metodológica das *Epistemologias do Sul*.

Desta maneira, a utilização da técnica de Análise de Conteúdo, sendo balizada pela leitura teórico-metodológica das *Epistemologias do Sul* atravessa a pesquisa como um todo. Assim, está presente desde a construção do objeto de pesquisa (em suas dimensões pessoal/formativa; social e acadêmica), da construção do referencial teórico das *Epistemologias do Sul* e das categorias teóricas de Educação do Campo e Currículo por

compreendermos que não apenas as escolhas de ordem empírico/analíticas, senão as escolhas teóricas da pesquisa precisaram passar pelo crivo epistêmico da abordagem teórica aqui citada, bem como serem organizados segundo uma técnica de organização e análise de dados.

Os capítulos 5 e 6 foram construídos, em igual medida, pela leitura epistêmica das *Epistemologias do Sul*, cuja operacionalidade junto aos dados da pesquisa tornou-se possível pela utilização da Análise de Conteúdo. Desta forma, ainda que este capítulo se dirija especificamente a explicitar a metodologia da pesquisa, esta se pretende onipresente em todo o texto, uma vez que cada capítulo possui uma natureza metodológica distinta (detalhadas cada uma ao seu capítulo), porém dialogante com a organicidade global do trabalho.

CAPÍTULO 2 PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS

*“Eu sou problema de montão, de carnaval a carnaval. Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal”
(Racionais MCs).*

Este capítulo trata do *Pensamento Decolonial Latino-Americano* em diálogo com a *Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências*, a fim de compreender o nosso objeto de pesquisa: os Paradigmas Educacionais que alicerçam os LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLDCAMPO/2013.

Pressupomos que nos LD o Sul e o Norte coexistem, mas de maneira abissal, isto é, embora os livros os aproximem em suas linhas visíveis, a demarcação dos conteúdos de aprendizagem, as metodologias e as formas de avaliação denunciam as linhas invisíveis que separam o hegemônico do subalternizado. Assim, é preciso dar vazão a estas presenças e ausências históricas nos LD. Para tanto, é necessário compreender os povos camponeses e os LD utilizados nos territórios camponeses a partir do diálogo com as referidas abordagens teóricas. Este diálogo entre as abordagens teóricas tem sido tratado por nós sob a denominação de *Epistemologias do Sul* (SANTOS, 2010c).

A justificativa desta denominação se deve ao fato destas teorias assumirem como referência epistemológica os povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade. Estes povos foram sentenciados a pertencer ao Sul do mundo, portanto, em oposição ao Norte, a Europa. Ainda que as teorias aqui adotadas pertençam a lugares geográficos distintos, dialogam a partir de lugares epistemológicos próximos, ou seja, lugares aproximados por terem sido subalternizados pela Modernidade/colonialidade hegemônica (MIGNOLO, 2007).

Isto se deve ao fato de Portugal, mesmo sendo um país colonizador, ter sofrido com a subalternização de países europeus como a Inglaterra. A América Latina, por sua vez, foi o território utilizado pela *Colonialidade*, justificada com a retórica de salvação da modernidade. Desta forma, as teorias adotadas neste trabalho compõem, cada uma à sua maneira, as ruínas da modernidade (SANTOS, 2010c), o que foi arbitrariamente designado como sul cartográfico e epistêmico.

Assim, o Sul não é Sul simplesmente pela sua localização espacial, senão por pertencer ao lado sonogado, explorado e epistemologicamente invisível aos olhos da modernidade eurocêntrica. As *Epistemologias do Sul* reiteram a importância de compreendermos que o futuro não está pronto, mas nos deixa continuamente *pistas* para irromper na realidade para a construção de algo novo. Novo não porque algo de si já não existisse, senão porque suas condições são potencializadas de um jeito que antes era impensável. Desta forma, o diálogo teórico aqui proposto oferece *pistas* de que o Norte Global pode ensinar ao Sul Global algo que não seja o imperialismo da *Modernidade Triunfante*, sendo possível também aprender com este, algo que não seja necessariamente o “não” dos guetos epistêmicos subalternizados (GROSFOGUEL, 2010).

O referido capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção situamos o *Pensamento Decolonial Latino-Americano* e a *Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências*, justificando a relevância destas opções teóricas no nosso trabalho. A segunda seção apresenta a discussão sobre a construção histórica do *Colonialismo*, como lógica de dominação nos territórios latino-americanos, assim como as resistências e proposições outras a este modelo de sociedade. Paralelamente a estas discussões, trataremos das monoculturas instituídas pelo *Eurocentrismo*. Na terceira seção discutimos a *Interculturalidade*, como um projeto de sociedade em construção na América Latina, destacando as suas vertentes, *Funcional* e *Crítica*, bem como as ecologias que se contrapõem às monoculturas modernas. Por fim, na quarta seção, discorreremos sobre a *Educação Intercultural Crítica* e sobre a *Pedagogia Decolonial*.

2.1 Para situar o Pensamento Decolonial Latino-Americano e a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências

O *Pensamento Decolonial* surge da necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pela modernidade-colonial, dentre eles os povos camponeses. Em face disto, a relevância da adoção do *Pensamento Decolonial* neste trabalho deve-se ao fato de fazerem parte das teorias que constroem uma *terceira via* (HARDING, 1998, 2006 apud SANTOS, 2010a). Esta *terceira via* extrapola tanto as epistemologias convencionais, que têm como formulações principais as Teorias Liberais, quanto às epistemologias alternativas, cujas principais expressões são o Romantismo e o

Marxismo³. Estas teorizações são consolidadas pelo cânone moderno de ciência. A Abordagem Teórica aqui adotada alinha-se à perspectiva pós-kuhniana⁴ ao afirmar que

postulados históricos e culturais tem conformado a história da ciência moderna ocidental; a ciência progride através de descontinuidades conceituais; o núcleo cognitivo e técnico da ciência moderna não pode ser isolado da cultura ou da política; as ciências são e devem ser desunificadas; conceber a ciência como um conjunto de representações obscurece a dinâmica da intervenção e da interação; cada momento da história da ciência partilha os postulados sobre diferença sexual da sua época (SANTOS, 2010a, p. 150).

Para além destes postulados, o *Pensamento Decolonial* assevera ainda que a ciência produzida no norte global se hegemonizou como se fosse a única ciência válidaproduzida no mundo, além de ressaltarem que a expansão europeia possibilitou a expansão dos seus modelos de ciência (SANTOS, 2010a). Ressaltamos que o *Pensamento Decolonial* surgiu em várias partes do mundo como resistência propositiva dos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade e, como tal, reivindicando formas *outras* de pensamento.

Neste trabalho, utilizamos o *Pensamento Decolonial Latino-Americano*. Esta vertente surge com as lutas dos Movimentos Sociais⁵ na América Latina, sobretudo Indígena, Negro, Feminista e Campesino. A opção por esta vertente está justificada por possibilitar o deslocamento do *locus* de enunciação epistêmica para os povos subalternizados, que torna possível uma visão não europeia do contexto latino-americano, dentro do qual está a trajetória histórica das lutas sociais travadas pelos povos campestinos por uma educação específica e diferenciada.

Neste cenário, o *Pensamento Decolonial Latino-Americano* compreende os povos colonizados, dentre eles os povos campestinos, como *Locus de Enunciação Diferenciais* (MIGNOLO, 2005) que produzem formas políticas, sociais, epistêmicas e educacionais *outras*. Diante deste contexto, partimos do pressuposto de que as culturas campestinas produzem *Desobediências Epistêmicas* que alicerçam uma educação *outra* em relação aos

³ O Romantismo propõe uma busca radical pela identidade e por uma nova relação com a natureza. Isto ocorre por meio da valorização do irracional, do mítico, do individual que se distancia do aspecto estatal-legal. Já o Marxismo volta suas análises para as relações sociais de produção, na ideia de concretude dos sujeitos e das práticas sociais e suas relações assimétricas com o Estado.

⁴ A partir da teoria de Thomas Khun, passou a ser amplamente aceita a ideia de que as ciências são orientadas por paradigmas que representam interesses sócio-históricos. Paradigma é o conjunto de valores e conceitos que os membros de determinada comunidade interpretativa partilham.

⁵ As lutas destes Movimentos Sociais têm se articulado com formas muito distintas das formas privilegiadas pelas teorias críticas: partido e sindicato. Estas manifestações sociais provêm não apenas dos centros industriais e nem utilizam tão somente as línguas coloniais. Pelo contrário, privilegiam os lugares periféricos dos estados-nação, utilizam línguas nativas e privilegiam a manifestação das diferentes ancestralidades (SANTOS, 2010b).

territórios urbanos hegemônicos. Estas *Desobediências Epistêmicas* desdobram na necessidade dos LD adotados nos territórios campestres serem condizentes com as experiências sociais dos povos campestres valorizando seus conhecimentos, seus sujeitos e suas formas de produção e validação.

Em diálogo com o *Pensamento Decolonial Latino-Americano*, utilizamos a *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências*. Estas sociologias criticam a *Razão Indolente* que fundamentou os conhecimentos científicos e filosóficos produzidos na modernidade-colonial, tendo como contextos hegemônicos o Capitalismo, o Liberalismo, as revoluções industriais, o Imperialismo e o Colonialismo (SANTOS, 2010a).

As contestações modernas mais fortes que se pretenderam distintas da *Razão Indolente* foram o Romantismo e o Marxismo. Estas teorias questionaram a racionalidade moderna hegemônica alicerçada tanto pelo Idealismo (Romantismo) como pelo Materialismo (Marxismo) e deram contribuições para impor rachaduras ao pensamento moderno. Todavia, foram distintas da *Razão Indolente* apenas em parte, já que não alcançaram os resultados suficientemente diferentes da racionalidade dominante, além de terem sido defensoras da aspiração à universalidade mediante a imposição das referências europeias.

A *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências* asseveram que o poder social da ciência moderna assenta no controle das concepções de tempo e de temporalidade (SANTOS, 2010a). Neste sentido, questionam a racionalidade ocidental hegemônica, cuja característica mais fundamental é, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir indefinidamente o futuro. A razão que fundamenta tais operações temporais é a *Razão Indolente* (SANTOS, 2010a), que é composta da *Razão Impotente*, *Razão Arrogante*, *Razão Metonímica* e *Razão Proléptica*.

A *Razão Impotente* parte da prerrogativa de que não pode se exercer porque não pode interferir em necessidades que não lhe são próprias, ou seja, não é tarefa da *Razão Impotente* a transformação, dada a sua impossibilidade para tal realização. Esta forma de razão exerce sua indolência através do imobilismo teórico que a orienta. São expressões de debates mediados pela *Razão Impotente* o determinismo e o realismo (SANTOS, 2010a). De acordo com a *Razão Impotente*, os LD são impassíveis de serem ocupados de forma significativa pelos saberes dos povos do campo, já que a estrutura euro-urbanocêntrica se encontra consolidada nos currículos, sendo uma realidade impossível de ser superada.

A *Razão Arrogante*, por sua vez, considera-se livre e, sendo assim, livre também da necessidade de justificar a sua própria liberdade. Esta forma de razão, ao declarar sua própria liberdade, relativiza as condições históricas que ajudam a defini-la. A *Razão Arrogante* ao

declarar-se livre, não questiona as relações de dominação que refreiam a sua suposta liberdade. Ao fazê-lo desta forma, a *Razão Arrogante*, pelo contrário, se aprisiona nos grilhões de sua própria arrogância, impondo a si mesma a impossibilidade de contestação efetiva das estruturas opressivas. Os debates sobre livre-arbítrio, construtivismo e existencialismo são atravessados pela *Razão Arrogante* (SANTOS, 2010a). Como a *Razão Arrogante* não precisa justificar-se, ela se exercen os LD tratando os saberes e cosmovisões campesinas de maneira romantizada, independente e idealizada, como a expressão da liberdade humana representada pela suposta liberdade bucólica e romântica da vida nos territórios campesinos.

A *Razão Metonímica* e a *Razão Proléptica* são mais abrangentes e fundamentam as demais razões (*Razão Impotente* e *Razão Arrogante*). A *Razão Metonímica* se institui como única racionalidade válida e desta forma desconsidera outras formas de racionalidade, sendo assim, a única forma de racionalidade digna de compor os LD. A *Razão Metonímica* assume a forma de pensar urbana, excluindo assim as diferentes formas de pensamento campesinas da possibilidade de serem referências nestes materiais didáticos.

A *Razão Metonímica* se apoia na ideia de totalidade, que assume a forma de ordem homogênea em relação às partes. Toda ação se refere a um todo e o todo tem primazia sobre as partes que o compõem, fazendo com que haja absoluta homogeneidade na relação todo-partes. Todos os contramovimentos das partes são considerados particularidades a serem descartadas, os chamados desvios de percurso (SANTOS, 2010a).

Neste raciocínio, as epistemologias colonizadas (as que foram silenciadas historicamente, como ocorreu com as epistemologias dos povos campesinos), por estarem fora da compreensão de totalidade moderna, são consideradas resíduos ou localismos não racionais. Assim, as formas de produzir e de socializar conhecimentos existentes nos territórios campesinos são consideradas localismos irracionais. Por isso, a vida dos povos campesinos não cabe nos LD, pois nos territórios campesinos, na perspectiva da *Razão Indolente*, não há vida racional a ser considerada válida, principalmente por ser o LD um texto-documento curricular que expressa e legitima as epistemologias oriundas de culturas e povos identificados como racionais e superiores.

A *Razão Metonímica* se estabelece pela dicotomia, na qual a parte hegemônica é uma das partes do todo colocada como referência em relação às demais. Deste modo, as cosmovisões eurocêntricas puderam gozar da legitimidade epistêmica em relação às cosmologias indígenas e negras nos territórios colonizados colocando-se como referência na forma de compreender e representar o mundo.

Uma vez que a compreensão de totalidade foi criada por uma parte que foi hegemônica e universalizada, criam-se hierarquias entre as representações de mundo desta localidade hegemônica com as demais partes declaradas locais, ou desvios de percurso. Estas hierarquias se traduzem em dicotomias de várias ordens. Estas dicotomias hierarquizadoras têm como espaço possível e privilegiado de serem reproduzidas os textos curriculares dos LD, cada vez que a predominância do urbano sobre o campesino se faz presente alimentando outras dicotomias decorrentes desta em relação a sujeitos, territórios, conhecimentos e educação. As dicotomias presentes nos LD pertencem a um universo dicotômico que diz respeito principalmente a: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; cultura/natureza; civilizado/primitivo; branco/negro; capital/trabalho; oriente/ocidente e norte/sul (SANTOS, 2010a).

Desta forma, cada uma das partes que compõem estas dicotomias não pode ser enxergada fora da relação epistemológica dicotômica que as hierarquiza. Assim, o campo não pode ser compreendido longe da representação urbana; os LD destinados aos territórios campesinos não podem abandonar as referências dos LD adotados nos territórios urbanos. Desta forma, historicamente a educação dos povos campesinos sofreu com a falta de políticas educacionais focalizadas nas especificidades educacionais para os LD a serem utilizados na educação escolarizada no campo. Esta é a relação na qual estas dicotomias hierarquizadoras têm como espaço possível e privilegiado de serem reproduzidas os textos curriculares dos LD, cada vez que a predominância do urbano sobre o campesino se faz presente alimentando outras dicotomias decorrentes desta em relação a sujeitos, territórios, conhecimentos e educação. Estas dicotomias encontram terreno mais fértil nos LD nos quais o sul epistêmico (campo) precisa ser redimido pelo norte epistêmico (urbano).

A instituição de dicotomias hierarquizadoras evidencia a lógica abissal do pensamento moderno ocidental. O pensamento abissal consiste nas distinções visíveis e invisíveis, que dividem a realidade em duas dimensões distintas: o lado que institui a divisão e o lado declarado como realidade inexistente por estar do outro lado da linha (SANTOS, 2010c). Diante disto, nos questionamos sobre as possíveis linhas abissais que tracejam e demarcam epistemicamente os LD utilizados nos territórios campesinos, tendo em vista que os territórios campesinos se alicerçam como territórios da *Diferença Colonial*, na qual se encontram em tensão a *Colonialidade* e a *Decolonialidade*. Tanto as linhas visíveis dos LD (disposição gráfica, imagens e organização, dentre outros), quanto as suas linhas invisíveis (cosmovisões e epistemologias) demarcam um território contestado, como é todo texto curricular, que deve ser ensinado aos alunos.

Os territórios europeus são responsáveis por demarcar a linha abissal e, portanto, se estabelecem como territórios presentes e de referência. A inexistência do outro lado da linha justificou a compreensão dos territórios Abya Yala⁶ como territórios invisíveis como referências epistemológicas propositivas ao modelo eurocêntrico e também como realidades que cabem apenas de forma romantizada e estereotipada nos LD. Tratamos aqui não de uma inexistência absoluta, mas de uma impossibilidade de existir significativamente como contestação à hegemonia, inclusive nos LD utilizados nos territórios camponeses. Desta forma, os povos camponeses, indígenas, negros, dentre outros podem existir nos LD. Mas de que forma existem? O suficiente para reproduzir a sua inferioridade? Ressaltamos que não há apenas inúmeras formas de existir, mas muitos lugares para a existência, de modo que indagamos: que cosmovisões e epistemologias existem como conteúdos de ensino? Que cosmovisões e epistemologias existem como exemplos a serem superados nos LD?

Não havendo nada fora da totalidade abissal que seja ou mereça ser estudada, a *Razão Metonímica* se afirma como razão completa, exclusiva e exaustiva. Desta forma não aceita que a compreensão do mundo vá além da compreensão que o pensamento europeu tem do mundo, declarando as outras racionalidades como não presentes, isto é, inexistentes. Neste sentido, “o que é considerado contemporâneo é uma parte reduzida do simultâneo” (SANTOS, 2010a, p. 100). O efeito mais contundente desta forma de razão é a dominação colonial, que ocorre, entre outras maneiras, com a descredibilização das epistemologias dos povos colonizados através do processo de epistemicídio⁷.

Os LD são lugares propícios para epistemicídios curriculares, para a supressão de identidades subalternizadas, sobretudo através dos conteúdos de ensino. Ressaltamos que os LD são espaços privilegiados para a prática dos epistemicídios, uma vez que são textos curriculares de referência para a prática curricular nos territórios camponeses. Os LD são atravessados pela hierarquia norte/sul, representada pelas noções de urbano e camponês e pela hierarquização das identidades por via da redução homogeneizadora e dos estereótipos raciais, territoriais, sexuais e cognitivos, configurando violências epistêmicas.

Em nível mais global, as culturas vitimadas pelos epistemicídios são passíveis de reconhecimento apenas para ser matéria-prima/objetos de estudo das teorias hegemônicas e contra-hegemônicas da ciência moderna. Esta operação epistêmica garante a manutenção da

⁶ Nomenclatura utilizada por diversos povos indígenas que significa afirmação das identidades nativas nos territórios colonizados. Abya Yala significa “terra em plena madurez” ou “terra de sangue vital”.

⁷ O epistemicídio consiste no assassinato das epistemologias que não tenham como ponto de referência a Europa, declaradas como inexistentes (MENESES, 2010).

dicotomia hierarquizadora Norte/Sul, na qual o sul não produz inteligibilidade no sul fora da tutela teórica do norte⁸.

Neste contexto, o Sul existe apenas para ser estudado pelo Norte e não para produzir teorias científicas sobre si mesmo em diálogo com o norte. Em contrapartida, o *Pensamento Decolonial Latino-Americano*, ao avocar a legitimidade das ancestralidades indígenas e negras na crítica à *Razão Metonímica*, produz um giro decolonial que busca resgatar a condição epistêmica das culturas colonizadas.

Dentre as culturas subalternizadas, estão as culturas camponesas, que reivindicam um lugar outro nos LD utilizados na Educação do Campo, ou seja, um lugar específico e diferenciado em relação aos territórios urbanos. De acordo com a *Razão Indolente*, os povos do campo não são capazes de produzir conhecimentos válidos e, portanto, estes conhecimentos não são dignos de estarem nos LD utilizados nos territórios. Nesta relação, o norte (urbano) tem a função de redimir o sul (camponês) proporcionando-lhe os conhecimentos considerados válidos, tendo como suporte privilegiado os LD.

Além da *Razão Metonímica*, a *Razão Proléptica* compõe o modelo de *Razão Indolente* na modernidade eurocêntrica. A *Razão Proléptica* concebe o futuro a partir de uma visão linear de temporalidade que tem como principal referência a ideia de progresso. O progresso pode se estender infinitamente e, desta forma, também o futuro (SANTOS, 2010a).

A *Razão Proléptica* se apropria do presente seletivo e limitado, que foi resultado da seleção operada pela *Razão Metonímica*, para conceber um futuro possível apenas pelas possibilidades declaradas presentes, a saber, eurocêntricas. Consideramos que no projeto da modernidade/colonialidade as possibilidades declaradas presentes têm de estar no território urbano ou promover o êxodo rural para alcançá-lo. Assim, é concebido o futuro prometido porque a modernidade/colonialidade se alimenta de futuro.

Mas que futuro? Se o futuro é tão somente o resultado das possibilidades declaradas presentes, é concebido como uma sucessão de acontecimentos que obedecem a uma mesma ordem interna eurocentrada. Desta forma, as referências de sociedade, de campo, de sujeitos e de saberes dos povos do campo, por não serem declaradas presentes ou significativas nos LD, permanecem fora do espectro de possibilidade de construir futuros *outros*.

O que une a *Razão Metonímica* à *Razão Proléptica* é a prerrogativa de controlar o tempo e as formas de representá-lo: a primeira forma de razão o faz pela contração do

⁸ A compreensão de norte e de sul aqui adotada extrapola o âmbito puramente cartográfico, reconhecendo que as relações de poder entre culturas estão espalhadas de modo não fixo, possibilitando a compreensão de culturas subalternas no norte (sul no norte) e culturas hegemônicas no sul (norte no sul).

presente, enquanto que a segunda o faz pela expansão indiscriminada do futuro. Estas duas razões modernas são coloniais, na medida em que contraem o presente, e com ele contraem também uma pluralidade de cosmovisões, de territórios, de sujeitos, de saberes, de modos de vida e de diferentes temporalidades. No que tange especificamente à *Razão Proléptica*, as possibilidades de futuro são reduzidas ao projeto moderno de sociedade eurocentrada⁹, já que as culturas colonizadas não são dignas de serem consideradas co-presentes e, portanto, impossibilitadas de pensar futuros *outros*.

Esta imposição tem repercussões nos territórios campestres na medida em que os projetos de desenvolvimento campestre são pensados de forma exterior às comunidades campestres. Estas comunidades, por serem consideradas rústicas, não são enxergadas como presentes e dignas de validação, ao contrário, são alocadas ao passado (FERNANDES, 2006). Desta feita, não podem oferecer alternativas de futuro credível que se oponha ao desenvolvimento neoliberal industrial ou ao agronegócio impulsionados pelo capitalismo-urbanocêntrico. Assim, por exemplo, as formas de trabalho dos povos do campo são consideradas primitivas e passíveis de modernização.

Pressupomos que esta relação tem sido amplamente reproduzida nos LD brasileiros que valorizam as formas de produção urbanas como válidas e desejáveis para os territórios campestres. O privilégio das formas de produção material urbanas repercute, por exemplo, nas profissões privilegiadas nos LD, como médico, engenheiro e advogado, ao serem vinculadas a sujeitos urbanos e de identidade racial dominante (branca) em detrimento das profissões menos privilegiadas serem atreladas às identidades raciais inferiorizadas (como por exemplo, negra). Os sujeitos campestres são vinculados à ideia de trabalho braçal e serviçal. Ainda neste contexto, o trabalho é tratado de maneira harmônica, como se fosse igual para todas as pessoas e os seus diferentes tipos e setores ocupassem a mesma posição na sociedade, como pode ser visualizado através de Deiró (2005):

⁹ Assim, nenhum projeto de sociedade pode ser pensado fora da modernidade-colonialidade e para além dela e isso é possível pela redução do presente ao presente europeu hegemônico.

Trabalho — cooperação — desenvolvimento sócio-econômico



AJUDANTES DA COMUNIDADE

Ligue, com um traço, o texto ao desenho correspondente:

- Eu sou um bombeiro: apago incêndios.
- Eu sou o carteiro: entrego cartas.
- Eu sou o padeiro: faço o pão para a comunidade.
- Eu sou o lixeiro: faço a limpeza da cidade.
- Eu sou o tintureiro: lavo e passo as roupas.
- Eu sou o médico: trato dos doentes.
- Eu sou o sapateiro: conserto os sapatos.
- Eu sou o leiteiro: entrego o leite.
- Eu sou o professor: ensino muitas coisas às crianças e aos jovens.
- Eu sou o policial: mantenho a ordem e a segurança na comunidade.

FONTE: CARVALHO, Thomires M. e outros: VA, 2º livro, pág. 49.

A cooperação entre os homens, a partir dos respectivos trabalhos que, embora “diferentes”, são todos “iguais” em “valor social e econômico”, promove o desenvolvimento da Pátria. A mensagem ideológica capitalista dominante impede que se realize uma análise crítica da injustiça e da absoluta irrealidade deste “valor” de cada trabalho, que implica importantes diferenças sócio-econômicas.

Em confronto com a *Razão Indolente*, fortalecida pela *Razão Metonímica* e pela *Razão Proléptica*, estão a *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências*. A *Sociologia das Ausências* (SANTOS, 2010a) é um procedimento sociológico que nos permite compreender que o que não existe é, na verdade, historicamente produzido como não existente. Desta forma, nos permite compreender os possíveis processos de silenciamento dos povos do campo em relação aos LD em relação aos conteúdos eleitos como válidos para serem aprendidos pelos alunos dos territórios campestinos. O que não existe nos LD é, na verdade, passível de ser ativamente produzido como inexistente, como não significativo.

Este procedimento sociológico busca dilatar o presente através da ampliação da ideia de totalidade em dois sentidos. O primeiro em relação ao reconhecimento de outras epistemologias não necessariamente eurocêntricas como válidas e o segundo por uma compreensão de totalidade onde as partes possuem heterogeneidades e são também outras totalidades com dinâmicas próprias (SANTOS, 2010a).

A *Sociologia das Ausências* amplia o cânone de reconhecimento epistemológico para além das possibilidades que o modelo eurocêntrico-colonial de razão declara válido. Assim, torna possível compreender os processos de produção das inexistências de determinadas experiências sociais (dentre elas as experiências sociais dos povos colonizados) ao desvelar as *Monoculturas do Saber e do Rigor do Saber*, da *Classificação Social*, da *Temporalidade*, da *Escala Global e da Produtividade Capitalista*, bem como de propor estratégias de desocultação e afirmação destas experiências sociais produzidas como inexistentes pelas *Ecologias de Saber*, de *Reconhecimentos*, de *Temporalidades*, de *Produtividades* e *Trans-escalas*.

O *Pensamento Decolonial Latino-Americano* contesta a ideia de ampliação do cânone de reconhecimento científico e propõe a construção de um *Paradigma Outro*, que dialogue epistemicamente a partir de suas próprias regras. Trata-se da afirmação de um Paradigma outro e não outro paradigma. Um paradigma que discuta os conceitos dos conceitos e a lógica epistêmica que fundamenta tanto o paradigma moderno/colonial, como a própria lógica de paradigma (MIGNOLO, 2011). Neste sentido, desvelar as monoculturas modernas, e para o seu enfrentamento propor ecologias, ganha sentido apenas com a legitimação de *Lócus outros* de enunciação.

Nesta direção, a *Sociologia das Ausências* subsidiará as nossas incursões sobre a produção histórica da inexistência dos povos latino-americanos, e mais especificamente os povos campestinos e suas lutas pelo direito à educação. Esta luta por direito à educação passa pelo caráter específico e diferenciado reivindicado pelos Movimentos Sociais Campestinos,

que em grande medida passa pela influência exercida pelos LD em sala de aula. Uma vez considerada a importância destes recursos didáticos, cabe explicitar as condições do não diálogo, evidenciando *ecologias* que valorizem os povos latino-americanos e os povos camponeses como *lócus* social, político, epistêmico e educacional copresentes e diferenciais em relação ao Paradigma Urbanocêntrico de Educação. Assim torna-se possível compreender as ausências e as presenças dos povos camponeses nas concepções presentes nos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios camponeses.

Aliada à *Sociologia das Ausências*, está a *Sociologia das Emergências*, que é um procedimento sociológico que se posiciona contrariamente à *Razão Proléptica*. Consiste em substituir o futuro pensado sob a lógica do pensamento linear, pelas possibilidades concretas e plurais de futuros construídos a partir do presente decolonial ampliado. Que possibilidades de futuro são priorizadas nos LD do PNLDCAMPO/2013? Quais são os seus protagonistas? Que epistemologias são (re) produzidas e ausentadas dos seus conteúdos de ensino? Estes questionamentos podem ser conduzidos pela *Sociologia das Emergências*, que se ocupa de contrair o futuro, ou melhor, o futuro abstrato e igual produzido pela *Razão Proléptica*. Contrair o futuro significa torná-lo mais escasso e por isso suscetível de permanentes atitudes de cuidado e de protagonismo dos diferentes povos (SANTOS, 2010a).

Uma vez que o futuro é suscetível de cuidado dos diferentes povos, os LD utilizados nos territórios camponeses carregam consigo a possibilidade de (des)legitimar futuros *outros*, na relação que estabelecem com os conhecimentos dos povos camponeses através da seleção dos conteúdos de aprendizagem.

Assim, “o carácter limitado do futuro e o fato de ele depender e cuidado dos indivíduos faz com que, em vez de estar condenado a ser passado, ele se transforma num fator de ampliação de presente já que é no presente que se cuida do futuro” (SANTOS, 2010a, p. 116). Apreende-se disto que os processos de dilatação do presente e de contração do futuro contribuem mutuamente um para com o outro, tornando possíveis construções outras de futuros decoloniais pensados a partir dos diferentes povos, dentre eles os diferentes povos camponeses.

Ainda nesta trilha, a *Sociologia das Emergências* aponta para um contexto de crise das explicações filosóficas ocidentais para colocar em questão seus conceitos dominantes, que são *Tudo* e *Nada*. Estes conceitos reiteram a vocação dicotômica que perpassa a racionalidade filosófica moderna aspirante à universalidade.

O conceito de *Tudo* está contido na latência, ou seja, na chance de ser o resultado alcançado (*Tudo*) ou a frustração (*Nada*). Cabe ressaltar que os conceitos de *Tudo* e *Nada*

obedecem à concepção de totalidade moderna, de modo que *Tudo* (sucesso) ou *Nada* (fracasso) são sempre pensados entre as epistemologias eurocêntricas. Neste sentido, história de referência a ser contada e trabalhada nos LD se relaciona com a identidade urbana, cujo fracasso representa na medida inversa o atraso campesino disseminado pelos LD, via romantização dos modos de vida, estereótipo das identidades e inferiorização epistêmica. A respeito desta inferiorização epistêmica, os conteúdos de ensino eleitos nos LD são chaves para o seu desvelamento. Podem tanto resignar a matriz moderna/colonial/urbana de produção de conhecimentos, representando as emergências das epistemologias campesinas nos conteúdos, como conformar o domínio eurocêntrico que fundamenta o *Tudo* e o *Nada*, nos quais não estão contidos os povos do campo, estando, portanto, ausentes também dos LD, como presença significativa na eleição dos conteúdos de aprendizagem. A presença dos povos do campo nos conteúdos de ensino, todavia, não é suficiente. Uma coisa é haver conteúdos relacionados a estes povos, outra coisa são as relações que se estabelecem com estes conteúdos. Por exemplo, os povos do campo podem estar presentes nos LD para serem superados, podem ser citados para serem silenciados, podem, enfim estar presentes para reforçar a sua ausência. A presença não torna suficiente, mas torna possível.

Segundo Block (1995 apud SANTOS, 2010a), o conceito de *Possível* é o menos privilegiado da filosofia ocidental, sendo justamente neste conceito que estão contidas as experiências sociais do mundo, entre elas as experiências dos povos colonizados, se renovando constantemente.

No conceito de *Possível* coexistem os diferentes projetos de sociedade dos povos campesinos e, com eles, a possibilidade de ocuparem um lugar de protagonismo nos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campesinos. O conceito de *Possível* nos LD ganha espaço com o PNLD-CAMPO/2013, na medida em que este programa dispõe a ofertar aos alunos que pertencem às turmas seriadas e multisseriadas do campo LD condizentes com suas especificidades culturais e educacionais.

Em contestação ao privilégio destes conceitos (*Tudo* e *Nada*) pela razão eurocêntrica, a *Sociologia das Emergências* prioriza os conceitos de *Não* e *Ainda-Não*. O conceito de *Não* significa a falta de alguma coisa e, diante desta falta, o desejo de supri-la. Na medida em que dizemos *Não* à determinada coisa, estamos também dizendo sim à outra coisa. Desse modo, o conceito de *Não* se distingue do conceito de *Nada* ao declarar que a negação a algo nunca é uma negação absoluta caracterizada como *Nada*, mas sim uma seleção do que aceitar ou recusar.

Dizer *Não* à hegemonia euro-urbanocêntrica nos LD é a expressão decolonial dos povos do campo ao reivindicarem uma educação específica e diferenciada. Mas, que *Não* é esse? Na Perspectiva do *Pensamento Decolonial Latino-Americano* o *Não* pronunciado pelos povos camponeses não se converte em negação absoluta (*Nada*). Trata-se de negar nos LD o Eurocentrismo, não a Europa, negar o Urbanocentrismo, não o urbano. Esta relação dialógica não abissal entre Lócus de Enunciação não é dada (menos ainda nos textos curriculares dos LD), de modo que é construção, processo, é um *Ainda-Não*.

O conceito de *Ainda-Não*, em contraponto com o conceito de *Tudo*, representa o que ainda não existe concretamente, mas existe como uma tendência. Trata-se de um movimento que pode possibilitar a manifestação de algo, contraindo o futuro para que sua possibilidade de acontecer se torne cada vez mais presente. Uma ruptura com a concepção de futuro validada no pensamento moderno ocidental.

O futuro é aqui concebido não como determinado, mas como indeterminado e pensado não no vácuo, mas nas possibilidades de futuro que, ao serem contraídas, se tornam presentes e aptas a construir a relação próxima entre presente e futuro. Assim os povos camponeses, sendo considerados copresentes, participam da construção de futuros outros.

Destacamos que o conceito de *Ainda-Não* se relaciona com o contexto latino-americano e suas experiências de construção de futuros *outros*. Entre estas experiências está a *Interculturalidade* latino-americana como projetos de sociedade gestados pelas cosmovisões indígenas que não se encontram determinados ou prontos, constituindo-se um *Ainda-Não* ressaltado pela *Sociologia das Emergências*.

Uma vez compreendido que a relação com o *Ainda-Não* não é dada a priori, não é possível exigí-la como projeto acabado nos LD do PNLD-CAMPO/2013. Todavia, os textos curriculares dos LD nos oferecem pistas, pistas epistêmicas e pedagógicas que nos desafiam a compreender as presenças e as ausências para além delas mesmas, em função de possibilidades de um *Ainda-Não*.

Nesta relação, a *Sociologia das Emergências* identifica as pistas ou os traços de futuros, de modo a fortalecê-los mediante a construção de um pensamento que extrapole a ciência, aliando elementos subjetivos como inconformismo e consciência cosmopolita dos sujeitos afetados pela regulação moderna, sobretudo aqueles vitimados pela lógica colonialista (SANTOS, 2010a).

Enfim, a *Sociologia das Ausências e a das Emergências* possibilitam expandir a possibilidade de futuros plurais ao expandir a validação epistemológica das experiências sociais subalternizadas, realocando-as ao presente, à visibilidade. Desta forma questionam a

lógica colonialista a partir da afirmação de epistemologias *outras* na construção de futuros *outros*. Assim, a *Sociologia das Ausências* nos auxilia a compreender como os povos e as formas de produzir conhecimentos campestres foram negados dos LD, para assim, podermos questionar o seu lugar historicamente subalternizado na educação ofertada aos territórios campestres.

Desvelar a construção histórica das ausências que em nome da modernidade foram produzidas é o ponto de partida para afirmar os territórios geográficos, materiais e epistêmicos dos povos afetados pela *Colonialidade* na Educação do Campo e nos LD destinados a esta modalidade educacional.

2.2 O contexto colonial latino-americano: uma história de silêncios e de resistências decoloniais

O *Pensamento Decolonial Latino-Americano* nos permite compreender o processo de construção das duas primeiras identidades históricas da Modernidade: América e Europa (QUIJANO, 2005). As chamadas grandes navegações, empreendidas sobretudo por Portugal e Espanha no século XVI, marcaram o estabelecimento dos primeiros contatos entre os povos que se autodenominaram europeus com os povos nativos dos territórios Tawantisuyu, Anáhuac Abya Yala.¹⁰

Estas nomenclaturas, de pronto, nos sugerem uma diferença histórica e sistêmica de nomear os territórios nativos, que é fortalecida pelos currículos colonizados e monotópicos, cujas práticas curriculares se materializam tendo como grande influência os LD. Cabe questionarmos como os LD de História e Geografia problematizam estas nomenclaturas originárias dos territórios latino-americanos, uma vez que o tratamento dos povos indígenas nos LD do PNLD-CAMPO/2013 está assegurado pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI. Para além das nomenclaturas, torna-se importante compreender nos LD as continuidades e as discontinuidades que atravessam o tratamento das identidades afetadas pelo poder colonial, de modo a compreender como continuam a ser “descobertas”, inventadas, apropriadas ou afirmadas.

Nos contatos propiciados pela expansão marítima europeia existe uma relação de descoberta mútua, uma vez que quem chega ao território considerado descoberto é também descoberto pelos que lá habitavam. Todavia, é a imposição de um padrão de poder que

¹⁰ Tawantisuyu, Anáhuac e Abya Yala correspondem respectivamente aos territórios Incas, Astecas e região do Panamá (MIGNOLO, 2007).

determina o povo descobridor, convertendo os territórios descobertos em matéria a ser apropriada. Assim, “é a desigualdade de poder que transforma a reciprocidade da descoberta na apropriação do descoberto. Toda descoberta tem, assim, algo de imperial, uma ação de controlo e de submissão” (SANTOS, 2010a, p. 181). Desta forma, compreendemos o ato da descoberta imperial europeia como ato de apropriação e invenção subalternizadora dos povos nativos, a fim de justificar a dominação colonial e expandir as ideias e instituições ocidentais (MIGNOLO, 2007).

Pressupomos que a invenção colonial ainda acontece cotidianamente quando são negados os conhecimentos dos indígenas, dos negros e dos camponeses nos LD assim como suas epistemologias são impossibilitadas de constituírem conteúdos curriculares que mereçam ser aprendidos pelos alunos. Nos LD, a subalternização ocorre na medida em que as orientações metodológicas, de tratamento dos conteúdos e avaliação silenciam os sujeitos e os conhecimentos camponeses no processo de ensino/aprendizagem.

Desta feita, os contatos entre povos nativos e povos invasores ocorreram sob a lógica do *Colonialismo*, como modelo de dominação política, social, epistêmica e educacional entre metrópoles (povos colonizadores) e colônias (povos colonizados). Ressaltamos que as colônias foram de povoamento, quando as relações entre metrópole e colônia aconteciam predominantemente pela ocupação territorial (por exemplo, as colônias norte-americanas), ou de assentamento profundo (como as colônias latino-americanas, nas quais a dominação colonial foi exercida com a dependência político-territorial das colônias em relação às metrópoles)¹¹. O *Colonialismo* denota uma relação de dependência geográfica que pode ser situada historicamente em diferentes lugares, sendo alimentado por uma lógica interna denominada de *Colonialidade* (MIGNOLO, 2007).

Baseado na exploração das colônias de assentamento profundo, o *Colonialismo ibérico*¹² se estabeleceu através do processo de *Colonização*, sustentado na lógica da *Colonialidade*, que, segundo Quijano (2005), ocorreu através de quatro instâncias básicas: a) desintegração dos padrões de poder e de civilização; b) extermínio físico; c) eliminação deliberada de dirigentes, intelectuais e produtores dos patrimônios nativos e d) repressão material e subjetiva aos sobreviventes. Nestas instâncias da *Colonização* está subjacente a *Colonização do Ser*, sustentada na ideia de que

¹¹ São exemplos de colônias de assentamento profundo as colônias: brasileira, argentina, chilena, entre outras.

¹² O *Colonialismo Ibérico* se refere aos modelos de dominação colonial impostos por países que pertenciam à Península Ibérica, especificamente Espanha e Portugal.

ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales de los que quedaron fuera de la categoría de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (MIGNOLO, 2007, p. 30).

O estatuto de legitimidade identitária estava vinculado ao *Cristianismo*, que exercia grande influência política durante o expansionismo europeu. Desta forma, a cosmovisão cristã era superior às demais religiões bíblicas e detinha a chancela de classificar o mundo, as experiências sociais e seus sujeitos segundo os preceitos de uma *Teologia do Conhecimento*, que justificou a *Colonização*. Como exemplo do vigor desta *Teologia do Conhecimento* assinalamos que durante muito tempo os LD utilizados nas escolas brasileiras ou possuíam uma forte inclinação religiosa, ou eram efetivamente livros doutrinários, como a Bíblia e o Catecismo. Estes LD cumpriam a função ideológica de reprodução dos interesses hegemônicos (CHOPPIN, 2004), uma vez que não havia a produção impressa destinada especificamente às escolas.

A *Colonização* foi sustentada por dois pilares interdependentes: *Racionalização* e *Racialização* (QUIJANO, 2005). A *Racionalização* foi estabelecida como forma de produzir inferioridade cognitiva dos povos colonizados como justificativa para o domínio colonial. A *Racionalização* se refere ao estabelecimento de um modelo de *racionalidade eurocentrada* baseada na Teologia Cristã, que subordina os demais conhecimentos e suas formas de produção, atribuindo-lhes a condição de não-humanos. Este modelo de *racionalidade eurocêntrica* se autoprojeta como válido e universal, destituindo os povos nativos de qualquer validade de enunciação científica.

Esta imposição do modelo eurocentrado de razão se consolidou como *Monocultura do Saber e do Rigor do Saber* (SANTOS, 2010a), que adota como referência para as produções científicas e estéticas a epistemologia europeia dominante. A não existência dos povos colonizados, neste contexto, significa a ignorância de não pertencer ao modelo válido de pensamento ou incultura de não pertencer ao universo da alta cultura europeia.

A *Monocultura do Saber e do Rigor do Saber*, por sua vez, necessitou de uma instituição capaz de validar e educar a partir desta lógica; a escola e dentro dela os LD exercem influência sobre o que pode e não pode ser aprendido. A *Monocultura do Saber e do Rigor do Saber*, ao textualizar-se na escola (portanto um texto curricular) através dos LD, impõe um *Saber* e um *Rigor de Saber* que é histórico, epistêmico, político e pedagógico.

Ressaltamos que este modelo de racionalidade não apenas instituiu o outro colonizado, como teorizou a sua inferioridade cognitiva através da *Racialização*.

Na *Racialização*, a *Monocultura do Saber e do Rigor do Saber* ganha forma no estabelecimento da categoria mental e social da *Raça*, responsável pela alocação dos povos colonizados em uma hierarquia social na qual os povos europeus, autodenominados brancos, ocupam o lugar de superioridade em relação aos povos colonizados, denominados indígenas e negros.

Baseados nesta categoria mental e social, os colonizadores criaram novas identidades raciais com a finalidade de homogeneizar a complexidade existencial dos diferentes povos nativos. Assim, foi possível fundamentar o enquadramento dos diferentes povos nativos na denominação de *índios*, assim como enquadrar na denominação de *negros* os diferentes povos traficados do continente africano para servir aos interesses coloniais (QUIJANO, 2005).

Subjacente a estas hierarquias raciais está a *Monocultura da Classificação Social* (SANTOS, 2010a), que consiste na distribuição de populações por categorias que naturalizam as hierarquias instituídas. A *Raça*, neste sentido, vincula a explicação das assimetrias sociais para uma suposta natureza inferior das populações subalternizadas. Neste tipo de *Monocultura* são latentes as dominações de *Raça* e de *Gênero*, que justificam a missão salvadora das populações classificadas como superiores, notadamente sujeitos da *Raça* branca e de *Gênero* masculino. Neste contexto, a não-existência é construída pela inferioridade natural e insuperável, cabendo aos povos subjugados reproduzir a sua inferioridade adjetivada de negra, indígena e feminina (SANTOS, 2010a).

Esta *Monocultura da Classificação Social*, cujo produto fundamental na Abya Yala foi a categoria mental e social da *Raça*, justificou a divisão racial do trabalho nos territórios colonizados, de acordo com a superioridade branca e as inferioridades indígena e negra. A estas novas identidades foram atribuídas respectivamente as condições de trabalho assalariado, servidão e escravidão. Estas formas de controle do trabalho se somariam à pequena produção mercantil independente, reciprocidade e capital em uma configuração de formas de articulação do trabalho que coexistiram de modo inédito na história das civilizações¹³ (QUIJANO, 2005).

Esta articulação de formas de controle do trabalho das populações racializadas foi consolidada em função de um “único sistema conjunto de produção de mercadorias para o

¹³ Estas formas de controle do trabalho se reforçaram mutuamente nos territórios colonizados, uma vez que dizem respeito aos papéis sociais a serem ocupados por diferentes populações. Esta ideia se contrapõe à visão dual, linear e unidirecional do pensamento moderno (QUIJANO, 2005).

mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 20), que tinha no capital o eixo articulador do novo sistema de dominação. Assim, a exploração colonial alicerçou o capitalismo nas terras americanas pela exploração de mão de obra negra e indígena.

Desta forma as populações nativas (povos indígenas) e traficadas (povos negros) foram tratadas como descartáveis em função do lucro crescente das Coroas Portuguesa e Espanhola. O *Colonialismo* alicerçou as bases para a consolidação do *Capitalismo* nos territórios Abya Yala. A imposição deste modelo capitalista de produção esteve baseada na *Monocultura dos Critérios de Produtividade Capitalista* (SANTOS, 2010a). Ainda de acordo com Santos (2010a, p. 104), “segundo esta lógica, a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicado à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional”.

Assim, foi criado o estereótipo de preguiça para as populações indígenas que se recusavam a submeter-se ao modelo de produção da fase inicial do capitalismo e o estereótipo de desqualificação dos negros, submetidos à ideia de aptidão ao trabalho braçal. A construção destes estereótipos tem desdobramentos nas representações de índios e negros nos LD, bem como as suas formas de produção material que são compreendidas como estagnadas. Historicamente, os LD têm tratado os povos colonizados como se fossem colaboradores dos portugueses, que lhe trariam os benefícios da produção capitalista, possibilitando aos índios abandonarem a condição mítica e os hábitos rudimentares. Neste sentido, o índio é historicamente tratado pelos LD como antropófagos (que comem carne humana); selvagens, servis em relação aos colonizadores e mais do que qualquer coisa, inferiorizado pela *Racialização* e pela *Racionalização*, de modo que “sempre que se descreve o índio, como corajoso ou ridículo, o enfoque está em sua consideração como o animal mais interessante que se encontrou na América” (DEIRÓ, 2005, p. 177).

Ainda no que se refere às repercussões da *Monocultura da Produtividade Capitalista* nos LD, ressaltamos a importância de compreender estas relações, tendo em vista a luta por modelos de economia e de produtividade distintos do Capitalismo (notadamente a Agricultura Industrial e o Agronegócio) priorizados pelos povos camponeses. Estes povos, ao assumirem a centralidade da Terra nos processos educativos, o fazem de modo a contrapor a monocultura capitalista e a sua institucionalização, via LD.

Cabe ressaltar que os povos colonizados não se mantiveram passivos diante da dominação imperial, já que os povos nativos, inventados como índios, e os povos traficados do continente africano, inventados como negros, travaram diferentes lutas de resistência ao poder colonial. Os povos indígenas, ao esbarrarem na impossibilidade de resistência baseada

na luta armada, resistiram culturalmente preservando ao máximo seus rituais, hábitos, linguagens, desenvolvendo estratégias de negociações possíveis com o poder colonial. Também o suicídio foi utilizado como forma de resistência, uma vez que em algumas cosmologias indígenas a dimensão espiritual pós-morte é uma continuidade divina da existência terrena.

Os povos negros resistiram através dos motins de enfrentamento aos feitores, na mescla da religiosidade que buscava manter vivos elementos das espiritualidades africanas e na construção de bandeiras de luta que afirmassem seu estatuto de humanidade e dignidade. Desta forma, as culturas colonizadas se constituíram na tensão com os povos colonizadores, afirmando *atitudes decoloniais* (MIGNOLO, 2007), aqui compreendidas segundo a lógica da *Decolonialidade*. Walsh (2008, p. 12) compreende a *Decolonialidade* como

un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta ahora permanentes - que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la *decolonialidad*.

A *Decolonialidade* desafia o parecer eurocêntrico colonial em função da construção de novas tessituras políticas, sociais e epistêmicas fomentadas nas culturas que sofreram com a ferida colonial. Neste sentido, questionam o processo de desumanização que balizou a exploração material e subjetiva empreendida pelos colonizadores.

A *Decolonialidade* existiu mesmo em um contexto em que as diferentes formas de controle do trabalho foram se reforçando simultaneamente baseadas no padrão de pensamento eurocêntrico e com isso a Europa se autoinstituía como civilização moderna, uma vez que atribuía a si a primazia do pensamento cientificamente válido. Segundo Quijano (2005), a modernidade se define principalmente sob o signo da racionalidade científica que distingue o moderno do primitivo.

Esta distinção entre moderno e primitivo (cujo critério legitimador era o eurocentrismo) a ser legitimada em todas as partes do mundo foi constituída em uma relação de *Monocultura do Universal e do Global*. Compreendemos que o processo de consolidação da hegemonia europeia ocorreu impulsionado por uma aspiração à universalidade e, na medida em que esta localidade europeia firmava sua hegemonia, se apropriava da capacidade de designar-se como global e designar os outros territórios como locais.

É inexistente, nesta lógica, quem é local, particular, e, portanto, tendente ao desaparecimento (SANTOS, 2009), assim como os territórios campestres, enxergados como realidades indesejáveis passíveis de desaparecimento em virtude do capitalismo industrializado cada vez mais crescente. A justificativa da modernização é utilizada como estratégia de destruição dos territórios campestres que devem aderir ao projeto moderno/colonial (FERNANDES; MOLINA, 2004). Desta forma, os povos tendentes ao desaparecimento inevitável via modernidade/colonialidade, como os povos campestres, não são dignos de terem suas histórias contadas nos LD nem acompanhadas pedagogicamente pelos MP.

Ressaltamos que a transformação do projeto local europeu em desenho global (MIGNOLO, 2011) impôs não apenas os critérios da validação das experiências sociais, senão a gramática temporal a ser universalmente aceita para a leitura da história. O pensamento eurocêntrico concebe a Modernidade como uma ruptura com a Idade Média; ruptura esta que acontece não apenas em relação aos modos de produção de conhecimentos, mas também à consolidação da ideia de temporalidade histórica linear. Esta leitura histórica atribui a condição de pré-modernidade às experiências sociais que não se situassem no contexto europeu (SANTOS, 2010a), produzindo a não existência dos povos colonizados sob os rótulos de atrasados. Os povos colonizados são considerados anteriores e, portanto, primitivos, pré-modernos. Desta forma, o *Eurocentrismo* estabeleceu a *Monocultura das Temporalidades* (SANTOS, 2010a) segundo a qual a história evolui em etapas e progride linearmente em direção ao futuro localizado na Europa.

A modernidade enxergada a partir dos territórios Abya Yala não pode ser compreendida estritamente dentro dos pilares conflitantes da Regulação e da Emancipação (SANTOS, 2010d) como nas sociedades metropolitanas. O binômio que atravessa a construção da modernidade nos territórios colonizados é da Apropriação e da Violência. A Apropriação envolve “incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência envolve destruição física, material, cultural e humana” (SANTOS, 2010c, p. 37 e 38).

Estes dois pilares estão relacionados, mas possuem especificidades. A Apropriação foi realizada seguindo a lógica da *Colonialidade* tanto nos momentos de invasão e exploração das riquezas, nas cerimônias locais utilizadas para dominar, na utilização dos povos nativos como guias, dos povos negros com escravos, a pilhagem dos conhecimentos dos índios sobre biodiversidade, entre outros (SANTOS, 2010c). Apropria-se para dominar, mas também para salvar, uma vez que os povos considerados selvagens necessitam de tutela racional e segura para a sua salvação. A violência é o extremo da dominação, que chega às vias da destruição

física, simbólica e das mais variadas formas de silenciamento cultural que acabaram por forjar a *Ferida Colonial*. A *Ferida Colonial* é feita nos colonizados pelos colonizadores, mediante a força da *Colonialidade* em seus variados eixos: do *Poder*, do *Saber*, do *Ser* e da *Natureza*. A violência colonial ocorre como forma de regulação, onde não há legalidade nem ilegalidade, senão alegalidade (SANTOS, 2010a). A alegalidade é, portanto, uma prerrogativa para o estabelecimento da *Ferida Colonial*.

A Lógica da Apropriação e da Violência se manifesta historicamente na defasagem de políticas de LD que reconheçam e valorizem os territórios campestres como territórios outros e não como realidades a serem superadas pelo ideal moderno/urbano. Historicamente, os territórios campestres vêm sendo tratados como territórios de alegalidade, uma vez que o legal e o ilegal são definidos pelos territórios urbanos hegemônicos. A apropriação é realizada através da retórica de salvação urbana e a apropriação, pela violência imposta pela *Colonialidade do Poder* imposta aos homens e às mulheres do campo quando resistem ao padrão de poder euro-urbanocêntrico.

A consolidação da modernidade eurocêntrica esteve presente nos processos de independência das colônias de assentamento profundo, uma vez que estas independências foram conquistadas não pelos povos nativos, mas pelos descendentes da burguesia colonial constituída pelas elites crioulas¹⁴. A independência das colônias de assentamento profundo “fue una consecuencia de los cambios estructurales de la economía y la política de Europa” (MIGNOLO, 2007, p. 78). Assim, as *heranças coloniais*, que revigoram a lógica da *Colonialidade* (MIGNOLO, 2005), alicerçaram a construção dos primeiros Estados Independentes, fazendo com que a dominação colonial se mostrasse igualmente vigorosa mesmo com o fim do regime colonial. O que surge neste cenário é uma configuração de Estado Uni-Nacional e Uni-Identitário, baseado no padrão de classificação colonial.

Assim, os LD historicamente utilizados nos territórios campestres serviram como importantes instrumentos de solidificação da identidade nacional comum, contribuindo ainda para o fortalecimento do sentimento de latinidade. A necessidade de fortalecer o sentimento de latinidade fica evidente com a aquisição em massa de LD de origem francesa por parte do Brasil e posteriormente pela adoção do modelo anglossaxônico de produção e distribuição de LD (CHOPPIN, 2004).

¹⁴ Criolos são pessoas nascidas no Brasil, cujos pais possuem origem europeia ou africana. Mignolo (2007) ressalta que a condição de crioulo é ambígua, uma vez que envolve identidades geoculturais imbricadas socialmente.

A *Colonialidade* reestrutura as formas de produção das ausências dos povos colonizados de acordo com os fundamentos da cientificidade *Ecológica* (MIGNOLO, 2007; GROSGOUEL, 2010) e não mais *Teológica*. Trata-se de levar a cabo nos territórios americanos as transformações ocorridas no contexto europeu que designavam o homem como sujeito das explicações da realidade em substituição às explicações divinas, agora enquadradas temporalmente no período da Idade Média. De acordo com Grosfoguel (2010, p. 460),

todos os atributos de Deus são agora extrapolados para o homem (ocidental). Essa verdade universal que está para além do tempo e do espaço, o acesso privilegiado às leis do universo, e a capacidade de produzir conhecimento e teorias científicas, tudo isto está agora situado na mente do homem ocidental.

As epistemologias eurocêntricas que consolidaram a ideia de modernidade são fundamentadas na *Egologia do Conhecimento*, na qual o sujeito produtor do conhecimento moderno é declarado neutro, permanecendo sempre oculto e desvinculado do seu objeto de estudo, de modo a não ser questionado. Assim, pressupomos que toda vez que não são colocadas em questão as referências que constituem os LD utilizados nos territórios camponeses, corre-se o risco de deixar intocável e inquestionável um ego epistêmico que tende a ser urbano, dada a influência da *Colonialidade* nos territórios camponeses, além da ausência histórica de políticas educacionais direcionadas aos territórios camponeses, compreendendo-os como específicos e diferenciados. Esta transformação ecológica do conhecimento fundamentará a lógica da *Colonialidade*, como herança colonial nas terras americanas. Além disso, as mudanças na conjuntura política internacional fizeram a influência de Portugal e Espanha cair consideravelmente, e os Impérios Francês e Inglês ganharem evidência na expansão ao continente americano.

Segundo Quijano (2005), a *Colonialidade* é a outra face da modernidade, o lado subalternizador justificado pela retórica moderna de salvação dos povos considerados inferiores. Assim, “para excavar la colonialidad, es imprescindible referirse al proyecto de la modernidad, pero no a la inversa, porque la colonialidad señala las ausencias que se producen en los relatos de la modernidad” (MIGNOLO, 2007, p. 17). A lógica da *Colonialidade*, segundo Mignolo (2007, p. 36), operou em quatro domínios básicos da existência humana no período de dominação das terras Abya Yala; são eles:

(1) económico: apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) político: control de la autoridad; (3) social: control del género e la sexualidad, y (4) epistémico y subjetivo/ personal: control del conocimiento y La subjetividad.

No interior destes quatro domínios da existência humana, a *Colonialidade* se desdobra nos seguintes eixos: *Colonialidade do Poder*, do *Saber*, do *Ser* (QUIJANO, 2005) e da *Natureza* (WALSH, 2008).

A *Colonialidade do Poder* impõe a reestruturação da hierarquia identitária dos povos colonizados baseada nos critérios da racionalidade eurocêntrica dominante. Desta forma, a subalternidade imposta, que toma como referência sobretudo a *Raça* e o *Gênero*, se reconfigura frente ao contexto de independência das colônias de assentamento profundo. Permanecem as hierarquias identitárias justificadas biologicamente, todavia a *Egologia do Conhecimento*, e não mais a *Teologia do Conhecimento* (MIGNOLO, 2007), passa a ter o papel fundamental na explicação das identidades raciais.

Desta forma, a *Monocultura da Classificação Social* se reestrutura tomando como base os critérios de cientificidade moderna e não mais as explicações religiosas, a saber, cristãs. Neste sentido, a *Razão Indolente* está subjacente às *heranças coloniais* que começavam a se manifestar nas sociedades neocoloniais (SANTOS, 2009).

A hierarquia racial repercute na subalternização dos povos do campo em relação aos povos dos territórios urbanos através da vinculação do modelo de identidade campesina e seu lugar de subalternidade na sociedade capitalista. Esta relação entre identidade racial e lugar de subalternidade é reforçada pelos currículos das escolas localizadas nos territórios campesinos, na medida em que tomam como referência o modelo de identidade urbana.

Em um Currículo urbanocêntrico racializante, a formação dos sujeitos significa construir uma identidade urbana, ou seja, a cidadania a ser iniciada na escola tem como referência os valores, as crenças, os costumes e os conhecimentos urbanos. Esta noção de cidadania está nas representações didáticas dos livros a que têm acesso os alunos das escolas localizadas nos territórios campesinos, como, por exemplo, na exaltação da cultura urbana, como Alta Cultura a ser adotada pelo modelo de civilização considerado válido¹⁵.

A *Colonialidade do Saber* reforça a hierarquia epistêmica instituída entre a racionalidade eurocentrada hegemônica e as demais formas de produção de conhecimentos que não pertencem ao *Lócus* epistêmico eurocentrado. Deste modo, ocorre a reestruturação da

¹⁵ A Alta Cultura aqui é entendida como o conjunto de valores e práticas culturais orientadas sob o marco eurocêntrico que se impõem como dignas de validação em detrimento das culturas subalternizadas (SANTOS, 2010c).

injustiça cognitiva dos povos colonizados, não apenas na dificuldade de acesso ao conhecimento considerado válido, como também na impossibilidade de afirmar critérios *outros* de validação epistêmica.

A *Monocultura do Rigor e do Saber Científico* reestrutura-se, deixando de ser teológica para tornar-se egológica, modernamente científica, afirmando um ego epistêmico universal, neutro e objetivo (SANTOS, 1987), cuja capacidade de explicar cientificamente a realidade dispensa a necessidade de localização geográfica. Neste sentido, surge segundo Santhiago Castro-Gómez (2005), a perspectiva do “ponto zero” como ponto de vista colocado com referência válida para pensar qualquer experiência social porque se declara como ponto de partida. A perspectiva do ponto zero é reforçada pelos LD, quando a visão urbanocêntrica deste se impõe como ponto de partida para explicar qualquer experiência social e pedagógica. Assim, o campo pode até ser ponto de partida nos LD, mas nunca ponto de chegada, de referência. O sujeito produtor de conhecimento da perspectiva do ponto zero se esconde, colocando-se para além dos demais pontos de vista. Nesta perspectiva, escondem-se sempre as condições locais de produção científica em um universalismo abstrato e hierarquizador.

Este eixo da *Colonialidade* repercute no contexto campestino com a imposição da racionalidade urbanocêntrica hegemônica sobre as formas de produção de conhecimento que constituem os territórios campestinos. Esta hierarquia se materializa nos LD, como textos curriculares, cujas referências políticas, sociais e epistêmicas são dos territórios urbanos assentados nas bases modernas e disciplinares de conhecimento. Estes textos historicamente têm valorizado os tempos de aprendizagem(seriados), os saberes e as práticas educacionais urbanas, reforçando o estereótipo de racionalidade inferior dos povos campestinos, reforçando também a *Colonialidade do Ser*.

Na *Colonialidade do Ser* acontece a internalização da subalternidade nos sujeitos afetados pela dominação colonial. Este eixo da *Colonialidade* impõe não apenas a incorporação dos modos de ser hegemônicos, como também a incapacidade de contestação desta hegemonia produzida pelo silenciamento do ser.

Este silenciamento do ser ocorre paralelamente às influências dos eixos do *Saber* e *Poder* da *Colonialidade* e reflete as consequências destas formas de dominação na concepção de existência considerada significativa. Os critérios de poder e de saber condicionam uma concepção de ser humano. Segundo Maldonado-Torres (2010, p. 423), “a Colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcadas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”.

Na *Colonialidade do Ser*, a condição de não ser é imposta aos homens e às mulheres do campo através de estereótipos de atraso e ignorância, como por exemplo, o *Jeca Tatu*. Os estereótipos discriminam e impõem a não contestação da referência urbana imposta. Assim, forja-se uma relação de, no máximo, imitação dos sujeitos inferiores em relação aos modos de ser dos sujeitos classificados como superiores. Esta relação se faz presente, por exemplo, na ausência de preocupação governamental com o acesso e a permanência dos alunos de origem campesina em escolas localizadas em seus territórios de origem. Estes alunos se veem obrigados a migrarem para as escolas urbanas para concluir a escolarização e sofrem inúmeros preconceitos nas escolas urbanas onde precisam concluir os estudos.

Em relação aos LD, quando apresentam os povos do campo, o fazem predominantemente ora servindo à reprodução ora da ideia romântica de camponês, que vive em um lugar harmonioso em uma relação bucólica com a natureza, ora o camponês ingênuo e atrasado em relação às pessoas dos territórios urbanos (DEIRÓ, 2005).

A *Colonialidade da Natureza* ocorre com a imposição dos modos de tratar a natureza impostos pelos povos colonizadores. Essas relações se dão a partir de uma lógica binária entre ser humano e natureza, deixando de ser uma relação de continuidade existencial para se tornar de apropriação utilitarista. Assim os interesses do capitalismo determinam os modos de relacionamento com a natureza, silenciando as cosmovisões dos povos nativos que compreendiam a relação ser humano-natureza em uma dimensão espiritual (WALSH, 2008).

Os textos curriculares dos LD reforçam a legitimidade do tratamento utilitarista da natureza ao não enfatizar os conflitos sociais que geram a degradação do meio ambiente, bem como de silenciar as diferentes formas de se relacionar com a natureza, para além da relação de produção material da vida humana (DEIRÓ, 2005). Desta forma, cabe refletirmos sobre as pistas de transgressão/acomodação do trato com a natureza nos LD do PNLD-CAMPO/2013, uma vez que o referido programa lida com povos que estabelecem relações que extrapolam a compreensão eurocentrada e capitalista do mundo.

Com este eixo da *Colonialidade*, se reestrutura a imposição colonial do tratamento da natureza, substituindo o olhar teológico, segundo o qual o conhecimento natural acontecia com o conhecimento da criação divina, pelo olhar científico-egológico. Segundo a racionalidade egológica da natureza, seria função dos homens conquistar e dominar a natureza (MIGNOLO, 2007), estabelecendo leis científicas para prever e

controlar seus fenômenos (SANTOS, 1987), intensificando assim a *Monocultura Capitalista de Produção*.

A *Colonialidade da Natureza* se faz presente nos territórios camponeses com o desenvolvimento de uma educação direcionada à reprodução da força de trabalho camponesa, apropriando-se da natureza em uma lógica capitalista e que atende a interesses que reforçam o campo como lugar de produção e não como território de relações políticas, sociais, epistêmicas e educacionais *outras* (FERNANDES, 2006). Reforça-se, neste sentido, a condição de servidão dos sujeitos residentes nos territórios camponeses, cuja força de trabalho é desacoplada das questões territoriais camponesas em função do Agronegócio.

Uma expressão atualizada da *Colonialidade da Natureza* manifesta na educação dos territórios camponeses é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego do Campo (Pronatec Campo) que possui uma orientação educacional instrumentalista e distanciada das lutas sociais travadas pelos povos camponeses. Este programa visa a oferecer uma formação técnica a jovens e adultos, a fim de que desenvolvam atividades empreendedoras em relação à produtividade nos territórios camponeses.

Todavia, a *Colonialidade*, em seus variados eixos, não conseguiu se estabelecer completamente nas relações políticas, sociais e epistêmicas nos territórios colonizados, tanto no período colonial, como no contexto neoliberal (neocolonial) contemporâneo. Ressaltamos que os territórios colonizados são constituídos na *Diferença Colonial* (MIGNOLO, 2005), como formas de imposição da modernidade-colonial que convertem as diferenças em desigualdades (SANTOS, 2010b).

É necessário assinalar que no interior da *Diferença Colonial*, os povos subalternizados, inventados como índios e negros, assumem estas identidades ressignificando-as como bandeiras de lutas por afirmação. Neste contexto, a *Diferença Colonial* é também expressão das resistências criadas pelas localidades subalternizadas (MIGNOLO, 2005) para reagir à imposição da regulação moderna (SANTOS, 2010d).

Deste modo, a *Diferença Colonial* é constituída da tensão entre a *Colonialidade*, manifestada pela imposição da matriz de poder moderna/colonial através da *Racialização* e da *Racionalização*, e da *Decolonialidade*, como as diferentes formas de resistência dos povos colonizados, seja pela negociação, hibridação ou mesmo desobediências ao poder colonial.

Estas resistências das culturas colonizadas demonstram que a modernidade, como projeto que aspira à regulação universal, não ocorreu de maneira homogênea, nem se consolidou na mesma intensidade em todas as localidades do mundo. Desta forma, a

Diferença Colonial nos força a uma superação do conceito único e inequívoco de modernidade, senão em espaços-tempo que transcendem a sua lógica, sem negá-la, na constituição de Transmodernidades.

Assim, a *Transmodernidade* indica que a modernidade não ocorreu apenas na Europa e também não ocorreu seguindo as mesmas características dos povos europeus. A transmodernidade é ressaltada por Dussel (1994, p. 22) quando afirma: “no negamos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del mito moderno; no negamos la razón, sino la irracionalidad postmoderna; afirmamos la "razón del Otro" hacia una mundialidad Transmoderna”.

Os LD foram e são importantes instrumentos de regulação das concepções de temporalidade e lugares de produção de discursos temporais. Neste sentido, a História representada pela “linha do tempo”, bem com as etapas que se sucedem linearmente priorizam a Monocultura da temporalidade e a consolidação de uma ideia hegemônica (eurocêntrica/capitalista/patriarcal/ecocida/sexista) de modernidade. Na contramão desta visão, os territórios campestres são expressões da Transmodernidade, na medida em que são desobediências locais que sobrevivem em um mesmo espaço-tempo com a modernidade/colonialidade. Desta forma, nos questionamos sobre como os LD utilizados nestes territórios aderem à modernidade colonial e às suas transgressões, as diferentes transmodernidades.

A compreensão transmoderna dos territórios colonizados é fortalecida pela *Ecologia de Temporalidades* que se opõe à *Monocultura do Tempo Linear*. Nesta forma de ecologia, o tempo linear instituído na modernidade como estatuto de medição temporal absoluto se converte em apenas mais uma entre muitas concepções de tempo.

Há, neste sentido, outras concepções de tempo, como por exemplo, o tempo circular, cíclico, glacial e a doutrina do eterno retorno (SANTOS, 2010a). Cada uma destas formas de compreender e se relacionar com as representações de tempo estão localizadas em diferentes territórios culturais. Estes territórios se relacionam de formas distintas com passado, presente e futuro, fazendo com que as linguagens culturais, sejam fundamentalmente linguagens temporais (SANTOS, 2010a). Desta forma, os LD das coleções aprovadas no PNLD-CAMPO/2013 partem da prerrogativa legal de dialogar com formas outras de contar a história dos povos colonizados, dentre eles principalmente os povos campestres. Assim torna-se possível superar a contagem da história dos “vencedores” que marcham rumo ao progresso localizado nos territórios urbanos.

Nesta compreensão, os declarados primitivos pela razão eurocêntrica não estão necessariamente no passado, senão experimentando um presente baseado no respeito às ancestralidades que constituem as identidades dos diferentes povos que sofreram/sofrem com a ferida colonial. Assim, a valorização das ancestralidades se constituiu como lente decolonial de contar a história, de viver o presente e de pensar em futuros outros, com leituras temporais outras.

Esta representação de temporalidade é possível devido a uma lógica de pensamento que não pode ser situada nem nos parâmetros teológicos nem egológicos da modernidade ocidental, posto que reivindicam a importância *Geo-política* e *Corpo-política* do conhecimento (MIGNOLO, 2007; GROSGOUEL, 2010). A *Geopolítica do Conhecimento* e a *Corpo-Política do Conhecimento* questionam a desvinculação do sujeito produtor de conhecimentos do seu lugar geográfico, de Gênero e Racial, reconhecendo que todas as formas de produção de conhecimentos têm em conta estas relações de poder.

Assim, as formas da produção de conhecimento dos povos camponeses não estão dissociadas dos interesses e cosmovisões dos diferentes territórios camponeses, bem como dos corpos que os produzem segundo uma lógica de utilização e validação próprias. No contexto da Educação do Campo, que compreende inúmeras populações como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2009, p. 1), cabe pontuarmos a exigência dos LD contemplarem estas diferentes *Geo-corpo-políticas* de conhecimento como produtoras de conteúdos curriculares.

A *Geo-política do conhecimento* sinaliza que as epistemologias dominantes na modernidade são obedientes aos interesses geográficos e políticos que as constituem. Assim, a *Razão Indolente*, apesar de se declarar universalmente válida, pertence a um *locus* de enunciação específico que se arroga pensar independentemente das mudanças de contexto geográfico.

Cabe ressaltar que o lugar geográfico não significa necessariamente o lugar epistêmico, de modo que é possível pertencer a um território marcado pela *Diferença Colonial* e continuar a reproduzir as visões de mundo baseadas nas epistemologias do norte global. Os LD utilizados nos territórios camponeses, ao silenciarem as geopolíticas camponesas, são um exemplo de como os materiais didáticos utilizados nas escolas e nos assentamentos podem privilegiar e legitimar os lugares epistemológicos urbanocêntricos, mesmo estando em *locus* de enunciação subalternizados.

A *Corpo-política do Conhecimento* permite compreender que as epistemologias dominantes reúnem em torno de si as hegemonias de Raça e de Gênero, ao instituir um modelo de sujeito produtor de conhecimento com características brancas, masculinas e heterossexuais. Desta forma, busca-se construir a *Decolonialidade do Ser*, mediante a valorização das diferentes Raças e Gêneros para a valorização de seus territórios materiais e epistêmicos. Esta valorização passa pelo tratamento crítico dispensado pelos MP utilizados nos territórios campestres, na medida em que podem oportunizar a identificação e a valorização de identidades sexuais, raciais e de gênero transgressoras em relação às identidades hegemônicas.

Compreendemos que os LD têm autores, mas a sua autoria é conflitiva, tanto do ponto de vista editorial, devido aos interesses do mercado editorial, quanto da autoria epistêmica na qual se baseiam os conteúdos de ensino contidos nestes materiais didáticos.

Neste sentido, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI prevê o tratamento das chamadas minorias sexuais, raciais, étnicas e outras nas Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013. Diante desta determinação, cabe compreender como estes princípios são materializados nos textos curriculares dos LD.

Na *Geo-política do conhecimento* e na *Corpo-política do conhecimento* é possível reintroduzir as qualidades que o pensamento moderno julgou como secundárias: a Geografia, o Gênero e a Raça (MIGNOLO, 2005). Diante deste contexto, as epistemologias modernas se declaram como teologicamente e egologicamente pensantes, enquanto que as epistemologias *outras* são geo-corpo-politicamente pensantes.

Este deslocamento geo-corpo-político do conhecimento se fortalece mediante uma *Ecologia de Saberes* que se orienta pela busca de outros saberes e outros critérios de saberes. Segundo Santos (2010a), todas as formas de conhecimento comportam em si formas de ignorância, de maneira que a ciência moderna conhece tanto quanto desconhece. Desta forma, busca-se não a negação dos conhecimentos dos territórios urbanos, mas um diálogo conflituoso, no qual diferentes projetos sociais dialoguem em paridade epistêmica.

Nos LD fundamentados na perspectiva euro-urbanocêntrica são manifestações de ignorância a Agricultura Familiar, a relação não-abissal com a natureza e os modos de vida dos povos campestres. O conhecimento valorizado na modernidade ocidental está relacionado ao capitalismo, regulado pelo mercado, a partir de uma racionalidade cognitivo-instrumental¹⁶. Assim a forma de ignorância que passa a gerar mais repercussões

¹⁶ Segundo Santos (2010d), a modernidade é constituída pelos pilares da Regulação, composta pelo Estado, pelo Mercado e pela Comunidade, e pelo pilar da Emancipação, com as racionalidades moral-prática,

inferiorizantes é a ignorância em relação ao capitalismo. Assim, cabe questionarmos como os LD utilizados nos territórios campestros dialogam com estas imposições modernas e predominantemente urbanas herdeiras da ciência moderna dominante. Em contraponto a este contexto, há que se reconhecer a importância da pluralidade interna e externa da ciência.

A pluralidade interna da ciência se refere às diferentes teorias e paradigmas que se constroem na tentativa de explicação/transformação do mundo, considerando a necessidade de nos interrogarmos sobre a relevância epistemológica, metodológica e política desta pluralidade considerada científica. Neste contexto, as *Epistemologias do Sul*¹⁷ reivindicam o direito de se construírem sob termos *outros* de legitimidade acadêmica e social. Entre os povos que constroem *Epistemologias do Sul* estão os povos campestres. Estes povos se utilizam de conceitos, metodologias e referenciais *outro* sem função de uma ciência *outra*. Em virtude destas formas outras de produção de conhecimento gestadas nas diferentes ambiências campestres, como os LD de História e Geografia se posicionam? Estes materiais nos colocam diante de possibilidades de abertura epistemológica da importância social de discutir os critérios científicos? Ou, de modo contrário, empurram as formas de produção e os conhecimentos campestres para onde a ciência moderna não pode chamar de verdadeiro? Para além do debate científico, é importante considerar que o conhecimento se constrói pela tessitura entre diferentes formas de saber, que extrapolam o científico. A respeito disso advoga a pluralidade externa da ciência.

Por sua vez, a pluralidade externa da ciência se refere ao conjunto de epistemologias que não fazem parte do universo de compreensões declaradas científicas, questionando o monopólio das explicações científicas para a realidade. Busca-se, neste sentido, estabelecer conexões solidárias e transformadoras entre a ciência e as outras formas de conhecimento. Diante desta prerrogativa cumpre refletir sobre as epistemologias campestres em dois sentidos.

O primeiro sentido se refere à problematização do que é e não é científico, haja vista os sujeitos, os objetos de estudo e as epistemologias que estiveram fora deste reconhecimento na modernidade/colonialidade e que, por transgredirem o científico hegemônico, são considerados não científicos. O segundo sentido diz respeito à compreensão de que a ciência não é a única forma de intervenção no mundo, e em determinados contextos, não

correspondente ao Estado, estético-expressiva, correspondente à Comunidade, e cognitivo instrumental, correspondente ao Mercado. Uma ciência pós-moderna seria desencadeada fundamentalmente pelo pilar da Comunidade e pela racionalidade-estético-expressiva.

¹⁷ Compreendendo o Sul como metáfora do sofrimento humano causado pela dominação colonial (SANTOS, 2010b).

necessariamente é a melhor (SANTOS, 2010a). Assim, abrem-se possibilidades de afirmações para razões sensíveis (MAFFESOLI, 2008), formas místicas e gnosés (MIGNOLO, 2011) e a *Racionalidade Estético-expressiva* (SANTOS, 2010a) dialogarem com a ciência, tanto para diferenciá-los, como para a afirmação de um *Paradigma Outro*. Estas formas de pensamento são predominantes nas comunidades periféricas (SANTOS, 2010a) e nos subterrâneos sociais (MAFFESOLI, 2008), enfim, nos espaços da *Transmodernidade* e da *Diferença Colonial* (DUSSEL, 1994). As humanidades, declaradas inferiores na lógica hegemônica do pensamento moderno, se revigoram na tentativa de explicações mais humanizantes da existência humana e das sociedades.

Neste contexto, Mignolo (2007) ressalta a importância do *Pensamento Decolonial Latino-Americano* ultrapassar os limites objetivos e científicos em função da afirmação de *humanidades decoloniais*. Desta forma, busca-se superar a *Monocultura do Saber e do Rigor do Saber*, questionando também a própria exclusividade do conhecimento científico na explicação da realidade. Neste contexto, cabe questionarmos como vem ocorrendo o diálogo entre conhecimentos científicos e não científicos nos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios camponeses.

A *Racionalidade Estético-Expressiva* é predominante das comunidades que foram menos afetadas pela regulação moderna/colonial e reflete uma forma de produção de conhecimentos que valoriza a dimensão subjetiva e artística. Os povos camponeses, neste sentido, procuram uma vinculação decolonial entre as ancestralidades e a ciência. Nas práticas educativas do MST, por exemplo, são construídas as *Místicas*, que são rituais artísticos que articulam a luta pela terra com as dimensões poéticas e afetivas da construção do conhecimento.

Diante destas prerrogativas, o conhecimento vai construindo sua relevância de acordo com a sua aplicabilidade e o diálogo com outras formas de produção de conhecimentos, que não sejam necessariamente científicas, favorecendo o interconhecimento. Desta forma, a tarefa de educar, da qual são subsídios os LD, não é uma tarefa meramente cognitiva, senão uma articulação entre diferentes formas de razão e diferentes conhecimentos em diálogo com seus sujeitos e com o mundo.

Este interconhecimento, na medida em que identifica profundamente os diferentes sujeitos nos diferentes contextos, se constitui como autoconhecimento. A ampliação do reconhecimento de diferentes saberes e de duas ignorâncias corre de par com a ampliação do reconhecimento dos sujeitos que produzem estes saberes. Desta forma, constitui-se uma *Ecologia de Reconhecimentos*. Assim, a *Sociologia das Ausências*, e especificamente a

Ecologia de Reconhecimentos, “se confronta com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença” (SANTOS, 2010a, p. 110).

A *Ecologia dos Reconhecimentos* se confronta com a lógica da classificação social, reconhecendo que a desqualificação dos saberes ocorre paralelamente com a desqualificação dos sujeitos que os produzem. Em face disto, busca superar “a Colonialidade do Poder moderno que consiste em identificar diferença como desigualdade, e ao mesmo tempo se arroga dizer quem é igual e diferente” (SANTOS, 2010a, p. 110). Neste sentido, a diferença abarcada pela *Ecologia de Reconhecimentos* extrapola os limites da classe social, se expandindo para relações entre territórios, lutas étnicas, feministas, de identidade sexual, indígenas, negras, camponesas, dentre tantas outras. Dentre estas lutas destacam-se na América Latina as lutas dos Movimentos Indígena, Negro e Feminista, enfatizando a diversidade de sujeitos e de lutas sociais que se confrontam com o modelo capitalista global neoliberal.

Esta lógica capitalista neoliberal, que se iniciou via *Racialização*, significou na modernidade a predominância do capitalismo, no qual os sujeitos racializados ocupam as posições de inferioridade em relação aos postos de trabalho e conseqüentemente em relação ao acúmulo de riquezas e controle dos meios de produção capitalista. A ampliação de reconhecimentos de diferentes sujeitos caminha para a afirmação de outras formas de produtividades para além do modelo capitalista de produção, baseando-se em uma *Ecologia das Produtividades*.

Na *Ecologia de Produtividades*, as relações sociais estabelecidas entre comunidades e economia extrapolam o ideal universalista do Socialismo Clássico, de modo que se constroem nos diferentes lócus territoriais de acordo com as suas especificidades culturais. Cabe ressaltar também que a concepção de economia se amplia para vincular as concepções de participação democrática, solidariedade transnacional, equidade social, racial e cultural, além de sustentabilidade ambiental. São expressões de formas de produção também válidas as organizações econômicas populares, as cooperativas operárias, empresas autogeridas, economia solidária, entre outras (SANTOS, 2010a).

Em vista da importância da transgressão da *Monocultura da Produção Capitalista*, torna-se decisivo nos LD do PNLD-CAMPO/2013 a compreensão do tratamento de formas outras de economia articuladas à valorização das diferentes experiências sociais. No contexto campesino, vem sendo trabalhada a ideia de Agroecologia como uma forma específica e diferenciada de lidar com a produtividade e com a implicação da dimensão cultural na

produção material dos sujeitos camponeses. A Agroecologia se caracteriza como “um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (de povos originários e camponeses)” (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 57). Assim, a compreensão agroecológica desafia a *Colonialidade da Natureza* e a *Colonialidade do Saber*, ao investir em uma relação *outra* do conhecimento da natureza e da natureza do seu conhecimento.

Pensar em modelos *outros* de sociedade que consideram as inter-relações entre as dimensões econômicas, culturais, políticas e educacionais requer a autonomia epistêmica proveniente da *Diferença Colonial*, com suas diferentes *geo-políticas* e *corpo-políticas* do conhecimento. A *Diferença Colonial* se constitui como *locus* epistêmico, social e político diferencial em relação ao projeto moderno-colonial. Neste sentido, desobedece epistemologicamente a regulação moderna.

Mediante a *Desobediência Epistêmica* (MIGNOLO, 2008) se estabelecem debates epistemológicos que extrapolam as regras nas quais cabem os conhecimentos e as epistemologias modernas. Desobedecer, nesse sentido, significa alterar os termos dos diálogos epistêmicos a fim de não permanecer “no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares” (MIGNOLO, 2008, p. 288 e 289).

Neste contexto, os povos camponeses desobedecem epistemicamente a regulação do conhecimento moderno, alterando as referências epistemológicas hegemônicas para os seus modos de vida. Um dos documentos educacionais mais importantes que podem dar vazão a estas desobediências é o LD, como conjunto de textos curriculares autorizados como aprendizagens significativas que desobedeçam à lógica urbanocêntrica. Desta forma, os LD necessitam não apenas mudar os conteúdos presentes em seus textos curriculares, senão também os termos dos diálogos curriculares.

Ratificamos, em relação aos LD, que nem sempre desobedecer pedagogicamente significa desobedecer epistemicamente. Isto é possível, por exemplo, quando as mudanças didático-pedagógicas e dos textos curriculares dos LD alteram a forma de tratar os povos do campo sem alterar a posição de inferioridade destes povos, deixando intocáveis as hierarquias epistêmicas.

A *Desobediência Epistêmica* possibilita o questionamento das referências de conhecimento eurocentrado, desvelando que seus critérios de validade estão atrelados à invenção do outro colonizado como não válido. Torna-se necessário compreender, em relação ao conhecimento, quem o produz, como o produz, onde o produz e para quem o produz,

tratando-o como construções locais que se hegemonomizam nas relações coloniais. Mignolo (2005, p. 5) enfatiza a relevância epistêmica do pensar pós-colonial quando afirma que

si “postcolonialidad” tiene un significado para mí ahora, la cuestión de la dependencia epistémica es principal y central. De otro modo, los estudios postcoloniales serán simplemente un nuevo campo de indagación, con un contenido diferente, pero bajo la misma lógica epistémica basada en la modernidad eurocentrada.

A *Desobediência Epistêmica* fundamenta uma concepção outra de *Desobediência Civil*, partindo das experiências provenientes da *Ferida Colonial* para pensar a política e a participação democrática dos povos historicamente subalternizados (MIGNOLO, 2008). A *Ferida Colonial* é o resultado dos contatos colonizadores que produzem a desumanização dos sujeitos racializados e racionalizados pela matriz moderna/colonial de poder. Neste sentido, busca-se resgatar a condição epistêmica das culturas afetadas pela *Colonialidade do Saber*, questionando a racionalidade unidimensional do pensamento moderno hegemônico, consolidada como epistemologia imperial.

A condição epistêmica dos povos camponeses está implicada nos textos curriculares dos LD, uma vez que eles têm o poder de declarar que conteúdos, modelo de sociedade, de campo, de sujeito e saberes e em função de quem serão trabalhados nas escolas localizadas nos territórios camponeses. Consideramos ainda que a presença ou ausência dos povos do campo nestes materiais didáticos se refere não ao fato de serem ou não contemplados, mas na sua presença significativa como conteúdos curriculares tratados de forma específica e diferenciada. Estes conteúdos reforçam determinadas identidades sociais e epistêmicas, que por sua vez, reforçam determinados projetos sociais e epistêmicos. Dentro desta lógica, até mesmo os conceitos de emancipação pensados nos cânones eurocentrados se constituem como estratégias verticalizadas de produção de conhecimento que reforçam a modernidade como “una máquina desde la derecha, el centro y la izquierda para subalternizar conocimiento” (MIGNOLO, 2005, p. 23).

Trata-se de superar a lógica do universalismo abstrato e a escala global eurocêntrica que mede as demais localidades do mundo. Esta superação se relaciona com uma *Ecologia Trans-Escalas*, que compreende que a divergência é predominante em relação à convergência e reconvergência do mundo e, por isso, o universalismo é considerado arbitrário pelos povos que compõem o Sul Global.

A *Ecologia Trans-Escalas* busca superar duas formas de ausência. A primeira é a existência de formas alternativas gerais de justiça social, respeito mútuo, solidariedade,

comunidade, harmonia cósmica na natureza e sociedade, espiritualidade, entre outras, que impõem uma aplicação universal. Esta tentativa de universalidade abstrata fracassa na medida em que “no nosso mundo, o universalismo existe apenas como uma pluralidade de aspirações universais, parciais e competitivas, todas elas ancoradas em contextos particulares” (SANTOS, 2010a, p. 112).

A segunda exclusão se refere à ocultação das condições sociais que determinam a globalização hegemônica. Toda globalização é concretamente a hegemonia de uma localização que se torna referência e designa as localizações rivais ou alternativas como locais. O local é aprisionado em uma escala que o impede de alcançar a globalidade, caracterizada como globalização hegemônica que se afirma como condição do universalismo. Neste sentido, torna-se necessário reconhecer movimentos inter-escalares que se oponham à globalização hegemônica, desaprisionando-os da escala local, sem, no entanto, instituí-los como universais, já que não há saber total, nem ignorância total, todo saber tem suas ignorâncias e toda ignorância é ignorância em relação a determinados saberes (SANTOS, 2010a).

Assim, na linha de pensamento eurocêntrico hegemônico, os povos campestres, com seus diferentes projetos de sociedade, estão aprisionados na escala local. Mais do que isso, esta escala local campestre é considerada rústica e atrasada, não podendo ser referência para uma alternativa global. As *Epistemologias do Sul* têm advogado em favor da *Pluriversalidade*. Na ideia de *Pluriversalidade* questiona-se não apenas a designação hierárquica de quais comunidades são locais e globais, como também o desejo de transformação universal. Neste sentido, os diferentes lugares epistemológicos produzem suas transformações, cujo curso não pode ser captado universalmente, sob pena de estabelecerem-se novas arbitrariedades, desta vez em nome da emancipação. Esta relação, revertida para os LD do contexto campestre, impossibilita tanto a adoção do modelo urbano (Diferença Extracampo), considerado universal, como também um único modelo de LD para os diferentes povos do campo (Diferença Intracampo).

Neste sentido, a relação entre *Diferença Colonial* e epistemologias dominantes ultrapassa o sentido sacrificial (no qual são sacrificados determinados povos em nome da modernidade/colonialidade), com o conceito de *Pensamento de Fronteira* (MIGNOLO, 2011). O *Pensamento de Fronteira* é o desdobramento epistêmico da *Diferença Colonial*, na medida em que surge da necessidade de questionar a subalternidade colonial imposta pela *Colonialidade do Saber*. Este pensamento representa “el rumor de los desherdados de la

modernidad; aquellos para quienes sus experiencias y sus memorias corresponden a la otra mitad de la modernidad, esto es, a la colonialidad” (MIGNOLO, 2011, p. 27).

O *Pensamento de Fronteira* não se constitui da negação das epistemologias modernas, mas no deslocamento da referência epistêmica moderna para referências outras que concebam os territórios latino-americanos não apenas como territórios espaciais, mas como territórios epistêmicos. Deste modo, em relação aos LD, cabe compreendermos que relações de negação, afirmação, oposição e complementaridade estabelecem entre os lugares epistêmicos urbanos e camponeses, através de seus conteúdos de ensino.

O *Pensamento de Fronteira* se relaciona com o procedimento sociológico da *Tradução*. Este procedimento é complementar à *Sociologia das Ausências* e à *Sociologia das Emergências* e permite, mediante o diálogo, a criação de inteligibilidades recíprocas entre diferentes experiências sociais existentes ou planejadas provenientes de diferentes contextos sociais (SANTOS, 2010a). O procedimento de *Tradução* pode ser pensado em duas dimensões: a *tradução* de saberes e a *tradução* de práticas.

A *Tradução* de saberes se efetiva através da *Hermenêutica Diatópica*, que se direciona a construir interpretações entre duas ou mais culturas, buscando identificar preocupações e respostas isomórficas entre estas culturas colocadas em contato (SANTOS, 2010a). A *Hermenêutica Diatópica* trata todas as culturas como incompletas, necessitando, portanto, do diálogo cuja finalidade não é construir uma explicação geral, mas contingencial.

Neste sentido, os territórios camponeses são mais do que o espaço de produção de alimentos para os territórios urbanos, nos quais trabalham sujeitos de favor e não sujeitos de direito epistêmico (LEMOS, 2013). De modo contrário, os territórios camponeses são enunciadores epistemológicos incompletos, mas em paridade dialógica com os territórios urbanos na construção de diálogos críticos. A assimetria urbano/rural (WANDERLEY, 2009) tem como um dos seus terrenos os LD na forma como apresentam a complementaridade ou *Continuum* entre os povos urbanos e camponeses e as relações de conflito/diálogo apresentadas nestes materiais.

Já a *Tradução* de práticas está relacionada à materialidade que ganham os diferentes saberes nas diferentes lutas sociais em relação a objetivos de ação e formas de organização. Aqui a preocupação central é com os agentes sociais que transformam os diferentes saberes de diferentes grupos sociais em materialidade. Mediante a construção de inteligibilidade recíproca entre diferentes práticas sociais torna-se possível elevar as práticas não-hegemônicas à condição de práticas propositivas.

Todavia, os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* enfatizam a necessidade de construir resistências e proposições que superem o cânone da contra-hegemonia moderna, reconhecendo esta partilha da mesma raiz epistemológica eurocêntrica. Em todo caso, torna-se importante a construção de redes transfonteiriças entre os diferentes coletivos sociais que os coloquem em diálogo conflituoso e decolonial, de forma a construir articulações, coerência e inteligibilidade¹⁸ (SANTOS, 2010a).

As redes transfonteiriças construídas em virtude da Educação do Campo têm sido protagonizadas pelas Universidades e pelos Movimentos Sociais, sobretudo o MST. Estas articulações denotam necessidades, saberes e metodologias que extrapolam o cânone clássico da ciência moderna, fazendo dialogar sujeitos que estiveram à margem da possibilidade de produzir ciência. Assim, os professores de diversas universidades públicas brasileiras e da Educação Básica participam das avaliações do PNLD-CAMPO/2013, sendo, portanto, partícipes diretos das decisões curriculares sobre os LD. O contexto de construção/avaliação dos LD dos territórios campestres tem em conta este intercâmbio para o desenvolvimento de uma educação do e no campo.

O trabalho de *Tradução* de práticas é político, intelectual e emocional e ocorre em zonas de contato ou zonas de fronteira, onde diferentes modos de vida, de conhecimento e de educação se encontram e interagem. Esta interação ocorre tendo em conta as diferentes temporalidades, permissões, ritmos e conhecimentos autorizados pelas diferentes culturas (SANTOS, 2010a). A *Tradução*, seja em saberes ou em práticas de saberes, não é um trabalho apenas cognitivo, e desta forma desconfia profundamente da cientificidade moderna/colonial, fazendo dialogar diferentes histórias, corpos, rosto e modos de vida.

O trabalho de *Tradução* envolvendo os territórios urbanos e campestres é possível com a superação da condição campestre como resíduo dos territórios urbanos. Historicamente a definição de campo não atende a um critério próprio, mas ao que não é urbano, ou seja, o campo é uma condição a ser superada, indesejável pela modernidade/colonialidade. Quando consideradas as complexidades territoriais campestres, compreende-se que este território (constituído de múltiplos territórios) é mais do que o não-urbano e, portanto, não passível de assimilação pelos processos de industrialização da agricultura ou urbanização do campo (WANDERLEY, 2009).

A *Tradução*, tal qual o *Pensamento de Fronteira*, considera as diferentes culturas urbanas e campestres como copresentes e, portanto, dignas de construir futuros outros em

¹⁸ O Movimento Zapatista tem se destacado pelas práticas de diálogo entre cosmovisões europeias e indígenas na construção de práticas decoloniais.

diálogo conflituoso umas com as outras. Ao considerarmos as diferentes culturas e a sua incompletude, consideramos que o futuro não está construído, senão como um *Ainda-Não*, um devir, cujas pistas devem ser potencializadas a partir de uma *Sociologia das Emergências*. Uma das possibilidades de *Ainda-Não* na América Latina é a *Interculturalidade*. Este *Ainda-Não Intercultural* permanece como uma construção possível também nos LD no que tange às concepções de Educação do Campo em função da afirmação do projeto social da *Interculturalidade*.

2.3 Interculturalidade: integrações e desobediências no interior do Estado Uni-Nacional e Uni-Identitário

A *Interculturalidade* sempre foi uma demanda dos povos afetados pela *Colonialidade*, tendo sido pensada desde o início da dominação colonial como uma forma de estabelecer contatos não abissais entre os diferentes povos. No interior dos Estados-Nação sempre existiram as resistências ao poder colonial. Estas resistências foram afirmadas principalmente pelos Movimentos Indígena, Negro e Feminista com vistas à afirmação política, social e epistêmica das culturas historicamente subalternizadas.

Diante deste contexto de conflitos, as diferentes culturas passam a ocupar espaços de luta dentro do Estado-Nação, fazendo com que as discussões em torno da *Interculturalidade* estejam em pauta. Os povos historicamente silenciados pressionam por uma concepção plural de Estado que tenha desdobramentos legais. Todavia, o Estado reage e se apropria de modo catalisador destas reivindicações, na tentativa de domesticar as diferenças no interior do neoliberalismo. Um exemplo de tentativa de apaziguamento e funcionalização das lutas culturais é a Parada Gay realizada em São Paulo, que surgiu com interesses afirmativos para os diferentes grupos homossexuais, mas que, simultaneamente, é apropriada pelos interesses hegemônicos neoliberais como uma grande possibilidade de lucro. A *Interculturalidade* existe. Mas que formas de *Interculturalidade* podem haver simultaneamente? A *Interculturalidade* é atualmente compreendida em duas perspectivas: a *Funcional* e a *Crítica* (TUBINO, 2012).

A *Interculturalidade Funcional* parte da oficialização das diferenças, tendo em vista a inclusão pacífica das culturas subalternizadas nas demandas do capitalismo globalizado (TUBINO, 2012). As lutas culturais surgem como slogan de reconhecimento e afirmação, no entanto, a oficialização de suas demandas se enquadra nas estruturas de poder já

estabelecidas. A inclusão das culturas marginalizadas, neste contexto, é geradora potencial de lucro. Walsh (2008, p. 4) ressalta que

en este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista. Esta retórica y herramienta no apuntan la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior.

A apropriação funcional dos conflitos étnicos por parte do Estado converte a *Interculturalidade* em uma nova forma de controle. Trata-se do apaziguamento das lutas históricas dos povos que sofrem com a ferida colonial em função da manutenção do Estado Neoliberal. Assim, o Estado busca se distanciar de crises de legitimidade perante as populações marginalizadas, reforçando os discursos sobre o Multiculturalismo que não alteram as estruturas de poder (TUBINO, 2012) uma vez que “tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 140).

Na *Interculturalidade Funcional* permanecem as estruturas identitárias hierarquizadoras que privilegiam o caráter uninacional do Estado em detrimento do estado plurinacional (TUBINO, 2012). Quando dizemos que a Interculturalidade existe, dizemos que existe inclusive de maneira a fazer com que as culturas colonizadas “funcionem” dentro da matriz colonial de poder sem alterar as assimetrias epistêmicas. Assim, existe *Interculturalidade* há muito tempo nos LD, na medida em que as diferenças falam contra o seu direito à voz epistêmica própria.

A *Interculturalidade Funcional* ganha espaço nos textos curriculares dos LDna medida em que os povos do campo estão presentes como exemplos a serem superados. Desta forma, é produzida a não existência destes povos, como existência significativa de ser considerada em possíveis diálogos horizontais com os povos que habitam os territórios urbanos.

Com a significação funcional dada ao conceito de *Interculturalidade*, surge a necessidade de resgatar as demandas das culturas marginalizadas a partir do conceito de *Interculturalidade Crítica*. A *Interculturalidade Crítica* é baseada no respeito às diferenças,

que torna possível o diálogo entre as culturas para o rompimento com as estruturas de poder. A *Interculturalidade Crítica* desafia a invisibilidade epistêmica, política, cultural e educacional a que foram submetidas as culturas colonizadas. Dessa forma, possibilita o insurgir de formas outras de produção de conhecimento válido que se direcionem à construção de modelos outros de sociedade (WALSH, 2008; SARTORELLO, 2009). Segundo Walsh (2008, p. 140), a *Interculturalidade Crítica* desafia

no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran, es decir la «colonialidad» con sus cuatro ejes o potestades ya señalados.

Desta forma, a *Interculturalidade Crítica* valoriza os modos de vida das diferentes sociedades em sua complexidade de relações sociais, políticas, culturais e epistêmicas. Questiona-se a subalternização dos grupos, das classes, dos gêneros e das racionalidades a fim de estabelecer condições de legitimidade para formas outras de relacionar-se como o mundo.

A *Interculturalidade Crítica* pressupõe a construção de um novo pacto nos estados uni-nacionais e uni-identitários que considere as diferentes culturas no seu processo de enunciação política, social e epistêmica em função de um modelo de estado plural (TUBINO, 2012). A necessidade de refundar o Estado parte da constatação de que existem nações que estão fora da ideia nacionalmente aceita de nação e que reivindicam a afirmação de suas culturas em paridade estatal com a cultura nacional hegemônica.

Segundo Santos (2010e), existem diferentes níveis de incorporação da valorização das diferenças no interior dos Estados Latino-Americanos. O primeiro nível de tratamento das diferenças culturais é o reconhecimento da diferença, ou seja, o caráter multiétnico de determinado país. O segundo nível diz respeito ao reconhecimento do Estado pluricultural, onde as culturas passam a ser alvo de políticas diferenciadas. O terceiro nível diz respeito ao Estado Plurinacional, no qual a garantia de direitos se estende aos diversos setores, instituindo o pluralismo jurídico, econômico, cultural, dentre outros. O Estado Plurinacional tem sido adotado de forma mais radical na Bolívia, no Governo de Evo Morales. As intenções desta forma de conceber o Estado dizem respeito ao *Bem Viver* latino-americano protagonizado pelos povos indígenas.

Esta concepção plural de Estado pressupõe a afirmação múltipla e desuniversalizada das diferentes geo-políticas e corpo-políticas de conhecimento como manifestações válidas de conhecimentos. Tal postura se alinha à construção de novas perspectivas paradigmáticas fundamentadas em lugares outros de produção de discursos. Segundo Walsh (2008, p.146), a *Interculturalidade Crítica* desafia a epistemologia moderna segundo a qual “*se llega al mundo desde el conocimiento*”, alentando otra lógica epistemológica, la que rige y tiene sentido para la gran mayoría. Esa es: que *se llega al conocimiento desde el mundo*”.

Neste sentido, se chega ao conhecimento nos LD através do mundo. Não o mundo abstrato e universalista pretendido pelo Estado Uni-Nacional, senão o mundo que representa as culturas camponesas nos textos curriculares. Desta forma, as condições de uma *Interculturalidade Crítica* como projeto de sociedade plurinacional estão por serem construídas, constituindo-se como um *Ainda-Não Intercultural*. Neste sentido, compreendemos que os LD no Brasil estão historicamente vinculados à construção de uma identidade nacional/colonial, de modo que sua superação é uma condição contextual para a tessitura de textos curriculares *outros*. Partimos da compreensão de que se chega ao conhecimento a partir do mundo e, por isso, a compreensão e a valorização do mundo camponês no Currículo estão alicerçadas em epistemologias que o credibilizem e o invistam da sua condição epistêmica a ser manifestada nos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios camponeses.

A questão epistemológica ocupa um lugar de relevância na *Interculturalidade Crítica*, pois revela a valorização do ser para ultrapassar a condição de consumidor para produtor de conhecimentos. Emancipação, na *Interculturalidade Crítica*, não se vincula a um sujeito universal, abstrato e total, mas aos sujeitos que se constituem como tal na valorização de seus modos de vida. Os enunciadores político-epistêmicos na *Interculturalidade Crítica* têm rosto, cor, etnia e epistemologias próprias em diálogo com as diferenças, não para celebrá-las acriticamente, mas para torná-las referências múltiplas de tessituras sociais outras.

Deste modo, os diferentes *Lócus* de enunciação dos territórios camponeses são constituídos de diferentes Raças, Gêneros, Gerações que tencionam pela ocupação dos *latifúndios do saber* (ARROYO, 2011), bem como nos latifúndios curriculares dos LD. Neste sentido as lutas curriculares travadas no âmbito dos LD específicos e diferenciados para a Educação do Campo fazem parte da ocupação do latifúndio do saber, na disputa por mais um palmo de terra.

2.4 Por uma educação outra: Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial

A *Interculturalidade Crítica* pressupõe o tratamento afirmativo das culturas historicamente silenciadas. Assim, questiona as práticas coloniais travadas por um importante mecanismo de afirmação ou negação identitária: a educação escolarizada. Deste modo torna-se pertinente compreender que, paralelamente aos processos de inferiorização das culturas afetadas pelo poder colonial, acontecem resistências, como as tentativas dos povos indígenas por uma *Educação Intercultural*. São justamente elas que alimentam a construção de enunciados *outros* que se reelaboram e se reconstróem em função de uma educação outra, uma *Educação Intercultural*.

Paralela à primazia da escola como instituição moderna de excelência para a prática formativa, compreendemos que os suportes didáticos, e principalmente os LD, exercem predominância nas práticas curriculares. Esta predominância não se exerce no vazio, senão na ambivalência e agonismo entre diferentes projetos de campo, de conhecimento e de sociedade, tendo em vista aproximações e distanciamentos da *Interculturalidade Crítica*, como projeto de sociedade.

Os debates relacionados à *Interculturalidade* têm sido assumidos como parte dos discursos oficiais de muitos Estados Nacionais Latino-americanos, como Equador, Colômbia e Bolívia. Sobretudo no decorrer das décadas de 1980 e 1990, inúmeros países latino-americanos reconheceram constitucionalmente o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Em decorrência disto, existe a necessidade das políticas educacionais estarem em consonância com estes marcos de reconhecimento nacional, de modo a tratar de forma mais incisiva as diferenças culturais (CANDAU, 2012).

Este contexto de reconhecimentos se coloca em contraponto às práticas históricas de criação de uma identidade nacional homogênea, em grande medida alimentada pela educação (TUBINO, 2012). A reprodução do poder colonial esteve intimamente relacionada à educação, uma vez que esta tem servido historicamente para consolidar o Estado Uniditário. A esse respeito, Candau e Russo (2010, p. 154) reforçam que

a construção dos estados nacionais no continente latinoamericano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

O silenciamento cultural imposto com o projeto de identidade nacional conserva a estrutura hierárquica e naturalizada das relações colonialistas segundo a qual “os diferentes grupos étnico-raciais desde o início do processo colonizador foram se integrando ‘cordialmente’” (WALSH, 2009, p. 159). Neste contexto, pensar na reprodução histórica da subalternidade significa em primeira instância reconhecer o papel fundamental que a educação exerce na consolidação de determinado projeto de sociedade.

Diante da importância de situar historicamente a importância da educação escolarizada nos processos de conservação/transformação das sociedades latino-americanas, cabe destacarmos a trajetória da *Educação Intercultural* na América Latina. A dominação colonial dos povos europeus hegemônicos sobre os povos nativos indígenas passou tanto pela eliminação física dos povos dominados, quanto pela dominação simbólica de suas culturas, via assimilação pelos estados independentes modernos. Destacamos que existiram resistências propositivas ao modelo de dominação etnocêntrica imposto pelos povos europeus dominantes. Como expressão destas resistências, a articulação entre *Interculturalidade* e educação foi proposta inicialmente pelos povos indígenas arhuacos que habitavam a região do Rio Negro, na Venezuela (FLEURI, 2003).

A partir de então surgiram as primeiras escolas bilíngues direcionadas aos povos indígenas. O Bilinguismo é característico da *Educação Intercultural Indígena*, no qual o processo educacional tem em conta não apenas a língua hegemônica mas também a língua originária dos povos nativos. Todavia, o contato entre diferentes povos, mediado pela compreensão bilíngue foi se convertendo em estratégia de dominação na medida em que as referências dominantes a utilizavam apenas como recurso para afunilar ainda mais a hierarquia entre os povos, de modo a civilizar melhor o outro falando a sua língua. Na década de 1970 foram construídas propostas alternativas baseadas em experiências comunitárias, universidades e a Igreja Católica, tendo resultado em diferentes propostas interculturais de educação além da produção de materiais didáticos específicos (CANDAU, 2012).

O contexto atual da *Educação Intercultural* se caracteriza por uma concepção mais ampla da Educação Bilíngue, de modo que esta integra não apenas as linguagens nativas, como também as cosmovisões indígenas que orientam o desenvolvimento da *Educação Intercultural*.

Além dos povos indígenas, os povos negros exercem grande influência nos debates envolvendo *Educação Intercultural*, sobretudo através das lutas do Movimento Negro nos diferentes contextos nacionais latino-americanos, como por exemplo, no Brasil. Estas lutas sociais dizem respeito principalmente à denúncia e ao combate a todas as formas de racismo e

práticas de inferiorização das identidades negras. No contexto brasileiro, este combate estava baseado fundamentalmente na superação do Mito da Democracia Racial, segundo o qual o preconceito racial é inexistente, dada a condição miscigenada da população. Este Mito, que ainda vigora no imaginário social e nas práticas de discriminação no Brasil, esconde as referências raciais eurocêntricas na construção do *Racismo* brasileiro.

Os LD têm historicamente celebrado a suposta harmonia racial brasileira, funcionando com um importante instrumento de legitimação de práticas curriculares que reforçam o apaziguamento dos conflitos raciais, para a reprodução do racismo via educação escolarizada. No contexto educacional do Brasil se constituem como bandeiras de luta por uma educação articulada à *Interculturalidade* as políticas de afirmação social em diferentes âmbitos sociais, a conquista das cotas universitárias para uma parcela de negros e mais recentemente a promulgação da Lei 10.639, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Posteriormente foi promulgada a Lei 11.645, que acrescenta a obrigatoriedade do ensino de História Indígena.

As lutas históricas que culminaram com a promulgação da referida Lei remontam às resistências travadas desde o período colonial e intensificadas a partir da década de 1970. A promulgação desta Lei é uma das conquistas dos povos colonizados, notadamente negros e indígenas, no sentido de enfrentar o mito da democracia racial no Brasil. Assim, a Lei 11.645 se confronta com a *Colonialidade*, abrindo possibilidades para a descolonização dos currículos, desde as suas políticas até a materialização das práticas curriculares. Neste sentido, ampliam-se os lugares e sujeitos produtores de conhecimentos a se tornarem conteúdos de aprendizagem nas escolas brasileiras.

Destacamos que os povos camponeses ao reivindicarem uma Educação Do e No Campo, considerando as especificidades educacionais dos territórios camponeses, se aproximam de uma *Educação Intercultural*. Esta Educação Intercultural, ao considerar as especificidades camponesas na construção do conhecimento, impõe reestruturações curriculares, com a finalidade de estabelecer um *Currículo Intercultural*. Esta relação se estende aos LD aprovados pelo PNLD-CAMPO/2013, pois são textos curriculares que possibilitam a afirmação de identidade e conhecimentos *outros*. Possibilidade não significa certeza, significa que pela primeira vez existe uma política focalizada para os LD nos territórios camponeses e que nesta política está um importante espaço de exercício da contradição exercida pelos Movimentos Sociais Camponeses.

A *Educação Intercultural* sinaliza para uma compreensão desuniversalizada e dialógica das culturas e dos processos educacionais. Tal entendimento ultrapassa os limites dos muros dos ambientes educacionais para se estabelecer no diálogo crítico com os ideais educacionais hegemônicos. Neste sentido, Fleuri (2003, p. 43) afirma que

a relação ente educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. Tal relação se configura na complexa teia de interpretações tecida entre os pontos de vista dos sujeitos do processo educacional. Assim, as *relações* entre os diferentes sujeitos, que agenciam *relações* entre suas respectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio *lugar do aprender* (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro).

Desta forma, a *Educação Intercultural* se coloca para além do reconhecimento curricular, extrapolando os limites disciplinares e se colocando como uma forma outra de pensar, aprender, ensinar, organizar o currículo e os LD. Neste sentido, ganha importância uma concepção de pedagogia que considere os lugares, sujeitos e processos de ensinar e aprender de maneira mais ampla, favorecendo o interconhecimento (SANTOS, 2010a), baseado em aprendizagens interculturais (FLEURI, 2003).

A *Educação Intercultural* está alicerçada em uma *Pedagogia Decolonial*, que se direciona a uma compreensão de educação pensada de fora dos parâmetros coloniais. Esta *Pedagogia Decolonial* rompe com a *Colonialidade do Saber*, através da compreensão de que na *Diferença Colonial* se produzem formas educacionais outras. A *Educação Intercultural*, desse modo, se corporifica em consonância com as histórias, modos de vida e de produção de conhecimentos dos diferentes povos em função de formas outras de pedagogia. Segundo Walsh (2009, p. 13 e 14),

de esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial.

A *Pedagogia Decolonial* fundamenta as práticas de uma *Educação Intercultural* baseada no diálogo e no respeito entre os diferentes enunciados que compõem a complexidade educacional. Esta complexidade educacional aponta para outros sujeitos que desenvolvem outras pedagogias (ARROYO, 2011), sujeitos que estiveram à margem dos processos de escolarização e também da tomada de decisão sobre as formas legítimas

de conceber o pedagógico. Assim, torna-se relevante compreender a política dos LD do PNLD-CAMPO/2013 como um contexto de enunciação mais amplo, e como estes LD trabalham as pedagogias camponesas específicas e diferenciadas nos seus textos curriculares.

Os sujeitos dos territórios camponeses, através dos Movimentos Sociais, rompem com a *Colonialidade do Ser* e do *Saber* para confirmar que a condição de camponês deriva de territórios vivos de enunciações sociais, epistêmicas e educacionais outras. Desta forma, defendem uma educação específica e diferenciada em relação aos territórios urbanos. Esta educação adota como referência uma *Pedagogia Decolonial*.

Esta *Pedagogia Decolonial* visa à superação das *Pedagogias da Desterritorialização e do Desenraizamento* (ARROYO, 2011) que fundamentaram historicamente a educação dos povos camponeses. Desse modo, valorizam os tempos, as formas, os rituais e as intencionalidades dos povos camponeses no desenvolvimento curricular de suas pedagogias específicas e diferenciadas. São expressões decoloniais de Pedagogia nos territórios camponeses a *Pedagogia do Movimento*, a *Pedagogia da Terra* e a *Pedagogia da Alternância*.

Na *Pedagogia do Movimento* a educação está vinculada às lutas do MST pela Reforma Agrária, além das escolas estarem em movimento de contextualização constante. Esta pedagogia atravessa as demais, uma vez que evidencia o caráter político da Educação do Campo. A *Pedagogia da Terra* assume a terra como centralidade das lutas sociais e das finalidades da educação nas escolas localizadas nos territórios camponeses e nos assentamentos. Aqui, a terra é compreendida para além da dimensão material, constituindo-se como o território de vida dos povos do campo (CALDART, 2004). A *Pedagogia da Alternância*, por sua vez, institui o tempo-escola e o tempo-comunidade, propiciando a articulação entre as escolas e as comunidades camponesas, numa relação de interdependência na construção de conhecimentos (CALDART, 2004).

Cabe questionarmos como os LD tratam a *Pedagogia da Terra* e a *Pedagogia da Alternância*, no sentido de considerá-las referências pedagógicas específicas e diferenciadas. Este tratamento é decisivo na compreensão de qual(is) paradigma(s) educacional(is) sustentam os LD utilizados nos territórios camponeses.

CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO NOS TERRITÓRIOS CAMPELINOS: SILÊNCIOS E AFIRMAÇÕES NAS CONSTRUÇÕES PARADIGMÁTICAS

3.1 Introdução

“A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (Paulo Freire).

Nesta pesquisa partimos da compreensão do campo como territórios que sofreram com a subalternização colonial e que produzem relações políticas, culturais, sociais, educacionais e epistêmicas diferenciadas. Assim, os territórios campestres exigem olhares específicos em torno de suas dinâmicas. Esses territórios são constituídos pela *Diferença Colonial* (MIGNOLO, 2005) como formas de resistências criadas pelas localidades campestres para reagir à subalternização imposta pelos territórios urbanos hegemônicos.

Diante disto, evidenciamos que a educação dos povos campestres nem sempre foi tratada da mesma forma na sociedade brasileira, tendo sido palco de constantes embates históricos. Neste capítulo trataremos deste histórico conflituoso que atravessa a educação nos territórios campestres, ressaltando as concepções de sociedade e de educação. Para tanto, organizamos o presente capítulo em quatro seções que enfatizam diferentes construções paradigmáticas, sendo elas: a) Paradigma da Educação Rural; b) Paradigma da Educação do Campo; c) Paradigma Funcional da Educação do Campo e d) Paradigma Decolonial da Educação do Campo.

Cabe ressaltar que a disposição textual que se segue não pretende enquadrar os paradigmas em momentos históricos estanques, senão capturar as características que os tornaram e tornam predominantes em determinados momentos da história da educação no contexto campestre. É preciso considerar também que a discussão paradigmática aqui realizada não perfila integralmente com a discussão paradigmática corrente sobre a Educação do Campo que aponta para a existência dos dois primeiros paradigmas. Desta forma, a leitura paradigmática feita aqui é uma leitura possível através das *Epistemologias do Sul*.

3.2 Paradigma da Educação Rural: o Ruralismo e a Colonialidade na educação dos territórios campestres

As preocupações mais veementes com a educação das pessoas que habitavam os territórios campestres surgiram entre o final do século XIX e o início do século XX, sobretudo nas décadas de 1910 e 1920. A preocupação sobre a instrução dos povos que habitavam os territórios campestres estava voltada principalmente para a ampliação das bases eleitorais, que tinha como principal estratégia o ensino. Esta expansão das bases eleitorais funcionava como mecanismo de afirmação de uma sociedade com valores industriais. Segundo Paiva (2003, p. 105),

a restrição do voto ao analfabeto, incorporada pela constituição de 1891, tornava necessária a difusão de instrução popular para que a composição do bloco do poder pudesse ser alterada. Surgem os movimentos privados para a difusão do ensino, luta-se pela intervenção da União nesse sentido, aparecem as primeiras iniciativas em favor do ensino rural tentando levar ao campo os novos valores industriais-urbanos e ferir o poder agrário em suas bases. Caracteriza o período a luta contra o analfabetismo, transformado em causa de todos os problemas nacionais, que será substituída na década de 20 pela luta em favor de um “ensino primário integral”.

Diante deste contexto de luta contra o analfabetismo, era aceita a ideia de que a educação seria a causa dos problemas sociais, bem como a sua afirmação seria a solução destes males. Recai sobre os sujeitos que não detinham formação escolar o peso da ignorância e a sua consequente culpa diante dos problemas de ordem social.

Na década de 1920 havia uma expansão industrial que afetava principalmente os territórios urbanos. Existia, neste contexto, uma necessidade de expansão dos mercados emergentes, expansão esta pensada sob a lógica da modernização da agricultura. Este imperativo industrial repercutiu nas primeiras iniciativas sobre a educação dos povos que habitavam os territórios campestres, uma vez que o modelo de sociedade industrial em ebulição demandava sujeitos que tivessem capacidades de lidar com as novas formas de trabalho e de cultivo das terras. A educação privilegiada neste contexto histórico foi instrumental a fim de que os trabalhadores rurais dominassem o mínimo conhecimento técnico para reproduzir sua força de trabalho (BORGES, 2012).

Paralelamente a esta necessidade, havia uma quantidade significativa de pessoas que desde então passava a migrar para os centros urbanos, causando os primeiros inchaços populacionais nestes territórios, número que aumentaria nos anos subsequentes. Todavia, o

êxodo rural significou um êxodo curricular dos sujeitos que habitavam os territórios camponeses de não referência, de não lugar. Esta realidade foi acompanhada ora pela ausência, ora pela precariedade e descontextualização dos materiais didáticos utilizados nos territórios camponeses.

O aumento do êxodo dos povos camponeses (amplamente explorado pela mídia, pelas pesquisas científicas e pela Literatura Brasileira) para os espaços urbanos foi motivo de preocupação dos governantes, uma vez que nem toda a mão-de-obra que se mobilizava em direção às promessas industriais de emprego poderia ser aproveitada.

Desta forma, aumentou a preocupação com a educação que seria ofertada nos territórios camponeses, de modo a contribuir com o apaziguamento destas mobilizações de retirada dos territórios camponeses. Esta educação foi pensada para fortalecer os traços regionais e garantir a fixação dos homens e mulheres do campo em seus locais de origem. Esta estratégia educacional é denominada de “Ruralismo pedagógico” (PAIVA, 2003).

O Ruralismo Pedagógico se aplica a um modelo de sociedade que considera tanto os sujeitos residentes no campo, como a própria natureza apenas como meios para a consolidação de uma *Monocultura Capitalista* (SANTOS, 2010a). Desta forma, a *Colonialidade* iguala seres humanos e natureza, não em uma relação complementar, mas para colonizar a vida natural e humana no campo em função dos imperativos capitalistas coloniais. Os homens e as mulheres dos territórios camponeses, deste modo, são aproximados do estatuto de primitivo também atribuído à natureza, sendo passíveis de civilização via modernidade, a saber, modernidade capitalista. Assim,

em função da interpretação existente do mundo capitalista é natural perceber que a sociedade industrial alicerçou-se sobre as ruínas das sociedades camponesas, passando-se a considerar o mundo camponês em secundário dentro da sociedade moderna e a ter uma relação de subordinação aos grupos dominantes (BORGES, 2012, p. 89).

Se os territórios camponeses não eram considerados válidos para uma sociedade moderna, tampouco se constituíram como referências educacionais. Portanto, não se constituindo como referências educacionais não estavam passíveis de afirmação nos LD, seja no suporte de cartilhas, cadernos, entre outros. Estes povos eram indesejáveis ao modelo de sociedade que cada vez mais se tornava hegemônico, devendo ser exterminada a possibilidade de educar as futuras gerações.

Desta forma, o Ruralismo Pedagógico surge e se instaura nos LD onde a *Razão Indolente* é utilizada para justificar as linhas abissais produzidas pelo Capitalismo e

desperdiçar as experiências sociais campesinas. Deste modo, educar assume dois sentidos abissais: o primeiro é educar dentro de uma lógica colonial que expropria os sujeitos campesinos de sua condição epistêmica, e o segundo é educar minimamente e precariamente dentro desta lógica.

Desta forma, a educação preconizada pelo Paradigma da Educação Rural serve como instrumento de controle e instrução mínima. Esta educação serve para não gerar conflitos de legitimidade e ao mesmo tempo conformar as massas campesinas com um ensino precário. Paiva (2003, p. 103) é enfática ao descrever o pensamento ruralista:

toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade de criá-las desejará também ela conseguir emprego público. Assim, a capacidade produtiva poderia se ver estacionária ou mesmo diminuída, pois “aqueles analfabetos que não se sentiam humilhados cavando a terra ou fazendo recados, quando souberam escrever e ler e comentar os acontecimentos políticos já não se haviam de submeter à velha profissão”. Era preciso educar o povo sem formar descontentes que pudessem construir ameaça ao progresso e à harmonia social; os ideais de recomposição do poder político não incluíam, nesse período, “ameaças à estrutura social.

A estratégia era clara em naturalizar um tipo de escola rural que, através de uma educação instrumental e redutora, deveria formar quadros de pessoas conformadas com o seu destino no modelo de sociedade industrial em curso. Desta forma, ser campesino significava ser inferior e por isso reproduzir a *Colonialidade do Poder* e a *Racialização* do trabalho subjugado, aceitando a suposta naturalidade da condição de camponês. Assim, com o camponês vinculado à condição de não-ser, fortaleceu-se também a *Colonialidade do Ser*.

No decorrer da década de 1930, a educação nos territórios campesinos, orientada pelo Ruralismo Pedagógico, ganhou forma devido à consolidação crescente da sociedade industrializada. A educação nos territórios campesinos passou cada vez mais a ser motivo das agendas governamentais que precisavam de pessoas competentes com os novos maquinários de produção, para fortalecerem o aumento da produção e viverem de acordo com as normas deste modelo societal.

Ressaltamos que neste período houve um grande aumento da oferta de educação nos territórios campesinos, com a construção das chamadas *escolas isoladas*. Estas eram unidades específicas do meio campesino e se localizavam em contextos geográficos com pouca densidade populacional. Em nome do desempenho escolar foram justificados os sucessos e os insucessos das pessoas que almejavam ascensão social. Havia educação para uma cidadania

urbana, tomando como referência os critérios de produtividade. Para produzir mais, era necessário dominar os conhecimentos instrumentais que diziam respeito simplesmente ao ato do trabalho e foi justamente esta a tônica da educação nos territórios campestinos neste período.

A descontextualização das práticas educativas às quais eram submetidos os povos campestinos negava-lhes a sua *condição epistêmica* de conceber o mundo e a educação, de modo que tanto o saber como a ignorância tinham como referência a sociedade moderna/capitalista/colonial. Tinha-se conhecimento, se moderno; era-se ignorante, se em relação à modernidade. Esta relação se reproduzia de maneira sistemática nos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campestinos pois não havia uma política específica de LD para a educação nestes territórios.

Em uma sociedade crescentemente mecanizada o campo foi sentenciado como o local do atraso, do rudimentar, do rústico e das práticas primitivas de ser e estar no mundo. Assim, a *Racialização* (QUIJANO, 2005), que justifica a inferioridade dos sujeitos campestinos, se estende a um nível de *Racialização territorial*, na qual não cabem os saberes, os modos de vida e as formas de produção comunitárias e familiares dos povos do campo nos LD utilizados nas escolas rurais. Deste modo, consideramos que a seleção curricular operada também pelos LD não desobedece à seleção epistêmica baseada na *Monocultura da Classificação Social* (SANTOS, 2010a).

Inúmeras sociedades privadas foram instituídas com a finalidade de “cuidar” dos problemas da Educação Rural. Estas sociedades assumiram tendências diversas, mas priorizavam os problemas sanitários que os territórios campestinos possuíam. O desenvolvimento das localidades campestinas era pensado na perspectiva do Desenvolvimento Comunitário (PAIVA, 2003). A Educação Rural serviu para incentivar o movimento de volta ao campo para a diminuição do inchaço geográfico nas cidades através de estratégias de povoamento e saneamento das comunidades campestinas. Deste modo, a concepção sanitarista justificou os investimentos dos recursos públicos em educação, segundo a qual os povos campestinos deveriam ser também higienizados (PAIVA, 2003).

Muitas das iniciativas do Paradigma da Educação Rural direcionada ao campo ficaram conhecidas pela nomenclatura de “missões”, que se baseavam na oferta de serviços assistencialistas e um ensino pouco afirmativo em relação às culturas campestinas às quais eram direcionadas. Nesta concepção de missão, tal qual a missão salvadora empreendida pelos povos europeus, existe uma relação assimétrica de poder que localiza territorialmente os sujeitos a serem salvos de sua própria incapacidade social, epistêmica e educacional. Assim

perdura a *Colonialidade* como eixo das relações entre urbano e rural manifestas em uma *Monocultura da Classificação Social* dos povos campesinos.

Nesta visão, o camponês precisava ser redimido, mas redimido no que havia de mais elementar, a higienização. Assim, a noção de assepsia (física e epistêmica) ganha poder analítico para compreender as missões urbanas destinadas ao campo.

Neste contexto, em 1937, foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que intensificou uma demanda proveniente do movimento modernista de preservar a tradição folclórica. A Educação Rural acolheu fortemente este ideário uma vez que

reflete no Brasil uma preocupação que não é apenas nacional. Na Europa o fenômeno da urbanização chamara a atenção para a necessidade de preservar as artes populares, pois verificava-se que, nas grandes cidades, a aquisição de novos hábitos de vida e de novos padrões culturais pelas populações vindas do campo conduzia à decadência das artes criadas espontaneamente pelo povo (PAIVA, 2003, p. 140).

Fica evidente que não era desejável a entrada dos povos campesinos nos territórios urbanos, como demonstra a focalização das ações políticas vigentes. Mais do que isso, os povos do campo eram encarados como perigo de contaminação cultural para os povos urbanos, uma vez que suas manifestações culturais não pertenciam ao que o pensamento moderno convencionou chamar de *Alta Cultura*. Pelo contrário, a produção cultural dos povos campesinos foi alocada às imagens relacionadas ao primitivo, rústico, natural, enfim aglutinadas na categoria de pré-modernos. Desta forma, as diferentes culturas dos povos campesinos foram definidas como folclore e condenadas a pertencerem ao passado (ROCHA, 2011).

Assim, as manifestações culturais dos povos do campo, por serem consideradas inferiores, não poderiam estar presentes nos LD. Assim, em 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) que foi responsável por assegurar o controle de produção e de distribuição dos LD, através de convênios com a finalidade de assegurar os interesses governamentais vigentes. Estar condenado a pertencer ao passado significava sofrer o *Epistemicídio* operado pela *Razão Metonímica* através de seu poder colonial de classificar experiências sociais, sejam elas políticas, epistêmicas educacionais ou estéticas.

Na passagem da década de 1930 para 1940, o modelo de sociedade hegemônico priorizou a contenção dos grupos campesinos que continuavam a fixar-se nos espaços urbanos, através de uma educação instrucional que formasse para as primeiras letras.

Enquanto isso, a educação ofertada nos territórios urbanos era de caráter técnico-profissional de acordo com as demandas de desenvolvimento nacional.

A *Colonialidade* atravessou as relações entre o equilíbrio populacional nos centros urbanos e a imposição das novas identidades impostas às populações camponesas. Era necessário não permitir que estas populações não ameaçassem a ordem social, para tanto a educação se constituía como um importante instrumento de regulação social.

Na década de 1940, já com o Brasil sob influência do Estado-Novo, houve um grande crescimento do setor terciário e uma consolidação de uma burguesia industrial. A compreensão de educação para os povos do campo estava fundamentada pela necessidade de atender às crescentes demandas do modelo industrial em curso no país. Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 3 e 4), “esta relação é marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas via acumulação material de poucos, em função de excluir a maioria”.

De modo geral, o pensamento pedagógico esteve atravessado pelas ideias de disciplina e autoridade com a finalidade de formar indivíduos que respondessem de modo satisfatório ao desenvolvimento do Brasil. Para tanto, havia desafios explícitos a serem superados pela educação, dentre eles a superação do analfabetismo, a expansão da instrução agrícola e rural aos povos do campo, além da formação técnico-profissional e universitária. Neste contexto, os LD eram campos minados do conhecimento a ser ensinado. Assim, aos LD cumpria reproduzir uma concepção de educação tecnicista para os povos camponeses, através da valorização dos conteúdos que tinham utilidade na sociedade industrial. Havia um rígido controle editorial promovido pelo Governo Vargas em relação aos conteúdos dos LD utilizados na Educação Básica.

A escola, como espaço institucional privilegiado de formação de identidades camponesas, possuía uma configuração rígida, na qual não era significativo compreender os territórios camponeses, seus sujeitos e suas especificidades culturais. Se o campo era considerado um lugar de atraso, um lugar indesejável, as instituições escolares cada vez mais passaram a ter seu sentido identitário destituído na relação com a origem dos sujeitos que a frequentavam.

As decisões curriculares eram permeadas por esta relação de força e isto refletia diretamente nas concepções de conhecimento consideradas válidas e passíveis de serem conteúdos de aprendizagem para as alunas e os alunos das escolas localizadas nos territórios camponeses. Assim, a *Colonialidade do Saber* e a *do Ser* se fazem presentes na relação de negação dos conhecimentos camponeses em detrimento dos conhecimentos urbanos. Assume-se aqui uma relação em que é preciso deixar de ser (camponês) para ser efetivamente

(urbano), ocasionando o desperdício de experiências sociais campesinas (SANTOS, 2009) e a *Colonialidade do Ser* (QUIJANO, 2005).

Baseado no modelo de racionalidade dominante na modernidade, o Paradigma da Educação Rural se impôs mediante a construção de dicotomias hierarquizadoras de ordens diversas como de identidade, de conhecimento, de produção entre outras. Neste terreno a assertiva epistemológica Norte/Sul se faz presente. É precisamente a lógica dual de explicar o mundo que faz com que o urbano possa ser legitimado sem o campesino, mas a explicação do campesino tenha de ser necessariamente regulada pelo urbano. Assim reproduz-se a lógica da *Razão Indolente*, que por motivos políticos, econômicos, culturais e epistêmicos se arroga homogeneizar as experiências sociais dos povos do campo, aprisionando-as na compreensão de localismos atrasados e patológicos. Tal fato se deve à hierarquia epistêmica que se condensa com uma hierarquia social, política e educacional que coloca o campo como lugar do abandono das políticas e, especificamente, das políticas educacionais direcionadas aos LD específicos e diferenciados.

Na década de 1950 aconteceu a Campanha Nacional de Educação Rural, que pretendia contribuir com “o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade” (PAIVA, 2003, p. 65). Esta proposta tinha como plano de fundo capacitar os trabalhadores rurais para acompanharem as mudanças tecnológicas, evitar as endemias, o analfabetismo, a subalimentação, as superstições e as crendices rurais.

Priorizava-se o sentimento comunitário da Educação Rural hegemônica, através da valorização dos modos de viver coletivos. Este sentimento de comunidade, no entanto, estava distanciado de uma análise crítica da conjuntura social, caracterizando-se apenas como uma oportunidade de controle funcional das diferenças campesinas através do desenvolvimento técnico. Desta forma, o tratamento funcional das diferenças e o reforço do poder colonial sempre existiram no Paradigma da Educação Rural.

Ao campo é imposta uma significação bucólica e romantizada, como por exemplo nas representações de homens e mulheres vinculados à natureza e ao trabalho comunitário de subsistência, que não cabe nas formas de sociabilidade hegemônicas na modernidade/colonial/capitalista. O conhecimento dos povos do campo tinha lugar apenas nas manifestações folclóricas e artísticas, uma vez que não atendiam aos critérios de cientificidade exigidos pela sociedade capitalista (ROCHA, 2011). Assim, nos LD não poderiam caber as manifestações campesinas de atraso científico e cultural, uma vez que não se constituem como prerrogativas de uma sociedade cada vez mais considerada modernizada ou em

modernização. Desta forma, os costumes dos povos camponeses passaram a ser objeto do interesse folclorizado por serem considerados exóticos e expressão de tradições superadas.

3.3 Paradigma da Educação do Campo: as lutas pelo direito à educação dos coletivos sociais camponeses

Sempre existiram resistências ao modelo de sociedade hegemônica no Brasil e, dentre elas, resistências à educação das pessoas que residem nos territórios camponeses. Todavia, estas resistências ganharam uma maior intensidade a partir das décadas de 1950 e 1960. Trata-se de diferentes coletivos sociais subalternizados que pressionam as estruturas do sistema hegemônico reivindicando transformações sociais. Dentre eles, destacam-se as atuações de intelectuais, estudantes e políticos, assim como os povos camponeses.

No contexto camponês, estas reivindicações se fizeram ouvir principalmente na luta dos povos camponeses pela redistribuição das terras e pelo fim do silenciamento político dos habitantes dos territórios camponeses. No que tange aos movimentos de resistência provenientes do campo brasileiro, destacamos as Ligas Camponesas, o Movimento dos Posseiros do Engenho Galileia (ambos em Pernambuco) e O Movimento dos Arrendatários (São Paulo). Estes movimentos foram progressivamente desarticulados pela Ditadura Militar (BORGES, 2012).

Estes movimentos de contestação do poder hegemônico fizeram ascender a possibilidade de conquistas da *Diferença Colonial*, cuja ênfase estava na reconquista das terras e de direitos políticos para uma maior parcela da população brasileira. Houve no âmbito educacional camponês tentativas de implantação de um modelo de educação inspirada em princípios socialistas, mas esta educação esbarrou nas imposições e opressões ditatoriais após o golpe militar de 1964 (FACCIO, 2012).

A década de 1960, com o Brasil já sob governo da Ditadura Militar, viveu um período de intensa rigidez governamental e de tentativas de desarticulação das lutas sociais brasileiras, incluindo as lutas dos povos do campo; houve uma derrocada das mobilizações nacionais contra-hegemônicas. Desta vez, a *Colonialidade* recobrou suas forças na manutenção da ordem capitalista e das elites latifundiárias. A descredibilização dos povos camponeses, alicerçada na matriz colonial de poder, passou a ocorrer sob a forma de criminalização dos Movimentos Sociais. Há aqui, uma vez mais, a negação dos territórios camponeses, na qual a educação nos territórios camponeses se vê mais uma vez silenciada em relação às suas especificidades.

Todavia, muitos Movimentos Sociais mantiveram suas bandeiras de luta através de processos de resistência motivados pelo sentimento de inconformismo político. Desde então começavam a surgir debates e reivindicações contrárias à mão de ferro ditatorial, à Ideologia de Segurança Militar e ao desenvolvimento tecnicista em curso. Houve nesse período muitas reivindicações dos Movimentos Sociais e de pessoas comprometidas com a Educação Popular por uma sociedade democrática que atendesse à liberdade dos cidadãos (ãs) e à transformação das estruturas vigentes.

Estes movimentos objetivavam uma maior abertura de participação política das massas populares nos processos políticos e, sobretudo, nas tomadas de decisões legais. Tiveram emblemática participação social os grupos liberais, marxistas e católicos (PAIVA, 2003). Os coletivos sociais organizados do campo contribuíram para a difusão desta proposta, tensionando o sistema social estabelecido no sentido de valorizar os sujeitos que estiveram à margem das tomadas de decisões e dos privilégios das classes hegemônicas.

Os movimentos populares estavam inscritos em uma crítica da sociedade capitalista industrial que excluía determinados sujeitos através de variadas formas de institucionalização e opressão. Uma das formas mais manifestas de exclusão social acontecia por meio da escolarização, pois nem todos os sujeitos tinham as mesmas condições de se apropriar do processo de escolarização. Em igual medida os LD tinham suas mensagens controladas pelo intenso sistema de censura militar, de modo que no período de Ditadura Militar houve também a maior incidência de órgãos e instituições governamentais para o controle político/pedagógico das mensagens curriculares a serem ensinadas nas escolas em todo o Brasil. Assim a educação escolarizada funcionou como mecanismo de manutenção da *Colonialidade do Poder* ditatorial, expropriando sujeitos da sua condição de ser mediante a utilização da força por via legal.

No período ditatorial militar o LD tornou-se uma pauta central das políticas educacionais. Este foi o período histórico no qual foram fechados mais acordos e criados inúmeros órgãos governamentais de controle da produção e das mensagens contidas nos LD. Um exemplo significativo de acordo multilateral envolvendo a produção de LD foi o pacto MEC/USAID entre Brasil e Estados Unidos para aumentar a produção de LD no Brasil, segundo os interesses do capital internacional. Esta demanda pelos materiais didáticos produzidos pelo referido acordo esteve em voga predominantemente nos territórios camponeses.

Crescia também uma contestação da escola, acompanhada de constantes mobilizações cuja finalidade era afirmar uma educação advinda dos próprios oprimidos e, por isso,

preocupada com suas revoltas, seus interesses e suas formas de conceber os conteúdos do que seria socialmente desejável. Em contraposição à educação escolar hegemônica que operava em função dos interesses das elites, foram surgindo manifestações e propostas diversas de outras formas educativas que tinham como centralidade a valorização das classes populares. Estas formas educativas que começavam a ganhar terreno estavam alicerçadas por uma concepção de Educação Popular. Neste contexto, tiveram grande relevância o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (PAIVA, 2003).

A Educação Popular se confronta fortemente com a Pedagogia Tradicional, na qual existe uma prática de reprodução dos conteúdos aptos a serem ensinados aos alunos sem que haja a problematização destes conteúdos. De modo contrário, é a relação entre as vivências dos sujeitos em contexto que orienta a construção do conhecimento e as prioridades do que é necessário aprender. A principal influência da Educação Popular no Brasil foi Paulo Freire, que enfatiza que política e educação são dimensões indissociáveis da materialidade das práticas educativas e adverte para os processos de alienação nas práticas educacionais vigentes. A educação é compreendida como uma das possibilidades para as transformações sociais radicais (FREIRE, 2005).

O Paradigma da Educação do Campo se caracteriza pela sua vinculação às lutas de classe, particularmente direcionadas à construção da Reforma Agrária no Brasil. Suas expressões advêm dos ambientes educacionais não-formais que priorizam em suas práticas formas diferenciadas do fazer pedagógico baseadas nas vivências comunitárias de coletivos sociais marginalizados no modelo de sociedade hegemônico. Assim, a Educação Popular se afirmou como prerrogativa de uma educação transformadora no contexto brasileiro. Desta forma “pensar em uma educação voltada para os interesses das camadas populares é pensar um movimento em prol da chamada educação popular” (COSTA, 2012, p. 121).

Na educação escolarizada dos territórios campestres, nada que não fizesse parte da ideologia de Segurança Nacional e do ideário nacionalista do Brasil ditatorial poderia ser ensinado nos ambientes escolares. Uma importante contribuição da Educação Popular foi a educação intermediada em *temas geradores* (FREIRE, 2005), na qual os temas de interesse coletivo constituíam os conteúdos a serem problematizados e dialogados.

Neste contexto paradigmático questionou-se a imagem inferiorizada dos povos campestres, bem como de suas vivências e saberes. Estas lutas foram levadas a cabo pelos movimentos populares campestres que estenderam sua intervenção aos espaços políticos formais e não-formais. Segundo Costa (2012, p. 121), a educação dos povos campestres

não pode ser entendida fora do conceito de educação popular. Sabemos que esta nasceu fora da escola, mas como concepção de educação ela teve e tem grande influência na educação escolar. A educação popular faz opção pelo resgate da função social da Educação por meio de um novo projeto de sociedade.

A importância da Educação Popular para a Educação do Campo está articulada ao fato de colocar em evidência a epistemologia dos saberes populares (SILVA, 2011) que se confronta com a matriz moderna colonial de conhecimento. Esta matriz está baseada no racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007), que, mediante a *Racionalização* e a *Racialização*, nega qualquer forma de produção de conhecimento que não seja proveniente do Eurocentrismo. Ao questionar este monopólio da produção e validação do conhecimento, a Educação Popular se aproxima da Educação do Campo, colocando em evidência as *Geopolíticas* (diferentes territórios epistêmicos) e *Corpo-Políticas* (diferentes sujeitos epistêmicos) camponesas.

A Educação Popular fundamentou projetos alternativos de educação para os povos camponeses, tendo até hoje exercido grande influência nos debates sobre a educação. Educação como direito das classes marginalizadas, na qual a dimensão pedagógica se refaz em processos comunitários e populares. Desta forma, a Educação Popular, fortemente influenciada pelo pensamento freiriano, possui bases teóricas contra-hegemônicas (marxista), mas se insere em um âmbito de preocupações que extrapolam os limites do pensamento contra-hegemônico moderno. Isto se deve ao fato de se desenvolver em um contexto da *Diferença Colonial*, onde as experiências sociais colonizadas reclamam pelo direito à voz.

A Educação Popular se fez construir durante um longo período em que o Estado negligenciou a educação às populações que residem nos territórios camponeses. O projeto de nação hegemônico nunca foi compatível com os interesses dos povos camponeses que foram expropriados de suas terras e forçados a vender a sua força de trabalho em função da acumulação capital.

A marca da *Ferida Colonial* produzida nestes povos ainda se faz sentida através da negação de suas diferentes populações, de suas práticas culturais e de seus saberes que jamais se constituíram como referências válidas do currículo das Escolas do Campo nem nos LD utilizados nestas escolas. Sob influência do governo ditatorial foram criadas a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) além de inúmeros programas de

produção e distribuição dos LD, tendo como destinatárias as “crianças carentes”, insígnia que norteava as políticas governamentais (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

A Ditadura Militar criou em torno da educação brasileira não apenas um regime de repressão e controle social dos conflitos, mas a disseminação de uma lógica de obediência. A escola era o local privilegiado de negação das identidades dos sujeitos do campo uma vez que a identidade preconizada pelo ideal de desenvolvimento era urbana. Neste período da história muitas contravenções teóricas e políticas foram castigadas, mas amadureciam clandestinamente em função da redemocratização do país.

As resistências no interior da *Diferença Colonial* sempre se mantiveram, mesmo com a opressão, convictas da possibilidade de transformações sociais profundas e, diante disto, começam a ser construídas as bases para uma sociedade redemocratizada, assim como um *Paradigma da Educação do Campo*. Dentre os movimentos organizados que lutaram pela redemocratização do Brasil e pela afirmação cultural e educacional dos povos do campo, destacamos, em particular, a influência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que teve grande contundência nas reivindicações sociais que envolviam o campo na década de 1980.

O MST foi formalmente criado no ano de 1984, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado na cidade de Cascavel, Paraná. Este Movimento Social surge em um contexto de mobilizações sociais das quais participaram ativamente o Movimento das Mulheres, dos Sindicalistas, das Associações de bairro, dos funcionários públicos, dos índios e dos negros (BORGES, 2012). O ano de 1984 é significativo para compreender o movimento de participação política e científica nos processos de decisão sobre os LD. Um exemplo deste contexto de mobilização é a criação do Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica, que contava com intelectuais de diversas áreas interessados na qualidade dos LD produzidos pelo governo brasileiro, além de uma maior participação de todos os sujeitos interessados. Desta forma, a criação do comitê se insere em um contexto de lutas por maior abertura política protagonizada pelo MST.

A questão motivadora das lutas sociais protagonizadas pelo MST é a denúncia da apropriação capitalista da terra e a partir dela a construção da Reforma Agrária no Brasil. Esta denúncia, seguida das proposições dos povos do campo lideradas pelo MST, evidenciam um *locus* epistêmico outro proveniente da *Diferença Colonial* intencionando garantir a afirmação de projetos outros de sociedade distanciados da lógica colonialista que perdura mesmo com a sucessão dos governos. Assim, os territórios camponeses desafiam a *Colonialidade do*

*Poderim*posta para afirmar a existência desfolclorizada e afirmativa das pessoas residentes dos territórios campestres. Crescia a necessidade de redemocratização do Brasil.

E a redemocratização veio. A forte pressão popular, sobretudo pelas lutas dos Movimentos Sociais principalmente pela atuação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento Eclesial de Base (MEB) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), fez a sociedade civil se mobilizar para o enfrentamento à ditadura militar que já perdurava há mais de duas décadas com a alternância de cinco representantes do poder militar na presidência da república. A Educação do Campo passava a introduzir as pautas de suas reivindicações no âmbito decisório nacional, uma vez que,

no processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (BRASIL, 2007, p. 11).

Outro importante acontecimento da década de 1980 foi a promulgação da Constituição Federal (CF). Frisamos que a luta pela educação para os povos do campo estava contemplada na Constituição de 1988, mas não com suas especificidades, já que a noção de educação adotada no texto legal era abstrata e não poderia dar conta das diferentes localidades nas quais pretendia ser aplicada. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 10),

Educação, direito de todo cidadão e dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito. Entretanto esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos com suas especificidades.

Desta forma, se por um lado o texto constitucional regulamentava a educação escolar nos territórios campestres, por outro lado esta oferta corria o risco de descontextualização pela falta de aprofundamento da determinação legal, o que é inerente à *Interculturalidade Funcional* já que existiria a oportunidade de regulação das diferenças culturais tratadas como homogêneas. Nesse sentido, havia a necessidade de uma legislação que tratasse de uma educação que priorizasse as diferenças culturais dos territórios rurais.

A década de 1990 é de fundamental importância para compreendermos os delineamentos iniciais do projeto de Educação do Campo, trazendo manifestações e propostas que ampliaram o espaço e debate das diferentes populações camponesas. O envolvimento dos povos do campo em relação ao direito à educação começou a ganhar contornos mais nítidos e específicos sobre que educação seria construída com os povos camponeses, e não mais os tendo como destinatários.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica estabelece a Educação do Campo como uma modalidade específica de educação, à qual devem ser respeitadas as especificidades e que o calendário escolar devesse estar em consonância com as particularidades da vida nos territórios camponeses e de cada região. Esta seria a primeira grande deliberação legislativa, embora discreta, que influenciaria as políticas de educação para os povos do campo na posteridade.

Durante este período já amadureciam nas práticas educativas dos Movimentos Sociais Camponeses outras formulações educacionais baseadas em uma concepção plural e afirmativa dos territórios do campo. Estes territórios lançam as bases para uma educação contextualizada, crítica e diferenciada em relação à educação hegemônica no Brasil. Isto se deve ao fato da educação desenvolvida nos territórios camponeses, sobretudo nos assentamentos, carregar os princípios e valores de emancipação social dos povos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Em 1997 ocorreu o Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), articulado com o MST, o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB), entre outros (BORGES, 2012). Esse encontro buscava um entendimento nacional sobre a “Educação do Campo”, termo que passou a ser utilizado em referência a uma educação que levasse em conta os sujeitos do campo e suas especificidades (VILHENA JUNIOR; MOURÃO, 2012).

O I ENERA impulsionou a realização da Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, no ano de 1998, na qual as bases da Educação do Campo amadureceram e se constituíram como um novo modelo paradigmático que deveria ser garantido pela Legislação Nacional de acordo com os povos camponeses e a trajetória de luta de suas organizações sociais (BORGES; SILVA, 2012).

A realização desta primeira conferência sinaliza para preocupações curriculares de adequação às realidades camponesas. Entre estas preocupações estavam “vincular as práticas

de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; propor e viver novos valores culturais; e valorizar as culturas do campo (FACCIO, 2012, p. 203).

Em 2004, ocorreu a Segunda Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, quando houve discussões sobre as novas complexidades da Educação do Campo, bem como adesão de novos parceiros nos debates sobre esta modalidade educacional. Houve nesse período uma conquista alcançada através da intensificação das lutas sociais que culminou com a criação da SECA¹⁹ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

Diante destas mobilizações nacionais, o campo passa a não ser enxergado como lugar subalternizado e atrasado em relação aos centros urbanos, mas sim como um conjunto de territórios que produzem relações sociais, políticas, econômicas, epistêmicas e educacionais diferenciadas em relação ao urbano. Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 10), “Esse paradigma rompe com o paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida”.

Em uma visão de territórios complexos e diferenciados o campo deixa de ser visto como espaço estéril de saberes e de propostas de pedagogias, passando a ocupar centralidade dos processos de decisão sobre os rumos da educação nos territórios campestinos. Desta forma, o Movimento “Por Uma Educação do Campo” vem lutando por uma educação diferenciada e específica. Diferenciada porque contrasta com o modelo hegemônico de educação baseada no Paradigma Urbanocêntrico, e específica, porque existem especificidades nos próprios territórios campestinos que demandam formas plurais de educação. Segundo Caldart (2009, p. 149 e 150),

um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo [grifo do autor] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem educação pensada desde o seu lugar e coma sua participação, vinculada à sua cultura às suas necessidades humanas e sociais.

Assim, o Paradigma da Educação do Campo pode ser caracterizado como um paradigma que esteve predominantemente centrado até os anos de 1950 na denúncia da Educação Rural e que, a partir da década de 1960, começou a fazer crescer manifestações mais propositivas de uma educação específica e diferenciada para os povos do campo. Desta

¹⁹Hoje denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

forma, sobretudo orientadas pelo MST, as manifestações não-hegemônicas foram se convertendo cada vez mais em manifestações contra-hegemônicas no interior do Estado neocolonial brasileiro.

Este paradigma se contrapõe ao Paradigma da Educação Rural, na medida em que a educação nos territórios campestres, além de ser pensada a partir das referências campestres, adota como base a articulação entre os diferentes projetos de sociedade das diferentes populações dos territórios campestres. Desta forma, *Diferenças Coloniais* campestres desafiam a *Colonialidade*, em seus variados eixos, em função de uma educação específica e diferenciada alternativa ou contra-hegemônica.

3.4 Paradigma Funcional da Educação do Campo: as diferenças campestres em função da manutenção do modelo moderno/capitalista/colonial

Atualmente os povos historicamente afetados pelo poder colonial/capitalista/moderno passaram a ocupar as pautas centrais da agenda do Neoliberalismo. Diversos países latino-americanos já reconhecem, seja o caráter multiétnico, pluricultural ou plurinacional das nações e, desta forma, um conjunto de povos marginalizados socialmente começa a fazer parte das atuais políticas de governo.

Se por um lado, abrem-se possibilidades de enunciações epistemológicas, dentro da esfera da contradição entre povos originários e Estado Uni-Nacional e Uni-Identitário, por outro lado há também apropriações funcionais das diferenças culturais. No contexto liberal, já existiam as tentativas de domesticação das *Diferenças Coloniais* campestres, todavia o trato com estas questões ocorria de modo menos sofisticado do que no atual contexto do Neoliberalismo na América Latina.

Esta relação paradoxal entre reconhecimento e apropriação atinge a política de LD desenvolvida no Brasil, predominantemente através do PNLD e mais recentemente o PNLD-CAMPO/2013. Trata-se da tensão entre a incorporação funcional ou crítica dos povos do campo nos LD selecionados. O Neoliberalismo reestrutura o trato com as diferenças culturais empregado pelo Liberalismo, todavia o faz de modo a não apenas assimilar e contemplar estas diferenças na esfera legal, senão a reestruturar os interesses capitalistas mediante a oficialização das diferenças e sua utilização funcional aos interesses do *Sistema Mundo Moderno Colonial*.

A oficialização das diferenças tem uma dupla vantagem; por um lado serve de apaziguamento das crises de legitimidade produzidas pela configuração Uni-Nacional do

Estado Moderno; por outro, se utiliza destas diferenças oficializadas para silenciá-las no interior de uma estrutura monocultural. Desta forma, o discurso das diferenças é apropriado em uma perspectiva de *Interculturalidade Funcional*, na qual a oficialização das demandas culturais marginalizadas traz consigo o seu sufocamento, ou seja, o discurso intercultural se converte em uma arma contra a possibilidade de uma práxis intercultural (TUBINO, 2012). A *Interculturalidade Funcional* não permite o questionamento da Uni-Nacionalidade do Estado Brasileiro, assim os povos campestres mesmo tendo suas manifestações e educação afirmadas colapsam na impossibilidade de modificar a estrutura monocultural do Estado.

Nos territórios campestres e em outros territórios da *Diferença Colonial* vem ocorrendo a reestruturação das formas de produção capitalistas, nas quais as populações originárias são silenciadas em virtude dos interesses das elites agrárias brasileiras. A respeito deste contexto, Jesus e Jesus (2011, p. 150) nos oferecem uma análise do contexto de reestruturação capitalista quando afirmam que

nos últimos vinte anos, a reestruturação do capitalismo no campo vem ocorrendo com a implantação das grandes empresas internacionais para exploração do solo brasileiro e a prática da biopirataria, das transformações de biomas e de culturas e construção de hidrelétricas. Também os incentivos governamentais têm impulsionado o desenvolvimento do agronegócio; da implementação de alta tecnologia, para a produção da monocultura, como a soja e a cana-de-açúcar; da engenharia genética, que modifica as características dos alimentos por meio da transgenia; entre outros.

De toda esta conjuntura de reestruturação produtiva nos territórios campestres brasileiros tem ganhado cada vez mais relevância o Agronegócio. Este modelo produtivo se confronta com as formas específicas de compreender a produtividade das comunidades campestres. Desta forma, ainda que carregue os discursos de afirmação das diferenças campestres o Agronegócio reitera a discriminação territorial com os povos do campo e suas formas específicas de administrá-los por fora da via da industrialização capitalista. Esta relação de imposição do Agronegócio traz uma concepção de Educação do Campo que expropria os sujeitos de aprender a cultivar as suas formas próprias de lidar com os territórios materiais e imateriais. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 11),

O debate da relação campo-cidade perpassa todas as dimensões da Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a

visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país.

Esta imposição das referências urbanas continua acontecendo no *Paradigma Funcional da Educação do Campo*. Neste Paradigma, as diferentes populações camponesas são passíveis de serem reconhecidas e contempladas no seu direito à diferença. Assim, torna-se possível que mesmo que o PNLD-CAMPO/2013 seja a primeira iniciativa história de LD específicos e diferenciados para a educação nos territórios camponeses, os LD podem ser inscritos na perspectiva funcional em relação aos processos de reestruturação produtiva imposta aos territórios camponeses pelo Agronegócio.

O Agronegócio, em função dos interesses do neoliberalismo, necessita de um modelo de trabalhador capaz de se adequar às exigências da monocultura assalariada. Por esta razão tem influenciado a agenda política educacional afirmando a defesa dos ideários da Educação do Campo. Todavia esta defesa está ancorada na necessidade de se aproveitar das conquistas políticas dos Movimentos Sociais vinculados aos territórios camponeses numa relação de *Interculturalidade Funcional*. Segundo Vilhena Junior e Mourão (2012, p. 181),

a grande mídia aliada ao agronegócio tem interesse de legitimar que os camponeses e os indígenas são uma espécie em extinção. Por esta ótica, então, não seriam necessárias políticas públicas para essas populações, a não ser do tipo compensatórias, histórica e largamente utilizadas em função das próprias condições de precariedade e a partir de pressões sociais.

A ideia de que os povos camponeses estão em extinção não se constrói aleatoriamente, de modo que estão em extinção porque são inferiores, e a condição de inferioridade e extinção justifica a sua eliminação como resíduos da sociedade moderna/colonial. Neste contexto revigora-se a *Monocultura da Escala Dominante* urbana, segundo a qual os povos do campo são considerados locais. São considerados locais porque inferiores nas suas manifestações sociais, econômicas, epistêmicas e educacionais. Uma vez que são inferiores, são impassíveis para oferecer uma alternativa globalmente válida que se contraponha ao modelo capitalista, especificamente ao Agronegócio.

Assim, reestrutura-se a lógica da *Colonialidade* que expropria os habitantes dos territórios camponeses dos seus territórios sociais, políticos, epistêmicos e produtivos em função de um modelo de produção que os coloca, juntamente à natureza, como elementos necessários de apropriação indiscriminada visando o lucro. O trabalho no campo, neste contexto, se desvincula da sua dimensão territorial para se tornar instrumento de negação das

diferenças territoriais, revigorando assim a *Monocultura da Produção Capitalista*, através da *Monocultura da Classificação Social*. Segundo Fernandes (2005, p. 2 e 3),

esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato.

A imposição do modelo industrializado do Agronegócio aos territórios camponeses, sob o discurso de valorização do campo brasileiro, reforça a *Colonialidade da Natureza*, pois as referências urbanas controlam a natureza de forma dicotômica. A invasão dos interesses capitalistas nos territórios camponeses, portanto, se utiliza da *Interculturalidade Funcional* para se legitimar, se apropriando das *Diferenças Coloniais* camponesas.

Este contexto de apropriação funcional das *Diferenças Coloniais* camponesas se desdobra em diversos setores sociais. Um dos setores sociais que vem sofrendo com a incorporação funcional é a Educação. No contexto atual brasileiro, têm se intensificado os debates sobre as propostas de educação específica e diferenciada nos territórios camponeses. Sob o signo da diferença cultural, muitas conquistas têm sido efetivadas, inclusive em âmbito legal, contribuindo com os avanços qualitativos na educação escolarizada dos povos camponeses.

A afirmação da educação condizente com as especificidades dos povos do campo foi protagonizada, sobretudo, pelo Movimento Por Uma Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), que culminou na construção do chamado *Paradigma da Educação do Campo*. Destacamos que este Movimento vem sendo apropriado tanto para afirmação, quanto pela negação da educação dos povos camponeses. O Paradigma da Educação do Campo vem sofrendo apropriações funcionais por partes das bancadas ruralistas da elite política brasileira.

Mais do que propagar a ideia que o campo necessita de políticas públicas, os precursores do *Paradigma Funcional da Educação do Campo* consideram que a única

alternativa em voga seria a modernização do campo, via Agronegócio. O *Paradigma Funcional da Educação do Campo* tem ganhado espaço nas decisões legislativas, contando inclusive com representações políticas sobre os interesses dos povos do campo. Muitos contextos campestres no estado brasileiro têm adotado práticas que reforçam a reestruturação do capitalismo neoliberal, e com ele a *Colonialidade do Poder*.

Uma das expressões de políticas direcionadas ao campo e à Educação do Campo são os programas governamentais, como por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego do Campo (PRONATEC CAMPO). Este programa ocorre em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Agrário e o Ministério da Educação. O referido programa está orientado à formação qualificada de jovens e adultos através de cursos técnicos ofertados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

O SENAR objetiva oferecer uma variedade de possibilidades de carreiras profissionais para os jovens e adultos do campo, sob o argumento de não precisar mais trocar o campo pelos territórios campestres. Propõe ainda que não é suficiente apenas plantar e colher, mas deter os conhecimentos necessários para a administração e o manuseio de máquinas e equipamentos com vistas ao aumento quantitativo e qualitativo da produção rural. O SENAR ressalta ainda a importância dos homens e mulheres do campo serem empreendedores, como uma prerrogativa para alcançar a lucratividade (SENAR, 2013).

Torna-se evidente que a referida proposta de formação técnica lança mão de discursos sobre a valorização e o sentimento de pertencimento ao campo quando menciona que não é preciso deixar o campo para obter uma formação de qualidade. Todavia esta formação privilegia modelos de educação que se desvinculam das bandeiras de lutas sociais levantadas pelos movimentos sociais vinculados aos territórios campestres. Assim, ainda que não seja preciso deixar o campo para participar do Pronatec-Campo, a educação que se desenvolve neste território não deixa de expropriar os seus sujeitos da dimensão territorial imaterial, na medida em que as formas educativas e de produtividade específicas das comunidades campestres são silenciadas em nome da lucratividade. Assim, mesmo que esta educação seja orientada “para o campo” e aconteça “no campo”, ela não é propriamente “do campo”.

Neste sentido, reestrutura-se a *Monocultura da Produtividade Capitalista* atrelada à *Monocultura da Classificação Social*, pois os sujeitos que habitam o campo têm suas experiências classificadas como inferiores segundo os critérios de reestruturação do *Paradigma da Educação Rural*, desta vez se apropriando de maneira ativa da oficialização das diferenças para consolidar o *Paradigma Funcional da Educação do Campo*. Assim o

sentimento moderno de inferioridade atribuído aos camponeses se reedita, se apropriando das diferenças culturais para subalternizá-las.

Nesta reestruturação do poder colonial/capitalista, a uninacionalidade do Estado moderno se revigora, estando alinhada a uma perspectiva de *Educação Intercultural Funcional*, na qual as diferenças campesinas são celebradas como parte integrante de uma cidadania capitaneada pela acumulação capitalista desencadeada pelo Agronegócio. Na *Educação Intercultural Funcional* os LD são importantes veículos de reestruturação do poder colonial moderno capitalista, na medida em que impõem um tratamento funcional das populações do campo em virtude do Agronegócio e do desenvolvimento de competências e valores que interessam à afirmação das elites rurais e ao silenciamento de territórios campesinos não-hegemônicos.

Na *Educação Intercultural Funcional*, as cosmovisões e os projetos de sociedade dos povos afetados pelo poder colonial, especificamente os povos campesinos, estão deslocados da possibilidade de enunciar criticamente sobre a educação. Desta forma, ainda que a educação se desenvolva no campo, como lugar geográfico, ela pode não se desenvolver no campo como lugar epistêmico, uma vez que o lugar geográfico não necessariamente corresponde ao lugar epistêmico (MIGNOLO, 2007).

Neste contexto, ressaltamos que a *Interculturalidade* não é simplesmente um conceito abstrato, senão uma atitude orientada a construir uma práxis intercultural. Existem diferenças significativas entre discursar sobre a *Interculturalidade* e tomar decisões de maneira intercultural (TUBINO, 2012). Deliberar *Interculturalmente* significa assumir o caminho da *Decolonialidade*, de modo a valorizar a postura dos sujeitos subalternizados que não permanecem imóveis e fazem com que não haja um retrato paradigmático pronto e estático no contexto da educação nos territórios campesinos. As resistências ao Paradigma Funcional da Educação do Campo são expressões da *Diferença Colonial* e se constroem em espaços simultâneos aos contextos de exploração. Segundo Beltrame, Cardoso e Nawroski (2011, p. 107),

para fazer frente às novas exigências que lhe são colocadas pelos processos de modernização, as populações do campo vão alterando suas relações, porém a essência de sua condição se mantém, sua maneira de ser, seus símbolos, sua humanidade permanecem.

Desta feita, enquanto persiste a *Colonialidade*, opõem-se a ela as *Atitudes Decoloniais* que possibilitam a manutenção imaterial dos territórios culturais, sociais e epistêmicos dos

povos camponeses. Um lugar privilegiado para a produção de atitudes coloniais/decoloniais é o LD, na medida em que orienta a prática curricular, oferecendo apoio metodológico, bibliográfico e avaliativo para o trabalho em sala de aula. Estas *Atitudes Decoloniais* (MIGNOLO, 2005) demonstram as contradições e ambivalências ensejadas pelas realidades camponesas na contemporaneidade, denotando a configuração híbrida e conflituosa da sociedade brasileira. Desta forma, os LD são territórios curriculares possíveis da *Decolonialidade*.

Uma das possibilidades de resistência e proposição protagonizada pelos povos do campo em função do atendimento de suas especificidades educacionais é o PNLD-CAMPO/2013, cuja intenção é prover as escolas localizadas nos territórios camponeses de LD que contemplem as especificidades culturais e educacionais da Educação do Campo. Este programa surge como possibilidade dos sujeitos que estiveram à margem da possibilidade de ocuparem os textos curriculares dos LD se afirmarem como *Lócus Diferenciais* de enunciação curricular. O referido programa ganha ainda mais relevo na medida em que consideramos os LD como suportes privilegiados para o desenvolvimento das práticas curriculares dos professores da Educação Básica, de modo que na maioria das instituições é o principal suporte de mediação pedagógica utilizado pelos professores(as).

O PNLD-CAMPO/2013 se afirma como uma ação condizente com o Paradigma da Educação do Campo, todavia corre também o risco de contribuir para agudizar as contradições que vêm sendo produzidas pelo *Paradigma Funcional da Educação do Campo*. Ressaltamos que é conhecida a articulação entre os grandes grupos editoriais privados e a produção de LD no Brasil. Desta forma, os interesses hegemônicos das elites responsáveis pela produção de LD atravessam a construção e distribuição dos LD, em consonância com as Avaliações Educacionais promovidas pelo Estado. De acordo com Silva (2012, p. 810),

os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil. Os valores negociados entre o FNDE e as editoras que forneceram livros didáticos para o Ensino Fundamental em 2011, por exemplo, foi de R\$ 880.263.266,15 (Assessoria de Comunicação FNDE, 2010). O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras.

É preciso, portanto, questionar os interesses que subjazem a política que orienta a distribuição dos LD para a Escolarização Básica, compreendendo os seus movimentos contraditórios e simultâneos. Assim, poderemos explorar uma compreensão da realidade mais ampla, na qual permanecem os conflitos nos territórios camponeses que caracterizam a

Diferença Colonial, onde existe a tensão entre *Colonialidade* e *Decolonialidade*. Neste contexto, coexistem conflitivamente o *Paradigma da Educação do Campo* e a tentativa de reeditar o *Paradigma da Educação Rural*, com o *Paradigma Funcional da Educação do Campo*. Estes paradigmas convivem ainda com as virtualidades de um *Paradigma Decolonial da Educação do Campo*.

3.5 Paradigma Decolonial da Educação do Campo: as referências campesinas construindo uma educação outra

O Paradigma Decolonial da Educação do Campo é uma expressão de um *Ainda-Não* intercultural na educação nos territórios campesinos. Um caminho intercultural e educativo em construção (WALSH, 2008), uma virtualidade (SANTOS, 2010a). Uma vez que é possibilidade, as condições de sua existência estão presentes e semi-presentes, a serem exploradas em transgressão tanto em relação ao Paradigma Funcional da Educação do Campo, quanto em relação ao próprio Paradigma da Educação do Campo.

A transgressão em relação ao Paradigma Funcional da Educação do Campo é mais radical, uma vez que se trata de romper as estruturas do poder colonial capitalista em suas reverberações na educação nos territórios campesinos. Já o Paradigma da Educação do Campo, ao reivindicar uma educação específica e diferenciada, coloca como protagonistas os povos campesinos e suas lutas históricas contra-hegemônicas, alicerçadas pela Reforma Agrária. Todavia, o Paradigma da Educação do Campo, na medida em que é constituído dos sujeitos que sofreram historicamente com a *Ferida Colonial*, levanta possibilidades que estão para além das transformações contra-hegemônicas. Trata-se da recuperação da condição epistêmica dos povos campesinos, ponto de partida para um *Ainda-Não* decolonial nos territórios campesinos e na Educação do Campo em função de um projeto de *Interculturalidade Crítica* no interior de uma concepção de Estado Plurinacional.

Em suma, se o Paradigma da Educação do Campo se afirma onde o funcional é substituído pelo crítico, o Paradigma Decolonial da Educação do Campo surge onde o crítico é insuficiente quando colocado diante do *outro*.

Os coletivos sociais e as bases epistêmicas que fundamentam a construção do Paradigma da Educação do Campo são diferenciados e coexistentes. As bases teóricas críticas da Educação Popular que forjaram a construção do Paradigma da Educação do Campo estão

em um contexto da *Diferença Colonial*, que é sempre de fronteira, entre os paradigmas críticos da contra-hegemonia e as diferentes cosmovisões outras dos povos colonizados.

Desta forma, o Paradigma da Educação do Campo é um território epistêmico de fronteira, onde habitam outros sujeitos que desenvolvem outras pedagogias (ARROYO, 2011). O que poderia ter florescido neste contexto é o que se apresenta nos atuais debates sobre Educação do Campo, a expressão forte do *Pensamento de Fronteira*, onde dialogam matrizes teóricas contra-hegemônicas bem como virtualidades *outras* na construção de um *Ainda-Não intercultural*.

Neste sentido, este trabalho apresenta uma leitura *outra* dos paradigmas que envolvem a educação desenvolvida nos territórios campestinos, apresentando-a como uma realidade em constante movimento, onde coexistem diferentes perspectivas paradigmáticas direcionadas aos territórios campestinos e à Educação do Campo.

Dito isto, consideramos que as resistências ao paradigma da Educação Rural começaram a ganhar corpo decisivamente entre as décadas de 1960 e 1980. Neste período, ocorre o ápice do êxodo rural em direção aos centros urbanos. A sociedade brasileira cada vez mais modernizada e industrializada impõe seus desígnios aos povos do campo que são forçados a abandonar o campo para continuar a sua escolarização, além de ter a oportunidade de concorrer a vagas no mercado de trabalho e usufruir de outros serviços sociais como saúde e saneamento básico (PAIVA, 2003).

A perda de espaço da agricultura familiar para a agricultura comercial vem a agravar o cenário de tensões e crises dos territórios campestinos. Neste contexto, a organização curricular atendeu predominantemente a estes imperativos sociais, sobretudo com os LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campestinos que eram notadamente urbanos. Esta relação pode ser evidenciada, por exemplo, na ausência de políticas educacionais específicas e diferenciadas direcionadas especificamente à educação desenvolvida nos territórios campestinos.

Destacamos neste contexto de crise nos territórios campestinos a influência e a importância dos Movimentos Sociais interessados na construção da contra-hegemonia, sobretudo no que se refere à capacidade de construção de mobilizações nacionais que foram de extrema importância para a construção de um Paradigma da Educação do Campo. Desta forma, cabe ressaltarmos estas contribuições que nos ajudam a compreender o movimento aberto e não linear da realidade social e educacional, onde não há uma sobreposição mecânica e temporal das concepções de sociedade e educação, senão um movimento contínuo de ranços e avanços, permanências e rupturas.

Frisamos, contudo, que as teorias críticas da modernidade que alicerçaram o surgimento do Paradigma da Educação do Campo não lograram alcançar as soluções pretendidas pelos diversos coletivos sociais que o compunham. Estas teorias privilegiam as relações entre classes como explicação privilegiada das relações sociais e são expressões da instituição do padrão de contestação europeu aos problemas sociais que a própria imposição europeia criou nos territórios colonizados.

As experiências sociais da *Diferença Colonial* lançam desafios que extrapolam os limites da teorização crítica moderna. A complexidade dos povos subalternizados pela *Colonialidade do Poder* extrapola os limites destas explicações ao se vincularem a uma *Heterogeneidade Histórico-Estrutural* (QUIJANO, 2010). Esta heterogeneidade apresenta possibilidades analíticas que ultrapassam as questões relacionadas às posições das classes sociais (como as articulações entre Capital, Raça e Gênero), impossibilitando a construção de uma síntese harmônica pretendida pelo pensamento crítico moderno. Deste modo, a diferença de povos, raças, Gêneros e *Corpo-Políticas* de Conhecimento ensaiaram sínteses pluriversais e não universais como pretendido pelas teorias críticas.

Neste sentido, o *Paradigma Crítico Moderno Contra-hegemônico* é insuficiente em relação à *Diferença Colonial*, em cujo interior as ancestralidades, os modos de vida, as relações com a natureza e com a sociedade se constituem não apenas como objetos de investigação, mas como enunciadores epistêmicos. Ou seja, o *Paradigma Crítico Moderno Contra-hegemônico* não tem como prerrogativas em suas teorizações as cosmovisões da *Diferença Colonial*, como por exemplo, as cosmovisões campesinas que produzem modos de vida e de conhecimento outros. Na *Diferença Colonial* a condição epistêmica é prerrogativa fundamental para estabelecer relações outras, afirmando conhecimentos outros em relação ao *modus operandi* moderno/capitalista/colonial e suas contestações internas.

A condição epistêmica preconizada no *Paradigma Outro* pode paradoxalmente ser enxergada na Educação Popular, um dos pilares da contra-hegemonia da Educação do Campo. Convém ainda enfatizar que a designação Educação Popular foi apropriada de maneira extrema relativizando o papel do Estado em relação às suas obrigações com a oferta de educação aos povos subalternizados. Ainda que a Pedagogia Freiriana esteja fundamentada no pensamento crítico contra-hegemônico (predominantemente marxista, mas com aproximações com a fenomenologia e a dialética hegeliana), constitui-se também como uma *Pedagogia Decolonial*.

Assim, a Educação Popular, fortemente baseada no pensamento freiriano, possibilitou a insurgência de contestações decoloniais, nas quais os sujeitos epistêmicos contextualizam

sua educação a partir de questões inerentes ao seu *locus* social, político, cultural e epistêmico. Desta forma, o Paradigma da Educação do Campo lança mão da condição epistêmica dos sujeitos culturais que são encarregados da construção de uma educação contextualizada e comprometida com o rompimento das estruturas do poder colonial.

Assim, a Educação Popular revigora a importância do contexto cultural dos sujeitos envolvidos no processo educacional, considerando que a leitura do mundo e das relações de poder não pode estar distanciada do ato educativo e dos diferentes *locus* de enunciação envolvidos neste ato. Por isso, a Educação do Campo, ao utilizar como uma de suas bases teóricas a Educação Popular carrega consigo preocupações que envolvem a tensão entre *Colonialidade* e *Decolonialidade*. Esta modalidade educacional tem como prerrogativa valorizar os diferentes sujeitos camponeses em suas variadas manifestações de lutas sociais.

Estes sujeitos exercem sua força política predominantemente através das ações organizadas dos diferentes Movimentos Sociais vinculados aos territórios camponeses, dentre eles, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST. O MST tem como pauta principal a construção da Reforma Agrária no Brasil, assumindo, portanto, a terra como a centralidade das lutas sociais.

Estas lutas tiveram início a partir do momento em que os povos indígenas da Abya Yala foram expropriados de suas terras por causa do processo de *Colonização* (ARAÚJO; D'AGOSTINI, 2012). Desta maneira, mediante a imposição do regime colonial pelos povos europeus tem início uma confluência de lutas sociais pela retomada das terras saqueadas, ou seja, a *Ferida Colonial* gera processos de rebeldia dos povos camponeses em busca da retomada e afirmação de seus territórios.

Ressaltamos que o MST se afirma como um movimento de inclinação socialista e como tal se constitui nos termos de uma contra-hegemonia em relação à sociedade capitalista. Segundo Caldart (2010, p. 71), o objetivo máximo do MST é a “formação de sujeitos históricos capazes de trabalhar e lutar pela transformação da sociedade e pela sua autotransformação (pessoal e coletiva) emancipatória, realizada no processo inclusive de construção de um novo padrão de relações sociais (socialista)”.

As reivindicações priorizadas pelo MST oferecem elementos de diálogo com o Pensamento Decolonial, na medida em que congregam em torno de si uma heterogeneidade de povos e experiências sociais afetados pela *Ferida Colonial*. A terra assume bem mais do que a função de lugar da atividade humana desenvolvida pelo trabalho, assumindo a função de território de vida. As diferentes populações que compõem os territórios camponeses se

relacionam de diferentes formas com a natureza, revelando formas de tratá-la distintas da *Colonialidade da Natureza*.

O MST possui formas próprias de organização social e educativa, isto porque o movimento constitui-se ele próprio declaradamente com uma cultura MST. Assim, possui formas de organização comunitária como, por exemplo, a Ciranda e os Direitos Humanos. A Ciranda é um processo de organização dos acampados que se ocupa da guarda das crianças enquanto as mães realizam suas tarefas. Os Direitos Humanos presidem a segurança e o convívio nas comunidades camponesas (KARAM; AUED, 2012).

Cabe problematizarmos como estas formas de se relacionar com o conhecimento cabem nos LD que, historicamente, apresentam um alinhamento ao padrão mecanicista e cognitivo-instrumental. Pode haver valorização destas experiências, estando elas aprisionadas no modelo euro-urbanocêntrico de textualizar e curricularizar os conhecimentos?

O MST é um dos poucos movimentos sociais onde coexistem lutas sociais de diferentes coletivos subalternizados em uma articulação complexa que adota a terra como centralidade. Fazem parte das bandeiras de luta defendidas pelo MST, por exemplo, a luta dos Sem Terra, protagonizada pelas crianças que habitam os assentamentos rurais, e a luta das Mulheres Sem Terra pela afirmação de Gênero. Esta articulação de lutas sociais e identitárias fortalece os territórios camponeses como territórios sociais, políticos, epistêmicos e educacionais demarcados por virtualidades presentes no *Paradigma Outro*.

Esta compreensão outra da Educação do Campo traz consigo a necessidade de uma *Desobediência Epistêmica* em relação aos LD, uma vez que os diferentes povos do campo têm o direito de se fazerem atuantes no Currículo da educação que seja condizente com suas visões de mundo. Esta *Desobediência Epistêmica* tem como pano de fundo desde o processo de decisão e produção dos LD, até o nível das práticas curriculares dos professores que trabalham nos territórios camponeses.

Estes territórios possuem linguagens científicas, culturais e educacionais próprias articuladas ao sentimento de inconformismo político. Estes temas se articulam em atividades políticas e educativas mediadas pela *Racionalidade estético-expressiva* (SANTOS, 2009) desenvolvida nos rituais específicos e nas místicas que intermediam o cotidiano nos assentamentos rurais. Nestes rituais estão presentes as expressões dos povos camponeses que se negam a serem enquadradas como tradicionais ou científicas.

Assim, a experiência com a *Tradução* entre saberes dos povos dos territórios urbanos com os povos que habitam os territórios camponeses extrapola a compreensão meramente cognitiva, para evidenciar os saberes populares, místicos e as leituras *outras* produzidas desde

o campo. Ao traduzirem-se conhecimentos, traduzem-se ritmos, ambiências, permissões e silêncios. Traduz-se enfim o que move os territórios campestinos como território de vida.

Afirma-se, neste sentido, o campo como um *locus* de enunciação diferencial (MIGNOLO, 2005), cuja explicação do mundo não se resume à explicação urbana (predominantemente eurocentrada) do mundo. Ainda mais porque existem diferentes territorialidades dentro do mesmo espaço campestino, de modo que estas territorialidades são caracterizadas por “processos relacionais, a fluidez das fronteiras, as interações e relações de poder, as articulações e movimentos produzidos pelos grupos sociais e movimentos sociais da vida cotidiana” (PEIXER, 2011, p. 47).

Neste sentido, a relação campo-urbano como *Continuum* questiona profundamente as relações de subalternidade do campo nesta relação (PEIXER, 2011). Além disso, dada a complexidade e a fluidez das territorialidades campestinas, a explicação da relação campo-cidade não pode ser linear e com fronteiras rígidas de onde acaba e começa um e outro. Assim os diferentes povos do campo coexistem com suas territorialidades próprias em função de projetos de educação *outros*.

Mediante a compreensão da relação entre urbano e campestino como um *continuum*, deixa de fazer sentido a representação segregadora e polarizada entre territórios urbanos e territórios campestinos nos utilizados nos territórios campestinos. Do mesmo modo, os conteúdos eleitos nestes materiais didáticos são passíveis de dialogarem com os conhecimentos urbanos, sem que haja negação uns dos outros.

A Educação no contexto do MST está orientada para a transformação estrutural da sociedade. Para tanto, as práticas educativas desenvolvidas pelo MST contextualizam a realidade social, política e educacional dos povos do campo e afirmam seus territórios como territórios válidos na produção de conhecimentos *outros*.

Desta forma, a escola nos assentamentos carrega consigo uma concepção diferente da escola hegemônica na sociedade capitalista, sendo a instituição responsável pela valorização das culturas, valores e modos de vida dos povos que habitam os territórios campestinos (ARROYO, 2011). Segundo Caldart (2010, p. 73),

a função da escola não se restringe aos trabalhos com os conhecimentos formalizados. Ela precisa trabalhar com diferentes formas de conhecimento, sempre que isso for importante para o exame das questões da vida concreta e para os objetivos formativos que temos.

Reconhecida a importância das escolas localizadas nos territórios campestres trabalharem com diferentes formas de produção do conhecimento, torna-se evidente que as experiências sociais campestres não cabem no modelo de escola urbana e eurocentrada historicamente imposto ao campo pelo Paradigma da Educação Rural. Uma das prerrogativas do Materialismo Histórico-Dialético (que fundamenta o projeto de sociedade socialista) é a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, os considerados clássicos, serem as chaves epistemológicas para a transformação social. As recentes discussões sobre Educação e Escola do Campo adotam como prerrogativa a valorização dos conhecimentos que não estão presentes no universo denominado clássico pelo pensamento crítico moderno. Assim questiona-se a pretensa universalidade da produção do conhecimento e a instituição arbitrária dos conhecimentos clássicos através do *Racismo Epistêmico*(MIGNOLO, 2006).

O *Racismo Epistêmico*(GROSFOGUEL, 2007) se materializa historicamente na configuração rígida e disciplinar das escolas e dos LD, que privilegiam um modelo hegemônico de identidade e de produção de conhecimentos, seja por via da textualidade, formato ou iconografia, e mais incisivamente pelos conteúdos de ensino trazidos por estes materiais didáticos.

Os territórios campestres no Paradigma da Educação do Campo reivindicam uma educação específica e diferenciada em relação à educação ofertada nos territórios urbanos, onde o direito à educação vigora sobre o desperdício de experiência social produzido pela escola moderna/colonial (SANTOS, 2009). Deste modo as conquistas do direito à educação, com a promulgação da Constituição Nacional de 1988, não esgotaram a possibilidade de reivindicação do direito à educação.

A possibilidade de construir uma educação fundamentada no Paradigma da Educação do Campo devolve aos sujeitos campestres a *condição epistêmica* de pensar modelos *outros* de educação que estejam alicerçados em projetos *outros* de sociedade. Estes projetos *outros* de sociedade sinalizam para futuros plurais diretamente vinculados às lutas dos Movimentos Sociais.

O *Movimento Por Uma Educação do Campo* tem vindo a afirmar que a Educação do Campo necessita estar vinculada a um projeto de desenvolvimento nacional intitulado *Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional*. Este projeto possui cinco compromissos básicos, são eles: compromisso com a soberania, solidariedade, desenvolvimento, sustentabilidade e democracia ampliada (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Todavia, a heterogeneidade de povos que habitam os territórios campestres confronta internamente tanto a ideia de identidade nacional, como um projeto de desenvolvimento nacional. No contexto latino-americano, os diferentes povos originários (sobretudo no Equador e na Bolívia) tensionaram as estruturas do Estado Uni-Nacional em função da construção do Estado Plurinacional. Desta forma, os povos campestres que participam da construção de um Projeto Popular Nacional, via MST, lidam com virtualidades plurinacionais para onde convergem o aprofundamento de suas lutas sociais contra a *Colonialidade*.

No Estado Plurinacional, os povos originários exercem suas ancestralidades apoiados constitucionalmente, desta forma, apresentam-se como uma das virtualidades a serem adotadas pelos povos do campo no Brasil. O Paradigma Decolonial da Educação do Campo está fundamentado na necessidade da afirmação das diferentes nações que são silenciadas pela uni-nacionalidade moderna/colonial. Assim o Estado Plurinacional delibera de maneira pluriversal sobre as diferentes demandas educacionais dos diferentes povos que compõem os territórios brasileiros. Estas demandas educacionais se baseiam em pedagogias específicas e diferenciadas.

Não pode haver direito à educação assegurado onde não se garanta a possibilidade de construção de pedagogias específicas e diferenciadas. Deste modo, as pedagogias que historicamente consolidaram na educação ofertada aos povos campestres eram caracterizadas por serem descontextualizadas, desenraizadas e desterritorializadas (ARROYO, 2011), na medida em que surgiam de interesses e formas educativas exteriores à realidade dos povos do campo, funcionando igualmente como estratégia de regulação pedagógica. De modo distinto, a afirmação de pedagogias específicas dos povos campestres coloca em cena justamente os sujeitos que foram historicamente silenciados pela *Colonialidade do Saber*.

Estes outros sujeitos se constroem e se reconstroem lançando mão de outras pedagogias (ARROYO, 2011). Assim, lutam contra a validação do modelo de cientificidade moderno que estrutura as formas de conhecer dos territórios urbanos. Na medida em que é garantida a possibilidade de selecionar outros conhecimentos a serem tidos como válidos nos LD, os povos do campo se inserem na possibilidade de dialogar em termos epistêmicos. Isto significa recuperar a condição de enunciador e romper as *heranças coloniais*, que se introjetam na autoestima dos homens e das mulheres dos territórios campestres, na forma de silenciamento do ser.

Desta forma, principalmente o MST vem advogando por uma *Pedagogia do Movimento*, na qual as vivências pedagógicas venham a ser fortalecidas pelos processos de lutas sociais, bem como pelas pedagogias que estas lutas suscitam para os povos campestres.

Segundo Caldart (2011), a *Pedagogia do Movimento* se coloca como uma necessidade de compreender a interdependência entre as lutas sociais e a formação individual dos sujeitos. As lutas sociais produzem pedagogias que reiteram a condição do ser social como condição também pedagógica. Assim, são consideradas não apenas as dimensões individuais que caracterizam o sujeito enquanto si, mas a dimensão coletiva das vivências camponesas que ajudam a compor a sua identidade política das diferentes populações camponesas (BORBA, 2008).

Dentre estas diferentes populações do campo, destacamos aqueles que constituem os povos camponeses, em sua variedade de populações de “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados camponeses e outros grupos mais” (CALDART, 2011, p. 153). A Legislação Nacional tem vindo a considerar os referidos sujeitos como populações camponesas. Estes sujeitos apresentam formas *outras* de compreender a sociedade e a Pedagogia. A *Pedagogia da Alternância* e a *Pedagogia da Terra* representam concepções pedagógicas que se relacionam com uma *Educação Intercultural*, na perspectiva da *Pedagogia Decolonial*.

A *Pedagogia da Alternância*, que valoriza as vivências desenvolvidas tanto na escola como nas comunidades camponesas, flexibiliza os tempos de aprendizagem, a partir da articulação entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, possibilitando a articulação palpável e ativa entre os saberes escolares com os saberes produzidos nas comunidades camponesas. Esta forma pedagógica surge do contexto dos assentamentos rurais e se coloca como necessidade para uma Educação do Campo alicerçada no enraizamento comunitário e político (CALDART, 2004).

A *Pedagogia da Alternância* representa uma ruptura com o modelo hegemônico urbano de escolarização rígida e de dissociação entre conhecimentos e experiências sociais. A afirmação das formas de pensamento e sistematização dos saberes das comunidades camponesas é colocada em diálogo horizontal com os saberes sistematizados na educação escolar. Na perspectiva da Pedagogia da Alternância, torna-se possível pensar a alternância dos LD, não apenas com alteração destes materiais, mas sobretudo no que tange às orientações que dizem respeito ao seu papel e suas referências para a construção do conhecimento. Ressaltamos que a *Pedagogia da Alternância* desloca não apenas os espaços considerados válidos para a construção dos conhecimentos, senão também as suas referências epistemológicas que determinam o que importa aprender e com quem aprender. Neste sentido, nos interrogamos sobre o modo como os LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios

campesinos dialogam com os diferentes tempos pedagógicos, bem como com seus sujeitos e seus saberes e em que medida os LD possibilitam a construção de uma *Educação Intercultural Crítica*.

A *Pedagogia da Terra*, por sua vez, compreende que a Terra é uma dimensão fundamental para a Educação do Campo, uma vez que surge das lutas dos Movimentos dos Sem Terra pela Reforma Agrária. Nesse sentido, a terra é o pilar que justifica a vinculação da Educação do Campo às questões sociais que transbordam os ambientes educacionais formais. A *Pedagogia da Terra* se contrapõe ao modelo de desenvolvimento rural no qual a terra tem sua importância minimizada pelas ideias de propriedade e produção enraizadas no itinerário de desenvolvimento da economia agrária. De acordo com Caldart (2009, p.155),

há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo, terra da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver como “guardião da terra” e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação.

A terra é aqui entendida não apenas como bioma campesino, mas como o significado do enraizamento das lutas políticas alicerçadas em um modelo outro de sociedade e de tratamento da natureza. Desta forma, a terra ocupa centralidade no Currículo da Educação do Campo, Currículo que tem como um dos seus subsistemas os materiais didáticos, especificamente os LD (SACRISTÁN, 2000). Cabe questionarmos como os LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campesinos contemplam estas relações entre educação e o elemento estruturante da Terra, em relação à afirmação dos territórios campesinos e de suas lutas sociais. A resposta a este questionamento nos conduz a uma possível compreensão sobre o paradigma(s) educacional(s) que orienta(m) os LD utilizados nos territórios campesinos.

Desta forma, a *Pedagogia da Terra* reúne em torno de si aqueles sujeitos que foram historicamente afetados pela *Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da Natureza* para afirmar a Terra como território de vida, onde se enredam valores, modos de vida, saberes e sujeito *outros*, onde, enfim, se definam não apenas direitos humanos, mas direitos da natureza (SANTOS, 2010e). Esta compreensão Decolonial da dimensão da terra traz consigo a necessidade de uma transgressão epistêmica nos conteúdos dos LD e nos termos epistemológicos com os quais dialogam.

CAPÍTULO 4 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E LIVROS DIDÁTICOS: A DISPUTA DOS TERRITÓRIOS EPISTÊMICOS

4.1 Introdução

“A favor da opção descolonial como desobediência epistêmica”(Walter Mignolo).

As discussões sobre currículo no Brasil têm ganhado cada vez mais relevância e ocupando espaços cada vez maiores nas pesquisas em educação. Paralela a esta predominância das pesquisas sobre Currículo, está a multiplicidade de perspectivas teóricas adotadas no campo curricular, o que acaba por tornar o Currículo um campo de constante tensão. Tomar decisões sobre currículo implica em exercer poder, na medida em que o currículo irremediavelmente é um mecanismo seletivo de visões de sociedade e de educação (SILVA, 2000).

Compreendemos que “as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado” (SILVA, 2000, p. 15). A discussão curricular que aqui se pretende travar está alinhada à necessidade de uma filiação teórica que valorize o contexto social latino-americano em seus processos de dominação colonial e de resistência. A partir dessas prerrogativas, identificam-se conflitos entre determinados *locus* de enunciação que disputam lugar na hegemonia dos currículos, que compreendemos serem passíveis de aprofundamento mediante a utilização do *Pensamento Decolonial Latino-Americano* nas discussões aqui levantadas.

Na medida em que as decisões curriculares são estabelecidas mediante relações de força, o resultado das seleções operadas para a formação de determinado tipo de identidade carrega consigo não apenas presenças eleitas como válidas. O que é declarado presente no currículo selecionado explicita bem mais do que suas ênfases, consensos e decisões. Explícita, em outra medida, as ausências que se geram no permanente processo de disputas epistêmicas curriculares. Estas ausências podem ser expressão das condições dos diálogos assimétricos que as declarem inexistentes.

Enfatizamos uma compreensão de Currículo como constante movimento, no qual visões de mundo e de educação diferentes podem estar em relevo. Assim, nesta pesquisa, as discussões curriculares objetivam evidenciar tanto ausências, quanto *pistas* pós-coloniais no modo como é tratada a Educação do Campo nos LD de História e Geografia do PNLD-

CAMPO/2013. Desta forma, o *Pensamento Decolonial Latino-Americano* dialoga com a *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências* para compreender o campo do currículo, ressaltando suas ênfases, omissões e insurgências.

No interior do contexto latino-americano destacamos o processo de dominação e silenciamento das culturas camponesas que repercute diretamente nos construtos curriculares que estas culturas vivenciam. As decisões sobre educação estão intermediadas por conflitos políticos, culturais e epistêmicos, que passam a expressar preocupações curriculares.

Retomamos o sentido latino da palavra currículo: *curriculum*, ou pista de corrida, pode-se pensar que o currículo tem um significado de trajetória a ser percorrida. Todavia não há uma trajetória única, há então uma variedade de percursos que são orientados pela compreensão específica de modelo de sociedade e de identidades que se pretende formar. Os sujeitos, tais quais resultam da “pista de corrida” do currículo, são sujeitos formados mediante relações pedagógicas materializadas pelo Currículo.

Neste sentido, entendemos que o currículo se constitui do “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2000, p. 13). O resultado dessa seleção vai constituir a função socializadora e cultural de determinada instituição que tem em torno de si diversos subsistemas e práticas, dentre eles o subsistema de produção de materiais didáticos, entre os quais se destaca o LD. De modo geral, o currículo expressa determinados princípios e processos para a realização destes em diálogo com agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores (SACRISTÁN, 2000).

A função socializadora assumida pelo Currículo se expressa, entre outros mecanismos, pelos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios camponeses. Desta forma, interessamos compreender o modo como os textos curriculares dos LD de História e Geografia das coleções do PNLDCAMPO/2013 se reportam às concepções de Educação do Campo. Para tanto faz-se necessário compreender o contexto de produção/seleção destes LD, através do processo de decisão sobre os materiais didáticos do PNLDCAMPO/2013.

Diante dessa compreensão tomamos como ponto de partida o questionamento de Arroyo (2011, p. 118): que experiências sociais, políticas, culturais, de que coletivos são ignorados ou reconhecidos como produtoras de conhecimento? Cabe perguntarmos: quem faz a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas, como realiza tais escolhas e de que maneira as justifica? (SANTOMÉ, 2013).

Estes questionamentos se estendem ao contexto prescrito dos textos curriculares. Torna-se relevante investigarmos o lugar ocupado pelos povos do campo no processo de

definição de conteúdos de aprendizagem contidos nos LD que chegam às mãos dos professores que trabalham em escolas localizadas nos territórios campestres.

Este capítulo está organizado em três partes. Inicialmente, nos propomos a situar as teorias curriculares: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica e suas relações com os LD. Na segunda parte trataremos da teoria curricular pós-colonial, enfatizando uma concepção de *Currículo Intercultural* e suas relações com a Educação do Campo. Por fim, trataremos dos LD, compreendendo-os como textos curriculares que prescrevem concepções de Educação do Campo.

4.2 Parasitizar as Teorias Curriculares

Historicamente as teorias curriculares se empenham em compreender e responder aos desafios sociais, políticos e culturais, evidenciando o que é educativamente aceito como conhecimento válido a ser ensinado. A definição do que é conhecimento válido sempre se presta à necessidade de formar identidades que respondam a determinados modelos ou visões de sociedade.

Assim, compreende-se que conhecimento e identidade estão intimamente relacionados, de modo que as teorias curriculares apresentam diferentes respostas a esta relação conhecimento-identidade. Neste sentido, podem ser classificadas como Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas (MOREIRA; TADEU, 2011). As teorias curriculares se inscrevem em um contexto de tensões, mas não necessariamente estabelecem uma relação de polarização entre si, de modo que seus consensos temporários trazem elementos que reforçam a não linearidade e o permanente movimento curricular.

As Teorias Tradicionais do currículo são aquelas que demarcam o surgimento do Currículo como campo especializado de investigação. Entre o final do Século XIX e o início do Século XX, surgiram as primeiras preocupações sistemáticas de pensar o Currículo. A intensificação dos processos de urbanização, industrialização e imigração na sociedade norte-americana impulsionaram as ideias de um pensamento curricular científico, de maneira que pudesse ser planejado e controlado segundo os ideários do capitalismo industrial (LOPES; MACEDO, 2011).

Caberia ao Currículo estabelecer objetivos educacionais, planejamento das atividades, desenvolvimento de atividades propostas e avaliação dos comportamentos gerados ou não pelas atividades. Assim, o conhecimento é entendido como neutro que opera em favor da manutenção da *Colonialidade*, tanto em nível político e social, com a exclusão dos grupos

sociais marginalizados, quanto em nível pedagógico, com a padronização dos comportamentos e a falta de autonomia dos professores e alunos. São emblemáticas para esta corrente teórica as obras de Bobbitt, *The Curriculum*, e de Ralph Tyler com a obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*.

Nesta perspectiva de centralização curricular, os LD são um importante instrumento de controle ideológico e de função de prescrição pedagógica para as práticas curriculares dos professores(as). Ressaltamos que, neste período, fortaleceu-se um Currículo Liberal, baseado no Eurocentrismo, que deslegitimava as diferentes culturas subalternizadas pelo poder colonial. Cabia aos LD a reprodução desta relação.

Surgiram contestações à compreensão tradicional do Currículo, que passaram a interpretá-lo como uma área meramente técnica, onde o foco está no “como fazer” o processo educacional obter êxito. Embora esta dimensão continue tendo o seu lugar nas discussões curriculares, as Teorias Críticas passaram a centrar suas análises no caráter histórico e cultural da construção dos currículos. O marxismo e a Escola de Frankfurt são as suas principais bases teóricas e priorizam a análise das desigualdades e injustiças sociais geradas pela sociedade capitalista em busca da emancipação social protagonizada pela luta de classes sociais (SILVA, 2000).

Destacam-se no heterogêneo grupo das Teorias Críticas duas tradições fundamentais para a produção científica no campo curricular, são elas: o Movimento de Reconceptualização e a Nova Sociologia da Educação. O Movimento de Reconceptualização surge nos Estados Unidos e questiona as Teorias Tradicionais a partir de frentes teóricas diversas como a Fenomenologia, o Marxismo e a Hermenêutica. A Nova Sociologia da Educação, que surge na Inglaterra, questiona a natureza e o papel dos conhecimentos escolares considerados válidos, articulando a dimensão social e educacional em suas discussões.

Algumas das principais expressões das Teorias Críticas do Currículo, ainda que nem todas sejam teorias curriculares, são: Louis Althusser (*Os Aparelhos Ideológicos do Estado*); Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (*A Reprodução*) e Baudelot e Establet (*A Escola Capitalista na França*) e, no contexto brasileiro, Paulo Freire, com *A Pedagogia do Oprimido*.

Neste sentido, o Currículo e os LD visavam à formação de cidadãos críticos mas comprometidos com uma sociedade urbana e industrial, deixando de lado os territórios camponeses, além das questões de diferença cultural, que não tinham nenhuma prioridade.

As chamadas Teorias Críticas do Currículo enfatizam sobremaneira as questões econômicas impostas pelas sociedades capitalistas, todavia sem estabelecer diálogos com as cosmovisões e os conhecimentos outros produzidos nos diferentes *Lócus* afetados pela

dominação colonial/capitalista. Desta forma, embora a reflexão sobre as classes sociais e os imperativos econômicos seja de fundamental importância, estes continuam a ser contestados segundo as bases epistêmicas eurocentradas, na qual os territórios subalternizados continuam sendo objetos de estudos. Assim tornou-se cada vez mais necessário não apenas questionar a primazia das classes sociais na explicação da realidade, senão dialogar com outros sujeitos curriculares. Neste contexto, surgem as Teorias Pós-Críticas do Currículo.

Por sua vez, as Teorias Pós-Críticas do Currículo se propõem a analisar as questões que extrapolam as relações entre sociedade e reprodução econômica, incorporando temas como linguagem, discurso e texto (MOREIRA; TADEU, 2011). As lutas sociais dos Movimentos Sociais, sobretudo Negro e Indígena, passam a ocupar a centralidade das questões curriculares, refletindo o modo como as diferenças culturais, de Gênero, entre outras, se corporificam nos currículos prescritos e nas práticas curriculares.

Nas Teorias Pós-Críticas, existe uma influência significativa das Teorias Pós-Estruturalistas, Pós-Modernistas e Pós-Colonialistas, que colocam questões de ordem epistemológica sobre o que deve ser ensinado. Desta forma, nos filiamos às Teorias Pós-Críticas do Currículo, especificamente à Teoria Pós-Colonial do Currículo, por entendermos que esta teoria curricular trata de diferentes *locus* de enunciação curricular que foram historicamente silenciados e que reivindicam afirmação.

Nas Teorias Pós-Colonialistas do Currículo, os LD assumem os temas da diferença cultural e territorial, como por exemplo, os territórios campestres. Desta forma, as culturas campestres são enunciadores epistêmicos a serem legitimados nos Paradigmas Educacionais do Campo que balizam os LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. Compreendemos a perspectiva curricular pós-colonial como o espectro mais amplo de nossas reflexões, buscando tratar especificamente de uma concepção de *Currículo Intercultural*, no qual os LD são importantes textos curriculares que legitimam/questionam/transgridem determinadas visões de sociedade e de Educação.

4.3 Teoria Curricular Pós-Colonial e Currículo Intercultural: reflexões sobre o lugar epistêmico da Educação do Campo

Nesta segunda parte do capítulo, versaremos sobre a perspectiva Pós-Colonial do Currículo, aproximando-a das discussões sobre Currículo Intercultural e Educação do Campo. Uma perspectiva Pós-Colonial do Currículo antes de tudo está voltada para as diferentes relações de poder forjadas mediante a aventura colonial europeia. Estas relações de poder repercutem na educação como forma de assegurar a construção/manutenção dos estados nacionais no período pós-colonial²⁰.

Assim, os imperativos coloniais estão atravessados por preocupações curriculares que dizem respeito aos modos de vida, de produção, de cultura a serem disseminados pelas instituições escolares através dos seus currículos. Desta forma, a “teoria pós-colonial é importante elemento de questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado “cânone ocidental” (SILVA, 2000, p. 130).

Os currículos monoculturais, constituídos pela *Colonialidade*, reproduzem as *heranças coloniais* que mantêm o outro colonial como inferior e irracional, necessitando, portanto, ser analisada tendo em conta a relação entre *Racialização* e *Racionalização* instituída pelo pensamento moderno hegemônico. Neste sentido compartilhamos das indagações de Silva (2000, p.134) quando questiona:

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

Uma compreensão pós-colonial do Currículo se confronta com a fixação de sentidos preferenciais impostos pelo *Colonialismo*, que assumem a forma de estereótipos de subalternidade (LOPES; MACEDO, 2011); pressupomos que os sujeitos camponeses sofreram historicamente com as rotulações discriminatórias que legitimam superioridade identitária urbana. Por esta razão, os LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios

²⁰ O Pós-Colonial aqui empregado não se refere à superação temporal do Colonialismo, senão à independência das colônias de assentamento profundo do controle político territorial das metrópoles.

campesinos adotam predominantemente as referências urbanas, desconsiderando as diferentes *Geopolíticas* e *Corpo-políticas* de conhecimento das populações campesinas.

As relações assimétricas causadas pela *Colonialidade do Saber* evocam condições e práticas de não diálogo e isolamento inferiorizante de diferentes povos, dentre eles os povos do campo. Desta forma, impossibilitam contatos não abissais entre as diferenças culturais e suas diferentes manifestações epistemológicas na construção dos LD.

Ressaltamos que a divisão abissal operada pelos povos hegemônicos na modernidade eurocentrada repercute também na educação, sobretudo através do processo de tomada de decisões curriculares. O Currículo moderno é também constituído por linhas abissais visíveis e invisíveis, sendo estas últimas linhas responsáveis pela existência e materialização das primeiras.

As linhas visíveis demarcam a estrutura declarada do Currículo com sua divisão disciplinar, seus tempos de aprendizagem, a demarcação de suas rotinas na escola, entre outros aspectos. As linhas abissais invisíveis fundamentam as visíveis e se corporificam na escola a partir da cosmovisão privilegiada no currículo, que orienta as decisões curriculares. Nas linhas abissais invisíveis se congregam as imposições curriculares que manifestam a *Colonialidade do Poder* que historicamente demarcou o *Paradigma da Educação Rural*, no qual os diferentes povos campesinos foram subtraídos da possibilidade de serem atores nas decisões sobre Currículo e sobre LD. Nas linhas abissais visíveis se definem pela forma, iconografia e textualidade curriculares; as linhas abissais invisíveis fundamentam as cosmovisões privilegiadas na construção dos livros, bem como na eleição das culturas que subjazem os conteúdos de aprendizagem que estes manifestam.

Em contraponto à monocultura que domina a construção dos currículos nacionais modernos está o *Currículo Intercultural*, que busca a superação das práticas de subalternidade, através de uma progressão qualitativa da *Multiculturalidade* (em suas posições conservadoras que culminam na conservação das inferioridades) para a *Interculturalidade* (condição na qual há não apenas o reconhecimento, mas a possibilidade de paridade epistêmica entre os diferentes povos em relação ao Currículo).

As tentativas de traduções das diferentes vozes que disputam lugar nos textos curriculares assumem a condição de diálogo horizontal e conflituoso (TAPIAS, 2013). Este diálogo se direciona à construção de modelos outros de educação, de currículo e consequentemente de elaboração e utilização dos LD.

Desta forma, uma transgressão curricular intercultural coloca em cena um diálogo entre diferentes territórios epistêmicos e educacionais, possibilitando aos diferentes povos do

campo serem protagonistas da elaboração curricular em função das suas especificidades políticas, sociais, epistêmicas e educacionais.

Frente às novas demandas dos marcos regulatórios construídos em função da realidade campesina, faz-se necessário entender as insurgências oriundas dos Movimentos Sociais em concordância com as diferentes realidades do campo na constituição de seus currículos. O tratamento específico das peculiaridades campesinas no currículo está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96, quando afirma em seu artigo 26,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Esta disposição legal é mantida pelos documentos que tratam especificamente da Educação do Campo. O *Currículo Intercultural Crítico* compreende a valorização dos modos de vida no contexto campesino, a fim de produzir oportunidades escolares mais compatíveis com um direito à educação específica e diferenciada. Com vistas às oportunidades de educação escolarizada contextualizada, os LD exercem grande influência na legitimação das imagens, conteúdos, códigos e formas de avaliação adotadas pelos professores das escolas localizadas nos territórios campesinos.

O *Currículo Intercultural Crítico* se contrapõe aos *Paradigmas da Educação Rural* e ao *Paradigma da Educação do Campo Funcional* e amplia o espectro de possibilidades do *Paradigma da Educação do Campo*, de maneira que afirma a condição epistêmica dos povos do campo de produzirem e validarem saberes que não necessariamente sejam considerados clássicos, de origem urbana. Desta forma, situamos o *Currículo Intercultural* como uma das possibilidades decoloniais do *Paradigma Decolonial da Educação do Campo*. A descolonização dos currículos passa pelos LD, pois estes são textos curriculares que se constituem na *Diferença Colonial* e comportam a representação de um conjunto de sujeitos e lugares sociais a eles atribuídos, bem como de sujeitos implicados no seu processo de construção e escolha.

Em relação à construção e escolha dos LD, busca-se superar a ausência de preocupação dos sucessivos governos responsáveis pelos sistemas de ensino, sobretudo em relação aos municípios mais afastados dos grandes centros urbanos (SANTOS; ALMEIDA,

2012). Os coletivos camponeses, neste sentido, são atores curriculares (MACEDO, 2013) que produzem conhecimentos válidos de estarem nos currículos oficiais e nos LD das escolas localizadas nos territórios camponeses.

Desta forma é imperativo para a construção de um *Currículo Intercultural* o diálogo estabelecido entre as diferenças culturais de modo a desencadear processos de *Interculturalidade Crítica*. Para tanto, não basta o reconhecimento, mas também o empoderamento dos conhecimentos que desafiam a visão epistemológica clássica de validação dos conteúdos a serem ensinados. Segundo Santomé (2013, p. 225),

abordar o tema da justiça e igualdade de oportunidades no sistema educativo envolve a análise e a avaliação do grau de respeito que o currículo escolar e os modelos organizativos da vida nas escolas têm com as distintas idiosincrasias dos grupos e das pessoas que precisam conviver nesta instituição.

Assim, desafia-se a validade das chamadas Pedagogias Clássicas (ARROYO, 2011) para todos os lugares geográficos e epistêmicos. As *Pedagogias Clássicas* não oferecem subsídios suficientes para pensar os contextos curriculares camponeses, uma vez que não adotam estas experiências sociais como significativas. Os conhecimentos arbitrariamente considerados clássicos estão fundados em uma tentativa de neutralidade e de ocultação das relações de poder que determinam os critérios de sua legitimidade. O sujeito do conhecimento válido nos currículos colonizados, tal como na modernidade/colonialidade, está distanciado das contradições sociais na modernidade, “el ego fue un sujeto cognoscente, más allá de la raza, el género y la sexualidad, que había fundado el conocimiento desde la Ilustración” (MIGNOLO, 2005, p. 9). Deste modo, a injustiça cognitiva que perpetuou certos saberes urbanos como referenciais objetivos dos currículos é balizadora dos Currículos Monoculturais modernos/coloniais.

No contexto educacional camponês existem formas diferenciadas de produção de conhecimento que passam a ocupar um espaço mais decisivo na tensão com os conhecimentos hegemônicos urbanos validados nos LD. Assim os territórios camponeses são povoados por diferentes *Geopolíticas* e *Corpo-Políticas* de subversão curricular em relação ao paradigma urbanocêntrico de educação. Estes territórios produzem seus conteúdos de aprendizagem baseados nos saberes originários de suas populações.

Desta forma, compreendemos, em consonância com Sacristán e Gómez (1998), que os conteúdos de aprendizagem não são escolhidos a partir da escola, senão de um cenário social

mais amplo. Neste sentido, o cenário social que legitima determinados conteúdos deve fazer parte do campo de investigação didático. Assim, se o Currículo é uma seleção cultural, os seus conteúdos são o capital comum válido que, dentre outros suportes, está contido nos LD. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 150), os conteúdos são definidos como

Os resumos da cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas. É por outro lado um conceito que reflete a perspectiva dos que decidem o que ensinar, por isso, quando fazemos alusão aos conteúdos, costumamos nos referir ao que se pretende transmitir ou que outros assimilem (...) conteúdos como uma concepção mais ampla, enfocando neles todas as finalidades que a escolaridade tem em um determinado nível as diferentes aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa mesma etapa de escolarização em qualquer área ou fora delas.

Assim, quando falamos em conteúdos não estamos nos referindo apenas a uma seleção dos componentes a serem parte da agenda curricular. Ressaltamos que a escolha dos conteúdos é reveladora dos saberes que são privilegiados nas relações de poder entre diferentes enunciadore curriculares, que terão ou não seus conhecimentos e formas de produzi-los considerados oficiais. Assim, a abrangência dos conteúdos supera as expressões dos campos de conhecimento especializados, não se restringido às disciplinas e aos materiais (SACRISTÁN, 2000).

Sacristán e Gómez (1998) ressaltam ainda que existem três argumentos nos quais se sustenta a seleção social dos conteúdos de aprendizagem, sendo eles: a) relatividade histórica, que se refere à explicação específica de cada contexto para impor ou propor determinados conteúdos como válidos, em detrimento de outros; b) favorecimento desigual dos sujeitos, uma vez que os conhecimentos têm valores diferentes para os diferentes sujeitos dependendo de sua procedência social e c) assimetria no poder de decisão sobre conteúdos, que se desenvolve nas cotas desiguais do poder de decisão por parte dos grupos sociais e pelos sujeitos que pertencem mais diretamente ao sistema educativo, como professores e alunos.

Diante do exposto, consideramos que estes argumentos se retroalimentam, na medida em que a relatividade histórica promove determinados sujeitos para a seleção dos conteúdos, que por ser sempre uma seleção cultural são apreendidos mediante diferentes processos de valoração. A questão que se coloca para os conteúdos da Educação do Campo contidos nos LD é de caráter epistemológico que conflita entre a garantia do direito universal à educação e a garantia dos conteúdos específicos do campo.

Compreendemos que o *Currículo Intercultural Crítico* apresenta possibilidades de contemplar as especificidades campesinas não apenas em relação à garantia do direito universal à educação, mas de vincular-se às vivências e às referências educacionais campesinas nas tomadas de decisão sobre conteúdos curriculares. Nesta direção, Jesus e Jesus (2011, p. 153) afirmam que

se o currículo explicita a necessidade dos estudantes aprofundarem os conhecimentos para intervir na realidade, isso implica uma formação preocupada com a produção de conhecimento que ultrapasse o mero estudo a partir da organização do conhecimento já produzido por outros. Tendo em vista a complexidade e a diversidade no campo, assim com as diferentes preocupações científicas implicadas nas disciplinas e nas áreas do conhecimento, há de se identificar que a quantidade e qualidade das perguntas oriundas da realidade exigem disciplina de estudo e métodos que conduzam as práticas curriculares a ultrapassar as aparências dos fenômenos educativos.

Neste contexto, uma perspectiva intercultural de Currículo possibilita a crítica ao modelo universalizante inspirado no eurocentrismo que adota como referências o modelo moderno/colonial/ branco/cristão/heterossexual marcado pela “cultura patriarcal, pelo passado colonial com resquícios do imperialismo que ainda perduram” (TAPIAS, 2013, p. 135). Desta forma, os conteúdos próprios dos povos campesinos desafiam a legitimidade inequívoca dos conhecimentos eurocentrados/urbanos autodenominados clássicos.

Assim, numa perspectiva de *Interculturalidade Crítica* no Currículo a lógica universal deixa de estar em voga, para dar lugar à pluriversalidade curricular. Esta pluriversalidadecurricular considera as diferentes cosmovisões campesinas na tomada de decisões curriculares. Estas cosmovisões produzem diferentes epistemologias que originam diferentes saberes e, portanto, tencionam pela afirmação de diferentes conteúdos curriculares. De acordo com Nuñez (2006, p. 291), os conhecimentos campesinos podem ser classificados como

Conocimientos geográficos. Son conocimientos del espacio geográfico, terrestre y acuático, así con fenómenos meteorológicos y climáticos (geoformas, topografía, clima, vientos, nubes, etc.). Conocimientos físicos. Conocimientos de los minerales, rocas, suelos, recursos hidráulicos; conocimientos eco-geográficos. Incluyen las masas de vegetación, El relieve, La topografía y los suelos, los agro-habitats, los microhabitats; conocimientos biológicos. Plantas animales, hongos.

Ainda de acordo com Nuñez (2006), estes conhecimentos fazem parte de um sistema cognitivo constituído a partir de quatro modalidades do conhecimento, são elas: estrutural,

que se refere aos elementos naturais como discontinuidades da natureza; dinâmico, que se refere aos fenômenos e processos da natureza; relacional, que estabelece a relação entre elementos e processos naturais, e utilitários, que se refere à utilidade dos conhecimentos construídos. Estes conhecimentos dos povos camponeses advêm de seus modos de vida e de suas relações próprias com a construção do conhecimento (TEPEPA, 2006), constituindo-se como conhecimentos *outros* a constituírem conteúdos *outros* de aprendizagem que necessitam estar presentes nos LD adotados na Educação do Campo, seja ela em assentamentos ou escolas localizadas nos territórios camponeses.

As discussões curriculares no contexto da Educação do Campo, quando mediadas pela perspectiva da *Interculturalidade Crítica*, colocam em evidência os conteúdos próprios das populações camponesas como referências dos saberes a serem trabalhados nos LD. Desta forma, abrem-se caminhos para a possibilidade de garantia do direito ao conhecimento, como conhecimento contextualizado nos territórios camponeses, pois o conhecimento apenas se consolida como direito quando seus enunciadores produzem discursos paritários diante dos demais enunciadores curriculares. Arroyo (2011, p. 121) adverte que

esse incondicional atrelamento entre experiências sociais, conhecimentos e significados faz parte da história da produção, reprodução, validação do conhecimento acumulado. Essa história é conhecimento devido a ser ensinado, mostrado às novas gerações. Negar esse histórico atrelamento entre cada conhecimento e cada área, teoria e concepção, validação ou significação e as radicais indagações humanas que vêm das experiências sociais, políticas, econômicas e culturais será negar o direito ao conhecimento.

Arroyo (2011, p. 132) enfatiza ainda que “buscar em coletivo a pluralidade de significados dessas experiências passa a ser assumido como um exercício de conhecimento porque se parte da postura epistemológica de que toda experiência carrega conhecimentos”. Desta forma, o *Currículo Intercultural* opera contra o desperdício da experiência (SANTOS, 2009), afirmando as epistemologias dos povos camponeses como válidas de enunciação curricular desde as políticas curriculares até o processo de construção e distribuição dos LD para as escolas localizadas nos territórios camponeses, através de seus conteúdos.

Ainda a respeito dos conteúdos de aprendizagem, estes podem ser caracterizados como a) factuais; b) conceituais; c) procedimentais e d) atitudinais (ZABALA, 1998). Os conteúdos factuais se referem a fatos, datas, acontecimentos e denominação de fenômenos, como por exemplo, eventos históricos ou classificações biológicas. Os conteúdos conceituais dizem respeito ao estabelecimento de sentenças que definem determinados objetos, acontecimentos

ou símbolos com características comuns. São exemplos de conteúdos conceituais os conceitos de répteis, humanos, brasileiros. Os conteúdos procedimentais se referem a ações, cuja finalidade é realizar um objetivo. Estas ações podem ser básicas ou complexas, como por exemplo ler, escrever, descrever e analisar. Por sua vez os conteúdos atitudinais são conteúdos de normas, atitudes e valores. Os conteúdos atitudinais se referem às normas quando existem normas a serem seguidas em virtude de um interesse coletivo ao qual o sujeito pertence, seja por obrigatoriedade ou vontade. Referem-se a atitudes, quando estas são motivadas pelos sentimentos e pensamentos em função de quem se dirige, como, por exemplo, a atitude de respeito às diferenças. Referem-se, por fim, aos valores quando sua aprendizagem se articula à necessidade de estabelecer um juízo de valor.

Estes diferentes conteúdos têm historicamente pertencido a uma organização disciplinar, na qual o aprofundamento destes conteúdos significa o fracionamento cada vez maior na explicação da realidade. A respeito da importância das disciplinas na organização dos conteúdos de aprendizagem, Zabala (2002) se reporta a dois enfoques: o *Tradicional* e o *Globalizador*. Ressaltamos que a organização dos conteúdos não necessariamente se encontra completamente fechada em nenhum dos dois enfoques, todavia consideramos importante compreender conceitualmente estes enfoques.

No Enfoque Tradicional, a organização dos conteúdos segue a lógica acadêmica das disciplinas, na qual a construção do conhecimento está compromissada com a afirmação científica das disciplinas. Neste enfoque existe uma relação de *Multidisciplinaridade*, de acordo com a qual existem inúmeras disciplinas, mas disciplinas que não estabelecem diálogos entre si mesmas (ZABALA, 2002). Quando são estabelecidas algumas relações complementares entre disciplinas afins, como, por exemplo, as diferentes histórias como da Ciência e da Matemática, se produz uma relação de no máximo *Pluridisciplinaridade*. Nesta relação entre conhecimentos disciplinares são reconhecidas diferentes disciplinas, mas os diálogos estabelecidos perpassam apenas elementos bastante gerais de cada campo disciplinar (ZABALA, 2002).

O *Enfoque Tradicional* é orientado pela legitimação da cultura cientificista no Currículo, dentro do qual a realidade se submete ao crivo dos saberes disciplinares, traindo a intenção inicial de qualquer conhecimento que é a intervenção na realidade complexa. Desta forma, consideramos que o *Enfoque Tradicional* influenciou decisivamente no que o paradigma urbanocêntrico considera válido de ser ensinado através dos LD, que se dividem em disciplinas que nem sempre estabelecem relações com os saberes dos povos camponeses.

Ressaltamos que o *Enfoque Tradicional* está baseado em uma visão de realidade fragmentada e conseqüentemente estabelece um princípio de explicação desta realidade também fragmentado. Todavia, a fragmentação não é um dado originário do conhecimento, senão uma construção de ciência que se hegemonizou e repercute na ideia de educação ocidental/colonial/urbanocêntrica.

Esta visão hegemônica de ciência na modernidade/colonialidade é apresentada por Morin (2000,2011) e Morin e Le Moigne (2009) como expressão do *Paradigma da Simplificação*. A simplificação deste paradigma opera por uma dupla arbitrariedade, a primeira é explícita e se traduz nos modos de produzir conhecimentos a partir de: a) determinismo universal, no qual o modo de produção de ciência é alheio às mudanças de rotina (SANTOS, 2009); b) Redução, em cujo processo se concebe o todo apenas pelas explicações de suas partes e c) Disjunção, responsável pela separação e pelo isolamento das dificuldades cognitivas, constituindo especialidades cognitivas.

A associação destes princípios compõe a cientificidade moderna dominante que é colonial, uma vez que o determinismo universal produz a seleção das experiências sociais consideradas válidas para a produção do conhecimento, fazendo com que haja assim uma abstração dos conhecimentos disciplinares quando enxergados fora de suas órbitas de produção canônica. A redução opera nas experiências sociais e naturais (reinos da complexidade) para torná-las realidade simplificada (reino das leis), de modo a hiperespecializar os objetos de estudos, sob a prerrogativa de que o todo é resultado da soma mecânica de suas partes, sendo portanto possível e necessário paralisar, separar e descontextualizar a realidade para poder explicá-la. Por fim, o princípio da disjunção, que separa o que é uno e os junta posteriormente por simples adição. Este princípio simplificador pode ser percebido na lógica disciplinar que historicamente alicerçou a estrutura e o tratamento dos conhecimentos pela educação moderna/colonial/urbanocêntrica.

Em contraponto ao *Enfoque Tradicional* está o *Enfoque Globalizador*. Neste enfoque parte-se da realidade complexa e de seus desafios para a construção do conhecimento que tenha como uma de suas prerrogativas (e não a única) o conhecimento disciplinar. Ou seja, no *Enfoque Globalizador*, a realidade se constitui como o objeto de estudo e as diferentes disciplinas são escopos com os quais se pode intervir sistematicamente nesta realidade (ZABALA, 2002).

Frisamos que subjacente ao *Enfoque Globalizador* está o *Paradigma da Complexidade*(MORIN, 2000, 2011; MORIN; LE MOIGNE, 2009), que tem como pressuposto que a realidade é complexa e multidimensional, sendo constituída não apenas

pela soma das partes que a constituem, senão das interações organizativas que produzem emergências que extrapolam a relação mecânica partes-todo. Os princípios que governam este paradigma são: a) Contextualização, com a valorização das experiências contingenciais como constitutivas do conhecimento; b) Distinção; segundo a qual a distinção operada pelo conhecimento é sempre heurística e relacional e c) Conjunção, que consiste na implicação mútua de partes e do todo, assim como a conjunção disciplinar para explicação da realidade, manifestada através da *Transdisciplinaridade*.

No *Paradigma da Complexidade*, a contextualização é um elemento importante uma vez que concebe que a ciência é passível de refutação e contestação e as tentativas de universalização são arbitrárias a estes princípios que cientificidade. Desta forma, não é possível uma explicação geral, mas sim, um ponto de vista geral ou metaponto de vista da complexidade do real. A distinção se aplica ao conhecimento na medida em que o que se distingue não é necessariamente antagônico e, mesmo quando o é, está também em complementaridade. Esta complementaridade é fortalecida pela conjunção que se ocupa de religar domínio do conhecimento que foram historicamente segregados como as disciplinas, através da *Transdisciplinaridade*.

De acordo com a *Transdisciplinaridade*, na tentativa de explicar e construir conhecimentos sobre a realidade complexa, as disciplinas cumprem o papel de ferramentas, balizas de análise que, ainda que não se distingam totalmente do objeto a ser analisado, não podem ser confundidas com ele, isto é, não podem ser a finalidade da investida do conhecimento. Desta forma, o conhecimento não é o reflexo do real, senão uma explicação situada geo-historicamente sobre uma realidade geo-historicamente situada. Assim, o ponto de partida da construção do conhecimento não é a disciplina, uma vez que ela mesma foi construída em função da explicação da realidade.

Ao partir da realidade como objeto de estudo, o *Enfoque Globalizador* assume uma perspectiva de *Metadisciplinaridade*, segundo a qual as disciplinas em si mesmas não funcionam como ponto de partida para a explicação e intervenção na realidade. Mediante a aproximação com a realidade ocorre o diálogo entre os conhecimentos cotidianos (ou produzidos pela modernidade/colonialidade como sendo o senso comum) com os conhecimentos disciplinares. Os conhecimentos disciplinares, empenhados na tarefa de compreender e intervir na realidade, estabelecem relações de *Interdisciplinaridade*, nas quais há relação entre duas ou mais disciplinas com transferências de leis de uma para com a outra, além da possibilidade de criação de novos campos disciplinares. O grau máximo de relação entre disciplinas no *Enfoque Globalizador* é a *Transdisciplinaridade*, que é uma interação

global, dentro de um sistema totalizador, dentro do qual as disciplinas dialogam em função de uma explicação sistêmica (ZABALA, 2002).

A explicação sistêmica não se resume às explicações transdisciplinares, mas dialoga com este nível de interação disciplinar para estabelecer uma explicação científica que seja o menos mutiladora possível de disciplinas e saberes. Assim, um princípio do *Paradigma da Complexidade* com a lógica complexa de produção de conhecimento é o princípio dialógico. É dialógico porque comporta duas ou mais lógicas e está interessado em compreender a realidade mediante suas interações recíprocas, antagônicas e complementares. Neste mote, as experiências sociais camponesas são o substrato sistêmico no qual as disciplinas, via interdisciplinaridade, operam.

Diante disto consideramos que o *Enfoque Globalizador* se aproxima de uma perspectiva intercultural do Currículo, na medida em que coloca em questão a primazia disciplinar para a construção do conhecimento, além de reivindicar o espaço para formas *outras* de intervenção na realidade que, sendo igualmente legítimas, não atendam necessariamente à lógica das disciplinas. Assim, assumidas as disciplinas como ferramentas para lidar com um conhecimento que é sempre mais amplo, torna-se possível haver diálogos não apenas entre elas mas entre saberes, isto é, entre experiências sociais que produzem epistemologias e explicações sistêmicas que extrapolam o cânone acadêmico disciplinar.

Neste sentido, nos questionamos sobre as relações estabelecidas entre os conteúdos dos LD de História e Geografia das coleções aprovadas pelo PNLD-CAMPO/2013 e de que forma estas possíveis relações ajudam a legitimar uma construção *outra* do conhecimento e de formas *outras* de organizá-lo.

Destacamos, no interior da instituição escolar, a importância dos materiais didáticos que subsidiam as práticas curriculares nas escolas localizadas nos territórios camponeses. Dentre estes materiais didáticos, ressaltamos a grande influência dos LD. Desta forma, a crítica da monocultura curricular imposta historicamente à educação dos povos do campo passa pela reflexão sobre a importância dos LD, sobre as suas referências culturais e seus contextos de produção. Coadunamos com Sacristán (2000, p. 67) quando afirma que

a ampliação dos conteúdos curriculares sem uma mudança qualitativa na tradução que os livros-texto fazem deles para os professores e para os alunos, assim como nos procedimentos de transmissão, sem uma atitude diferente frente aos mesmos, agravará os efeitos atribuídos à educação tradicional.

Desta forma, os saberes que constituem conteúdos a serem trabalhados nos LD utilizados por professores e alunos nas escolas localizadas no meio campesino, ao se vincularem a uma concepção intercultural do Currículo, se constituem com elementos próprios dos diferentes lugares de construção de saberes no campo.

4.3.1 Livros Didáticos: textos curriculares na Diferença Colonial

Nesta seção nos propomos a discutir os LD como textos curriculares constituídos na *Diferença Colonial*. Para tanto, organizamos as discussões em duas partes. A primeira parte diz respeito ao contexto histórico e político da produção e distribuição dos LD na Educação Básica brasileira, ressaltando os textos legislativos que subsidiaram este histórico. Na segunda parte, articulamos as discussões apresentadas na primeira parte com a compressão dos LD como textos curriculares, ressaltando suas funções através de uma leitura baseada nas *Epistemologias do Sul*.

4.3.2 Histórico das políticas educacionais de produção e distribuição de Livros Didáticos na Educação Básica brasileira

A compreensão da produção, comercialização, distribuição e utilização dos LD tem como uma de suas determinações o âmbito legislativo (CHOPPIN, 2002) de modo que, ainda que não se esgote neste contexto, os textos curriculares dos LD começam a ser formulados na Legislação Nacional. Desta forma, torna-se importante contextualizar os LD, dentro de um panorama histórico e político de decisões legais.

Nesse sentido, reforçamos a importância das identidades campesinas serem afirmadas na construção e materialização dos currículos das escolas localizadas nos territórios campesinos. Para tanto, assinalamos que entre os condicionantes que interferem na produção dos LD está o condicionante legal. Desta forma, nos propomos a apresentar a seguir um panorama histórico da produção e distribuição dos LD na educação brasileira.

A produção de LD no Brasil tem seu início em 1808, com a Imprensa Régia que produzia os manuais para os cursos escolares criados por Dom João VI. Nos anos que se sucederam houve a aquisição de impressoras que antes eram proibidas no Brasil devido ao controle rígido de publicações. A Imprensa Régia brasileira foi instalada com a condição de

monopólio do governo. Neste período os autores de referência dos LD eram estrangeiros, sobretudo portugueses e franceses. Muitos manuais utilizados como LD eram inclusive importados da França para serem utilizados nas escolas brasileiras.

Deste modo, reforçava-se a *Colonialidade do Saberna* medida em que as referências europeias eram consideradas válidas para a educação brasileira. A força francesa nos LD importados pela Brasil reforçava o sentimento de latinidade (MIGNOLO, 2006) imposto aos territórios Abya Yala, como padrão identitário comum a ser disseminado nas escolas, inclusive aquelas localizadas nos territórios campestinos. Assim, o sentimento de Latinidade esteve desde o início comprometido com a manutenção da *Colonialidade* e a serviço de um modelo de sociedade urbano, e conseqüentemente com uma educação urbana e com LD que fortalecessem esses interesses.

Todavia, com a retórica nacionalista que começara a se consolidar, advogou-se a inadequação dos antigos LD aos interesses educacionais brasileiros em nome de uma pedagogia nacionalista, que, além de fortalecer o mercado editorial interno, valorizava os autores nacionais (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998). O monopólio da Imprensa Régia em relação às publicações em geral (e não de LD) seguiu até 1821, com o surgimento de algumas tipografias que fabricavam livros diversos. Todavia, esta produção de livros esbarrava no baixo quantitativo de pessoas que sabiam ler na época (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998). O monopólio na fabricação de LD seguiu até meados da década de 1930, quando começaram a surgir no Brasil as primeiras editoras independentes. Com o surgimento destas editoras, os LD passaram a ser cada vez mais produzidos por autores brasileiros, quando alguns livros da literatura nacional eram utilizados como obras de referência em sala de aula. O advento dos grupos editoriais, no começo do século XX, não demarca ainda os LD como principal produto editorial. Todavia esta hegemonia não tardaria a se consolidar no mercado editorial brasileiro (SILVA, 2008).

Destacamos a influência de autores da literatura brasileira que exerceram grande influência educacional como Olavo Bilac, Machado de Assis e Monteiro Lobato. Estes autores que representavam a elite literária brasileira não estiveram imunes à influência eurocentrada e muitos de seus escritos obedecem e ensinam o cânone da Alta Cultura europeia.

Desde o surgimento das primeiras editoras independentes foi criada uma lógica de interdependência entre a imprensa, o capitalismo e o apadrinhamento do Estado em relação ao mercado editorial. O Estado, desde então, passa a ser um consumidor assíduo do mercado

editorial, mas interferindo também nas condições de produção das obras, principalmente do gênero didático. Segundo Lajolo e Zilberman (1998, p. 128),

Imprensa e livro didático nascem do abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens-uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso atua como mecenas, padrao ou pai, balizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores.

Ainda na década de 1930, o LD começa a ganhar importância dentro do cenário nacional no Governo Vargas, na gestão de Francisco Campos no comando do Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp). Havia uma preocupação deste governo com a construção de uma identidade nacional forte e unida. Desta forma, seria conveniente aos interesses governamentais a padronização pedagógica, inclusive nos LD. Este fator político somou-se ao fator econômico da queda da Bolsa de Nova York, na década de 1920, quando houve uma elevação nos custos dos LD, fazendo com que a produção nacional fosse incentivada (SILVA, 2012). Neste período foi criado o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) com a finalidade de legitimar a produção nacional dos LD.

Neste período, com o Estado Novo, a principal justificativa do golpe era o avanço das manifestações comunistas, que eram desde antes criminalizadas e colocadas à marginalidade. Neste mesmo ano o INL estava estruturado sobre outros órgãos de menor expressão, como por exemplo, a Coordenação do Livro Didático. A finalidade do INL era planejar as atividades com os LD, além de estabelecer convênios com diferentes órgãos e instituições que pudessem se responsabilizar pela produção e distribuição dos LD (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

Para o fortalecimento do Estado através da educação e dos LD, foi criada em 1938, com o Decreto-Lei nº 1006, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), sob o comando de Gustavo Capanema. Esta comissão tinha seus membros designados pela presidência e tinha as funções de julgar e examinar os LD, indicar livros que pudessem ser traduzidos e estabelecer convênios para a produção de LD que a educação brasileira ainda não dispunha (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

Esta comissão tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD). Desta forma estabeleceu-se o controle ideológico na produção de LD no Governo Vargas, com orientações rígidas e exigências quanto à correção de informação e linguagem utilizada nos LD.

O Decreto-Lei nº 1006 define ainda o conceito de LD quando o associa aos chamados compêndios escolares que exploram total ou parcialmente a matéria das disciplinas curriculares e que serviam para a leitura dos alunos em sala de aula. O LD foi também associado à denominação de livros de leitura de classe, livros-texto, entre outros (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989), que deveriam servir aos interesses estatais do Governo Vargas.

Ressaltamos que o controle exercido neste período histórico funcionou muito mais como um controle ideológico, dadas as inclinações ditatoriais do governo em vigência, do que propriamente um controle de qualidade pedagógica dos materiais didáticos. Este controle se estendia aos territórios campestres, uma vez que era preciso garantir que estes territórios pudessem acompanhar o desenvolvimento industrial urbano, mediante a obediência do governo em vigor.

Assim, o ajustamento da educação aos interesses estatais trouxe influências para os territórios campestres na consolidação do *Paradigma da Educação Rural*. Os LD foram importantes instrumentos do controle colonial na consolidação deste paradigma na escolarização de muitos homens e mulheres do campo. Miranda e Luca(2004, p. 125) destacamque

a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.

A CNLD teria posteriormente seu regimento alterado em relação ao número de membros e à regulamentação do controle de suas funções pelo setor ministerial da presidência. A partir de 1945, começam a incidir de forma mais forte críticas ao funcionamento da referida comissão.

Assim, em 1945, foi sancionado o Decreto-Lei nº 8460 que alterou as funções da CNLD. Agora a esfera federal seria encarregada de normatizar sobre os LD, passando a controlar o processo de sua aquisição em todas as escolas do território nacional. Houve também neste período o incentivo à descentralização, através das comissões estaduais de LD. O debate sobre a descentralização permanece em aberto nos dias atuais, sobretudo porque se direciona à execução das normatizações e não ao poder de ter voz nas decisões curriculares (HÖFLING, 2000). Desta forma a descentralização se converte em um instrumento de *Interculturalidade Funcional*, na qual é valorizada a participação passiva dos sujeitos interessados nas decisões educacionais.

Diante deste contexto, no final da década de 1940, apesar das críticas e contestações de diversos grupos interessados na produção de LD, a CNLD consegue prosseguir com suas atividades, tendo como pontos centrais de contestação a centralização do poder, o risco de censura, as acusações de especulação comercial e, sobretudo, a manipulação política relacionada à produção dos LD (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

A partir da década de 1960, os acordos fechados pelo Governo Ditatorial Militar influenciaram na produção editorial brasileira, sobretudo a produção editorial dos LD. Nos anos 1960, aconteceu um crescente processo de ampliação da oferta de Educação Básica na rede pública. Este período marca a chegada de coletivos sociais marginalizados às escolas. Estes coletivos foram contemplados com materiais didáticos compatíveis com a sua baixa renda e estiveram inseridos em uma política de barateamento dos LD. Em 1961, o governo brasileiro passou a subsidiar a produção de LD através do Banco do Brasil, assim como a partir de alguns acordos multilaterais junto aos Estados Unidos. Ressaltamos o acordo MEC-SNEL-USAID que foi responsável por programas de educação assistencialista, financiados com empréstimos internacionais aos Estados Unidos.

O Acordo MEC-SNEL-USAID funcionou como uma tentativa de controle internacional do mercado livreiro brasileiro, que se exercia, conseqüentemente, como um controle das questões educacionais brasileiras. O acordo seguia uma lógica de separação entre aqueles que planejavam e tomavam decisões curriculares e os professores que seriam executores de uma proposta educacional descontextualizada que favorecia a consolidação da *Colonialidade do Saber*.

O Acordo MEC-SNEL-USAID fez com que os LD de orientação francesa fossem substituídos pelos LD no modelo anglo-saxão, sob a justificativa de que estes eram mais eficazes do ponto de vista técnico, econômico e político (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989). Desta forma, torna-se perceptível a reestruturação da *Colonialidade do Saber*, de referências eurocêntricas que passam a vigorar a partir do território geográfico dos Estados Unidos, mas ainda de acordo com o território epistêmico eurocentrado que orientou o desenvolvimento e a expansão da influência deste país no Estado brasileiro. Esta relação de dependência internacional teve seus impactos mais significativos nos territórios camponeses, uma vez que estes eram os territórios considerados mais atrasados e para o qual se destinaram predominantemente os acordos multilaterais.

No Governo Ditatorial Militar foi criada a Companhia Nacional de Material de Ensino com o objetivo de publicar e distribuir os LD. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) para orientar as atividades do Ministério da

Educação e Cultura na produção e distribuição dos LD. A finalidade desta comissão era tornar gratuitamente disponíveis 51 milhões de LD no período de três anos. Estes LD eram avaliados e aqueles que fossem aprovados seriam direcionados às escolas brasileiras. Dentre as principais funções da COLTED estavam a instalação de bibliotecas e a oferta de cursos de treinamento de instrutores e professores, desde o nível da União, até os níveis municipais e das escolas básicas (FREITAG; COSTS; MOTTA, 1989).

A adoção de programas multilaterais esteve maciçamente presente nos territórios camponeses e nos LD a eles direcionados. Trata-se da materialização da dependência estrutural colonial entre os países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos. Os primeiros, estando em uma posição privilegiada dentro da hierarquia Internacional, exercem a *Colonialidade do Poder* nas decisões sobre a educação e os LD dos países subdesenvolvidos.

A partir do final da década de 1960, a produção de LD passou a sofrer modificações substantivas. Esta produção deixava cada vez mais seu caráter artesanal para profissionalizar-se nos moldes de indústria livresca²¹. Assim começaram a se consolidar cada vez mais no mercado as grandes editoras que produziam LD que atendiam desde as escolas periféricas até as escolas de elite (SILVA, 2008).

Foi criada ainda em 1968 a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), que tinha por objetivo produzir e distribuir materiais didáticos, dentre eles LD. Esta fundação sofreu com a falta de financiamento e foi obrigada a agregar as editoras nacionais na tarefa de editar os LD das escolas brasileiras. Esta determinação foi assegurada pela Portaria Ministerial n° 35/70 (HÖFLING, 2000).

Diante deste contexto, tanto no cenário político nacional, quanto na produção e distribuição dos LD no Brasil, a década de 1970 consolida os LD como materiais amplamente utilizados e legitimados pela cultura escolar, que é guardião dos conteúdos que devem ser ensinados nas escolas. Este período histórico marca também a produção cada vez acentuada dos LD em parceria com o setor privado, o que desembocou em um negócio altamente lucrativo até os dias atuais para as grandes editoras.

Em 1971 foi extinta a COLTED, em virtude da criação do Programa do Livro Didático (Plid) para distribuir LD aos diferentes Níveis de Ensino, representado pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plides) e

²¹Decorrente do processo de modernização da indústria editorial foram criados novos cargos e funções na produção de livros didáticos. De modo geral eles são: editor, editor-chefe, autores, projetistas, ilustradores, fotógrafos, leitor especialista, editor de texto, gerente de produção, revisor de provas, editor de especificações, compositor, artista de layout, fotógrafo, impressor, encadernador e distribuidor (SILVA, 2008, p. 110).

Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu). Em 1972, o INL se ocupou da tarefa de produzir em conjunto com as editoras a coedição das obras didáticas para estes programas.

Ainda na década de 70, em 1975 o INL continuou a promover a coedição juntamente às editoras. Em 1976, a Fename ficou com a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de coedição de obras didáticas, o que aumentou significativamente os lucros do mercado editorial. As funções da Fename neste contexto foram:

1- Definir diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; 2- formular programa editorial; 3- executar os programas de livros didáticos e 4- cooperar com as instituições educacionais, científicas e culturais públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 15).

Desta forma, o Governo distribuiu LD gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas (HÖFLING, 2000). Torna-se cada vez mais perceptível o alinhamento entre o Estado e a iniciativa privada na construção e distribuição dos LD. Esta articulação se mantém ainda mais vigorosa nos dias atuais quando as editoras responsáveis pela elaboração dos LD são cada vez mais reduzidas. Diante deste contexto cabe questionarmos quanto às reais possibilidades de um processo intercultural crítico nas seleções dos LD pelos povos historicamente marginalizados pelo poder colonial, como por exemplo, os povos camponeses.

A partir da década de 1980, as políticas governamentais dos LD começam cada vez mais a consolidar a relação entre LD e criança carente. Em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) abarcando para si os programas que eram da atribuição da Fename. O Programa do Livro Didático (Plid) foi incorporado à FAE. Neste período foram lançadas novas diretrizes que normatizavam a distribuição de LD para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Supletivo com vistas ao atendimento dos alunos considerados carentes de recursos financeiros.

A FAE era uma fundação subordinada ao MEC que visava facilitar o processo didático pedagógico do 1º e 2º graus mediante assistência estudantil. A FAE tinha uma natureza assistencialista que envolvia outras atribuições de atendimento ao alunado, como o programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos, dentre outras.

A concepção assistencialista da FAE e o impulso que produziu no mercado editorial a partir do apoio à produção de LD em larga escala fizeram ascender diversas críticas a esta fundação. Dentre as principais críticas destacam-se as dificuldades operacionais, como

produção, entrega e cumprimento de prazos e as dificuldades estruturais como o favorecimento das editoras e o autoritarismo na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha dos LD (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

Neste sentido, os LD permaneceram como parte das políticas assistencialistas, que traziam lucros cada vez maiores ao mercado editorial a ponto de a educação ser parcialmente abandonada em detrimento dos LD que passavam a estar cada vez mais em voga nas decisões políticas. Nos territórios camponeses, onde havia uma grande concentração de pessoas atendidas pelas políticas assistencialistas, os LD chegaram como antídotos para as camadas populares, seguindo uma orientação urbana na sua constituição.

Pouco tempo depois, em 1984 findou-se o sistema de coedição entre editoras e MEC. Ocorreram algumas contestações à política de LD vigente, cujo exemplo mais emblemático foi a criação do Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989), que contava com cientistas e políticos de diversas áreas interessados na qualidade dos LD produzidos pelas editoras independentes. Este comitê visava a uma intervenção junto à FAE, com a finalidade de participar, sob forma de consultoria, de suas decisões pedagógicas (sobretudo, afirmando o professor como responsável pela escolha dos LD), mas o comitê nunca exerceu grande influência junto à FAE. O MEC passou a comprar os livros das editoras que participavam do Plid, que a partir de 1985, por ordem do decreto Lei nº 91.542, passou a se chamar Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo seus objetivos ampliados.

O surgimento do PNLD remonta a um contexto no qual o setor da indústria editorial encontrava-se em um importante processo de modernização. Este processo de modernização buscava superar a ingerência das editoras e a produção não mais de materiais descartáveis, mas sim consumíveis. As duas metas principais do PNLD foram a expansão dos LD e a seleção destes livros serem feitas pelos professores que atuavam nas escolas da Educação Básica. O PNLD neste período estava a cargo da FAE.

Entre as metas do novo programa estava o atendimento com LD a todos os alunos do Ensino Fundamental (1ª à 8ª série) das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias, principalmente no que tangia aos componentes Comunicação e Expressão e Matemática. Desta forma, o PNLD buscava a universalização do acesso aos LD pelos alunos das escolas públicas brasileiras, LD estes que seriam escolhidos pelos próprios professores destas escolas. A implementação do PNLD fazia parte de um contexto social e político que marcava o início dos processos mais incisivos de redemocratização do país.

Aliada a esta conjuntura estava a expansão da oferta de escolarização básica, que prescindia fundamentalmente de LD disponíveis para os alunos.

Destacamos que neste período (até o final da década de 1980) as decisões sobre a seleção dos LD eram realizadas de forma centralizada por meio de reuniões a portas fechadas com representantes da indústria editorial e membros do MEC (SILVA, 2008). Um importante documento que demarca a importância dos LD é a Constituição Federal (CF). A distribuição dos LD foi retratada na CF de 1988 em seu inciso VII, art. 208 que afirma que “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Assim como em relação à educação do Campo, a CF de 1988 é evasiva em relação às especificidades camponesas nos LD. A noção de oferta de LD assumida se adéqua ao ideal universalista de educação, não evidenciando as especificidades da educação e conseqüentemente dos LD nos territórios camponeses.

Atualmente as avaliações dos LD do PNLD são efetuadas por uma equipe de professores especialistas nas áreas de conhecimento abordadas e por professores da Educação Básica, sendo utilizados tanto para critérios que são divulgados pelos editais de seleção do PNLD para orientar a submissão de coleções de LD pelos grupos editoriais. No Brasil, as políticas educacionais voltaram seus investimentos prioritariamente para o PNLD que atualmente é o maior programa de LD do mundo.

Atualmente, no PNLD, há a cada três anos a escolha de LD para diferentes Níveis de Ensino da Educação Básica brasileira, sendo eles o Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano e 6º ao 9º Ano) e Ensino Médio. A duração dos LD é trienal, ou seja, os LD escolhidos ficam em uso durante três anos e no terceiro ano podem ser escolhidos novos livros para cada Nível de Ensino.

Os critérios de avaliação dos LD abrangem conteúdos de aprendizagem, metodologia de ensino, aspectos visuais e qualidade gráfica e construção da cidadania. Existem critérios eliminatórios para todas as áreas e critérios eliminatórios para as áreas específicas.

Em relação à escolha dos LD, esta é realizada diretamente pelos próprios professores da Educação Básica. Esta escolha é subsidiada pelo guia divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) contendo as coleções aprovadas no processo seletivo. Nos guias se encontram explicações gerais sobre as razões de aprovação das coleções de LD em cada disciplina analisada pela equipe de especialistas, assim como os critérios de avaliação e as fichas de descrição das avaliações.

O histórico recente de avaliações dos LD do PNLD tem demonstrado algumas incongruências em relação às escolhas dos LD pelos professores. As coleções que se credenciam com distinção nas avaliações são menos escolhidas pelos professores do que as coleções avaliadas como inferiores. Deste modo, existe um descompasso entre a escolha dos professores, que pode tomar como referência não apenas a avaliação da equipe de especialistas do PNLD, como outros fatores, tais como o contexto educacional, a sua própria experiência e as finalidades político-pedagógicas das escolas (SILVA, 2008).

Outro fator que levanta discussões é a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. As grandes editoras mostram-se insatisfeitas com a rigorosidade das avaliações realizadas, por considerarem que existe o perigo de produzirem livros que não possam ser comprados pelo Governo e utilizados pelos professores. Desta forma, os professores são capturados pelas estratégias de marketing promovidas pelas grandes editoras responsáveis pela produção de LD que foram avaliadas positivamente pela comissão do PNLD (SILVA, 2008).

Merece destaque a pressão exercida, sobretudo em 2010 e 2011, sobre o Governo Federal devido à precariedade dos LD ofertados às escolas localizadas nos territórios campestinos. Esta pressão foi divulgada na grande mídia nacional, tendo sido um dos determinantes na criação de um programa específico de seleção e distribuição de coleções de LD para a educação desenvolvida nas escolas localizadas nos territórios campestinos. Desta forma, estas escolas passariam a receber LD com um padrão mínimo de qualidade e condizentes com suas especificidades territoriais.

Neste contexto, em 2012, é lançado o PNLD-CAMPO/2013, voltado especificamente para o contexto campestino. Sobre o PNLD-CAMPO/2013, o artigo 1º da Resolução nº 40, de 26 de Julho de 2011 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD-CAMPO/2013), estabelece como objetivo

prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (BRASIL, 2011).

O Edital de convocação 05/2011 – CGPLI estabelece as coleções didáticas de livros consumíveis como unidades mínimas a serem avaliadas no referido programa. Assim, não poderiam ser inscritos LD de disciplinas isoladas de uma coleção editorial completa. As

coleções de LD a serem submetidas à seleção devem ser de livros consumíveis e não descartáveis.

Estes LD consumíveis abrangem os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. As coleções de LD podem ser Multisseriada Interdisciplinar Temática, Seriada Multidisciplinar Integrada, Seriada Multidisciplinar por Área e Multisseriada Multidisciplinar por Área. As coleções são divididas em dois segmentos, denominados Segmento A e Segmento B. O Segmento A reúne LD que abrangem do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto o Segmento B reúne LD do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Cada exemplar de LD deve estar acompanhado do seu respectivo Manual do Professor (BRASIL, 2011).

Frente a estes critérios foi selecionada a coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar. Esta coleção foi aprovada na avaliação pedagógica do PNLD-CAMPO/2013 e é utilizada pelos professores das escolas localizadas nos territórios campestres em todo Brasil. Cabe ressaltar que as coleções didáticas aprovadas no PNLD-CAMPO/2013 servirão aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) e em 2014 serão escolhidas as coleções de LD para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Consideramos que o número reduzido de coleções aprovadas sinaliza para a dificuldade de adequação das propostas dos grandes conglomerados editoriais brasileiros em relação ao Paradigma da Educação do Campo. Este paradigma tem afirmado as especificidades campestres e alterado a própria lógica hegemônica de produção privada, descontextualizada e disciplinar dos LD.

Diante do exposto, ressaltamos a importância de compreender os Paradigmas Educacionais do Campo que balizam os LD História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. Desta forma, torna-se possível compreender a influência legislativa no que tange aos conteúdos trazidos pelos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campestres.

4.3.3 Livros Didáticos como textos curriculares: uma leitura através das Epistemologias do Sul

De acordo com Sacristán (2000, p. 24), o currículo é um sistema constituído por vários subsistemas. Dentre eles, destacamos o subsistema de Produção de Meios, no qual estão

inscritos os materiais didáticos diversos, mas predominantemente os livros-texto²². Estes materiais didáticos exercem forte influência desde os primórdios da educação escolarizada na modernidade/colonialidade, funcionando como um dos elementos que subsidiam o desenvolvimento das práticas curriculares nas escolas.

Desta forma, os LD são instrumentos didáticos demarcados por interesses e por seleções curriculares. Segundo Sacristán (2000, p. 156), “os meios não são meros agentes instrumentais neutros, pois têm um papel de determinação muito ativo, ligado a uma forma de exercer o controle sobre a prática”. Os aspectos materiais e tecnológicos ajudam a compor um conjunto de variáveis que influenciam na aprendizagem escolar dos alunos e alunas. Segundo Sacristán (2000, p. 156), os LD

não são apenas recursos para serem utilizados pelo professor e pelos alunos, mas passam a ser os verdadeiros sustentadores da prática pedagógica. Assinalam o que deve ser ensinado, dão ênfase a uns aspectos sobre outros, ressaltam o que deve ser lembrado ou memorizado, dirigem a sequência de ensino durante períodos longos ou mais curtos de tempo, sugerem exercício e atividades para os alunos que condicionam processos de aprendizagem, assinalam critérios de avaliação, etc.

Segundo Sacristán (2000, p. 157), a importância dos materiais didáticos, dentre eles os LD, se refere ao fato de serem tradutores das prescrições curriculares e criadores de novos significados em contato com alunos e professores; divulgam códigos pedagógicos e conteúdos de aprendizagem, além de funcionarem como um instrumento importante tanto no controle do tempo, quanto na referência de legitimidade profissional.

Os coletivos sociais campesinos tencionam por um modelo *outro* de escola e de LD que promovam articulações *outras* com os variados condicionantes da produção dos LD e de sua adoção nas escolas. Assim, “a disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos” (ARROYO, 2011, p. 139).

A grande influência exercida pelo LD nas escolas pode ser situada historicamente com a necessidade de construção de uma identidade nacional (CHOPPIN, 2004). Esta identidade nacional teve como instituição prioritária para a sua construção a escola. Desta forma, a dinâmica escolar e os LD são elementos que convergem dentro de um mesmo ideal

²² Cabe salientar que não existe um consenso sobre a nomenclatura utilizada para referenciar os livros didáticos, podendo, na maioria das ocasiões, ser variável entre manuais didáticos, livros-texto e livros didáticos.

civilizatório, e que se retroalimentam mutuamente para a manutenção de um modelo hegemônico de escola.

Historicamente o modelo de escola hegemônico, em consonância com o modelo de sociedade dominante, é urbano. Este modelo de escola repercute na construção dos LD a serem utilizados nestas escolas, de modo que é possível perceber apenas com o PNLD-CAMPO/2013 a discussão sobre a necessidade de LD específicos e diferenciados para os territórios campestres.

Diante desta vinculação entre LD e escola moderna/colonial os LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campestres necessitam serem afirmados como diferenciais em relação às referências urbanas, abrangendo tempos, espaços, sujeitos, saberes e pedagogias *outras*.

Diante desta importância assumida pelos LD dentro dos currículos, caracterizamos os LD como verdadeiros textos curriculares que possuem uma prerrogativa prescritiva atravessada por diferentes níveis institucionais e seleções culturais. Segundo Silva (1999, p. 101),

o texto curricular deve ser entendido de forma ampla- o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas- está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.

De acordo com Silva (1999), os textos curriculares podem carregar as marcas da *Herança Colonial*, que orienta seleções curriculares. Estas seleções, cujas expressões se refletem nos conteúdos trazidos pelos livros-texto, trazem uma prerrogativa de universalização. “O livro se torna texto e coloniza a vida em sala de aula” (BONAFÉ; RODRIGUEZ, 2013, p. 210). Desta forma, a construção dos LD é interessada e atende ao procedimento de decisão curricular de seleção cultural. A manutenção da *Colonialidade do Saber* nos territórios colonizados ocorreu sustentada no âmbito educacional pelos chamados manuais escolares que adotavam as referências de cultura, arte e conhecimento europeias. Segundo Choppin (2004, p.555),

as antigas colônias, notadamente na América Latina, ou os países que, como o Japão da era Meiji ou a China do início do século XX que abrem-se à influência ocidental, vão adotar modelos educativos europeus ou neles se inspirar fortemente e colocar rapidamente em prática regulamentações específicas para controlar a elaboração, a produção, a distribuição e o uso das obras de cunho didático.

Os LD, desde o século XIX, passam a ser ostensivamente controlados pelos Estados Nacionais (deixando parcialmente de servir ao proselitismo religioso), funcionando como um instrumento que escolariza determinados saberes. Estes saberes escolarizados pertencem à matriz moderna eurocentrada, com características predominantemente urbanas e disciplinares. Deste modo, os registros que se tornaram hegemônicos como sendo LD foram urbanos, com forte inclinação eurocêntrica. Dada a grande influência dos LD no cotidiano escolar, existe uma vinculação entre os LD e a consolidação de um modelo de escola. Desta forma, os LD e suas características urbanas ajudam a compreender o modelo de escola hegemônico urbano. Neste sentido,

os livros didáticos são objetos por meio dos quais se pode buscar construir a história dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 16).

Desta forma, a influência dos LD passa diretamente pela sua construção pelas editoras e pela regulação do Estado sobre esta produção. Desta forma, cria-se uma interdependência entre os setores privado e público na produção editorial, compra e distribuição dos LD, de modo que as editoras independentes produzem livros (em sua maioria LD), tendo o Estado Nacional como o seu maior comprador (SILVA, 2008). Esta relação se mantém até os dias atuais, uma vez que o mercado editorial brasileiro se nutre predominantemente dos lucros gerados pela venda de LD. Desta forma, criou-se historicamente um mercado seguro para o setor industrial editorial. Neste sentido, os LD não são apenas instrumentos da cultura educacional e escolar, senão mercadorias comercializadas e distribuídas a milhões de alunos que habitam os territórios camponeses. São, portanto, suportes privilegiados de mensagens curriculares.

Os LD em qualquer circunstância exercem historicamente uma grande influência nas práticas curriculares dos professores e divergências em relação à sua utilização. Neste sentido, surgiram críticas no contexto pós-ditatorial à utilização dos LD, impulsionadas, sobretudo pelas críticas do pensamento freiriano às então vigentes cartilhas de ensino. Pressupomos que dada a afinidade do pensamento freiriano e a construção do Paradigma da Educação do Campo no Brasil, a crítica direcionada aos LD tinha em conta o controle ideológico governamental, transmissão de conhecimentos e, sobretudo, os valores urbanos que embasavam os LD utilizados nos territórios camponeses.

Mesmo assim, os LD, em seus diversos formatos, permaneceram exercendo grande influência na Educação Básica brasileira, tanto por serem instrumentos extremamente utilizados pela maioria dos professores, como também por constituírem um importante mercado sustentado pelo Estado que gera grandes lucros para as editoras que os produzem. As relações estabelecidas entre o setor público e o setor privado, representadas pelas políticas educacionais e pelos conglomerados editoriais, geram contradições e debates importantes na área educacional principalmente no que se refere ao processo de descentralização da produção, à qualidade e à distribuição.

O atual processo de seleção de produção e seleção dos LD no Brasil acontece pelo PNLD e nos territórios campestinos pelo PNLD-CAMPO/2013. Trata-se de processos que envolvem diferentes sujeitos na escolha, no financiamento e na distribuição dos LD. Todavia, a descentralização dos processos desencadeados pela política de LD ocorre predominantemente no âmbito da execução e da escolha, do que no nível da elaboração e do planejamento (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989). Assim, a tomada de decisões compartilhada não se associa ao compartilhamento da relevância destas decisões, de modo que ocorre justamente a legitimação da centralização nas mãos do Estado e das editoras.

Desta forma, nos questionamos sobre a participação dos Movimentos Sociais vinculados ao campo e à garantia do direito à Educação do Campo no processo de proposição e construção das Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013. Assim cabe perguntar: como os povos campestinos são contemplados nos conteúdos de aprendizagem eleitos nos LD? Quais as lutas sociais e os Paradigmas Educacionais do Campo que estes conteúdos reforçam?

Os LD podem contribuir tanto para a valorização das experiências sociais campestinas quanto para o seu desperdício de experiência (SANTOS, 2009). Esta importância vai desde as imagens, diagramação e forma, até os conteúdos eleitos como válidos de estarem presentes na trajetória curricular. Os LD ocupam uma posição central em relação à consolidação do modelo de escola moderna/colonial.

Os LD utilizados por professores e alunos no contexto campestino têm historicamente mostrado uma realidade de discriminação e de silenciamento. Esta realidade é atravessada pelos processos de construção e escolha dos LD que têm desdobramentos nas práticas de mediação dos professores das escolas localizadas nos territórios campestinos (SOUZA, 2011). Ao ter em conta a imposição urbana das referências de educação escolarizada, torna-se perceptível a importância histórica dos LD para a consolidação do Paradigma da Educação Rural no Brasil. Assim os livros aos quais os alunos têm acesso convertem-se em “Cavalos de Tróia”, dos quais se deve desconfiar do conteúdo duvidoso (SANTOMÉ, 2013). Assim, os

LD que milhares de estudantes recebem em todo o Brasil podem fazer parte da garantia do direito à educação, mas não a garantia do direito à educação específica e diferenciada, que toma como referência as diferentes realidades educacionais.

Pressupomos que o corpo de saberes e práticas autorizados pelos LD localizados nos territórios campestres é historicamente atravessado pela *Colonialidade* e demonstra, para além das relações de poder entre territórios urbanos e campestres, também a construção dos currículos das escolas localizadas nos territórios campestres que historicamente toma como referência as formas de produção de conhecimento dos territórios urbanos. Neste sentido, o LD é historicamente um material controverso “que, democraticamente ensina a ler, desvenda signos, tentando, em princípio, libertar o indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, condiciona o leitor na pretensão de refrear a própria liberdade que cria” (BITTENCOURT, 1996, p. 5).

A influência das editoras na produção de LD que tem como comprador o Estado gera problemas no que se refere à qualidade destes materiais, já que as editoras têm como interesse central os ganhos do mercado livreiro. Além destes problemas, os LD quando suas decisões são exercidas de forma centralizada correm o risco de incorrer em controles pedagógicos e ideológicos. A influência do Estado na produção dos LD é exercida levando em consideração que este órgão domina as regras em relação aos conteúdos dos materiais didáticos e as regras econômicas que influenciam a produção e compra dos LD. A produção tem como responsáveis as editoras e a compra tem como responsável o Estado, seguindo o modelo de aquisição de LD da França e da Alemanha (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

Assim, o Estado brasileiro exerce sua influência tanto na “entrada”, dominando as regras do capital cultural comum a ser reproduzido, como na “saída”, nas formas de negociação, compra e distribuição dos LD. Tendo em vista que são poucas as editoras que dominam o mercado editorial didático brasileiro (não mais que cinco), produz-se uma estrutura empresarial oligopolítica (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989). Esta estrutura empresarial oligopolítica delibera sobre um importante instrumento de mediação pedagógica que é o LD, fazendo com que seu uso esteja longe de ser abandonado. Desta forma, mesmo em meio a um contexto em ebulição tecnológica causada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), os LD (compreendidos também como tecnologia educacional) ainda têm grande influência no cotidiano das salas de aula na Educação Básica, principalmente naquelas localizadas nos territórios campestres.

Desta forma, a estrutura empresarial oligopolítica contradiz os interesses do Paradigma da Educação do Campo e das possibilidades de um Paradigma Decolonial da Educação do Campo, de modo que deixam de estar presentes desta etapa de construção dos

LD as populações camponesas, através dos Movimentos Sociais organizados. Assim, nos indagamos sobre as repercussões que a ausência dos Movimentos Sociais Camponesinos do processo de produção dos LD produz nos conteúdos de aprendizagem contidos nos LD de História e Geografia do PNLD-CAMPO/2013.

A valorização das experiências sociais camponesas evidencia a necessidade de questionar a validade universalizante historicamente atribuída aos LD, em função da afirmação de modelos curriculares e de construção/seleção/distribuição de LD pluriversais. Uma visão pluriversal da educação, passível de ser materializada em prescrições e práticas curriculares interculturais, move-se na direção da *Decolonialidade* e da desconstrução das monoculturas modernas/coloniais. Esta visão pluriversal possibilita a todos os sujeitos “uma visão de si mesmo (autoconsciência) e social, ou melhor, veja-se com camponês, trabalhador, gênero, cultura, etc., em uma perspectiva coletiva” (BORGES; SILVA, 2012, p. 214).

Desta forma, as diferentes *Geopolíticas* e *Corpo-Políticas* dos territórios camponesinos se afirmam dentro do Paradigma da Educação do Campo quando passam a ser atores curriculares (MACEDO, 2013) e radicalizam suas implicações, quando reivindicam a condição epistêmica de questionar os próprios termos de construção do conhecimento, da produção e comercialização dos LD.

Uma visão pluriversal do processo de construção e seleção dos LD oportuniza aos povos camponesinos a possibilidade de recuperar a condição epistêmica de decidir sobre as concepções que devem estar presentes nos LD específicos e diferenciados para a educação nos territórios camponesinos. Assim, os conteúdos representam bem mais do que os componentes curriculares, mas a ocupação de algumas medidas nos *latifúndios do saber* (ARROYO, 2011), produzidos pelo Paradigma da Educação Rural e pelo Paradigma Funcional da Educação do Campo.

Desse modo, a discussão sobre os Paradigmas Educacionais do Campo nos LD das coleções do PNLD-CAMPO/2013 estará intermediada pela compreensão dos territórios camponesinos como tempo-espaço-sujeito epistêmico e cultural *outro* que produzem também lógicas curriculares e conhecimentos balizados por uma lógica de validação *outra*.

A importância assumida pelos LD diante do Currículo e com a sua utilização em escolas urbanas e camponesinos contrasta com um aparente desinteresse científico em estudá-los. Cabe frisarmos que existem poucas pesquisas direcionadas aos LD em âmbito mundial. Do mesmo modo, existe um silenciamento acadêmico em relação às pesquisas sobre os LD nos territórios camponesinos. Entre os fatores do aparente desinteresse dos pesquisadores em

relação a este material didático, destacamos, em confluência com Choppin (2002), três aspectos fundamentais.

Em primeiro lugar os LD são elementos bastante presentes no nosso cotidiano; à primeira vista não apresentam conteúdo singular ou diferenciado. Desta forma cria-se uma familiaridade que banaliza os LD, mesmo diante de sua grande produção em escala mundial. Decorre disto a dificuldade de preservação dos LD, seja como fontes de pesquisa histórica, seja como objetos de investigação pedagógica (BITTENCOURT, 1996). O segundo aspecto que provoca a escassez de pesquisas direcionadas aos LD é o fato dos LD serem mercadorias perecíveis que estão continuamente sujeitas às mudanças curriculares, dos programas ou dos governos. Por fim, e paralelamente a estes aspectos, os LD sempre foram considerados produtos vinculados estritamente à dimensão pedagógica, diminuindo a amplitude de suas repercussões apenas a esta dimensão.

Diante destas justificativas apresentadas por Choppin (2002), ressaltamos que em relação aos territórios camponeses os LD têm sido ainda menos estudados. Pressupomos que esta ausência de estudos se deve prioritariamente à falta de políticas educacionais direcionadas especificamente aos LD nos territórios camponeses, além dos povos do campo terem sido historicamente afetados pela *Colonialidade do Saber*. Este eixo da *Colonialidade* destituiu os povos camponeses da condição epistêmica de enunciar sobre LD específicos e diferenciados.

Mesmo diante de uma falta de interesse científico que é historicamente recorrente para os LD, sua produção, comercialização e consumo têm progredido em escalas cada vez maiores no Brasil. O aumento na produção editorial está diretamente relacionado com

o desenvolvimento da instrução popular, a instauração do princípio da obrigatoriedade escolar em um grande número de países industrializados e, mais recentemente, a democratização do ensino e a extensão da escolarização, levaram a uma produção editorial cada vez mais massiva. Por outro lado, a hierarquização dos níveis de ensino, a multiplicação das disciplinas e das especializações, e, nos países onde a edição escolar é da alçada do setor privado, a concorrência seguidamente encamiçada a que se entregam as empresas, contribuem para inflacionar o número de títulos disponíveis. A aceleração do ritmo do progresso econômico, social, técnico e cultural, suscita a massificação do ensino e o desenvolvimento de inovações pedagógicas, e o recurso às novas tecnologias favoreceram, em inúmeros países, a renovação da produção, o crescimento e a diversificação da oferta editorial (CHOPPIN, 2002, p. 7).

Assim, a expansão da oferta de escolarização básica, a multiplicação das especializações e disciplinas, além das mudanças econômico-sociais podem ser sumariadas

como as principais motivadoras do aumento contínuo da produção editorial, sobretudo a produção de LD. Entre 1984 e 1995, na Educação Básica brasileira, a aquisição dos LD por parte das escolas foi superior ao número de matrículas registradas. Esta aquisição se deve predominantemente ao aumento das matrículas no Ensino Fundamental (SILVA, 2008).

Ainda que de forma incipiente, esta conjuntura educacional tem provocado investigações sobre os LD na área de História da Educação e do Ensino. Estas pesquisas têm privilegiado os LD como fonte e não como objetos de pesquisa. Assim, privilegiam estudos sobre a história das disciplinas, da escolarização e da cultura escolar, desvinculando os LD de suas dimensões econômicas, pedagógicas, técnicas e sociais (BATISTA; GALVÃO, 2009).

Diante deste contexto de pesquisas sobre LD, nos propomos a tomá-los como objetos de pesquisa (através de seus MP), de modo que na análise bibliográfica constituem-se também como fontes, considerando-os como textos curriculares que conflitam no interior da *Diferença Colonial* nos territórios campestres. Para tanto, faz-se necessário trazer à tona as discussões que envolvem mais diretamente o conceito de LD e suas relações com a especificidade da Educação do Campo.

O LD funciona como um suporte privilegiado que carrega mensagens didáticas de diferentes ordens (textuais, visuais, explicativas, avaliativas, entre outras). Este suporte, apesar de privilegiado, não é único, pois existem diferentes materiais didáticos utilizados em sala de aula (como revistas, cartilhas e jornais), com diferentes possibilidades de manipulação dos seus textos, seja através de leitura, recortes, colagens, entre outras.

O conceito de LD ganha uma relevância cada vez maior nos séculos XIX e XX, mas seu conceito só é definido em 1984. O LD se destinou a várias áreas do campo disciplinar como Português, Matemática, História, entre outras. Conceitualmente o LD é aquele “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 65).

Neste conceito, o livro foi associado a uma forma hegemônica de registro, o impresso. Todavia podem ser agrupados em torno do conceito de livros outros suportes como tabelas, translados, cartilhas, folhetos, entre outros. Desta forma, ressaltamos que existem inúmeras obras didáticas que não se enquadram no formato de livros, mas que podem ser assumidos como LD.

Por sua vez, a adoção do termo “didático” demarca uma intencionalidade pedagógica atribuída a este material, mas também, além de denotar a função assumida pelo impresso, institui o LD como um gênero textual específico. Não podemos deixar de considerar que o impresso didático, na medida em que orienta uma trajetória escolar, funciona também como

um impresso curricular, um suporte que carrega textos curriculares. A regularidade apresentada, de modo geral, nas discussões sobre LD é que se trata de um impresso empregado pela escola com a função de ensinar/formar. Como ressaltam Batista e Galvão (2009), decorrem desta conceituação alguns problemas.

O primeiro problema é o surgimento de uma imprensa escolar, que representaria os antecedentes da imprensa editorial didática. A imprensa escolar se utiliza de instrumentos mais acessíveis, como por exemplo, o mimeógrafo, a xerox, os computadores; com estes instrumentos os professores reproduziram impressos com funções de LD que foram aperfeiçoados pelas editoras. Podemos considerar também que mesmo antes dos LD serem adquiridos pelas escolas, os livros e textos manuscritos já faziam parte do cotidiano escolar representados no quadro negro, no manuscrito e na cópia do planejamento dos professores mais experientes. Deste modo, sempre existiram materiais que assumiram as funções ou de LD ou especificamente de Manual do Professor no contexto escolar. Nesta direção, a função do LD se aproxima com a discussão sobre o Manual do Professor como suporte privilegiado de trabalho com os alunos.

Além da questão da imprensa escolar, estão os sujeitos que defendem que o LD é um fator de desqualificação docente, constituindo-se assim um segundo problema. Segundo os defensores desta prerrogativa a dinâmica de construção/distribuição/utilização dos LD separa quem constrói e pensa (as editoras e os autores) daqueles sujeitos que teriam a tarefa de executar as ações previstas nos livros didáticos (professores). Esta discussão tem sido travada nos territórios campestinos, onde não existe consenso sobre a utilização dos LD, uma vez que a Educação do Campo carrega consigo outros interesses que não são necessariamente os interesses das esferas oficiais de normatização dos LD. Outro fator que se coloca em relação aos LD específicos e diferenciados para as escolas localizadas nos territórios campestinos é de não estarem como uma das pautas centrais dos Movimentos Sociais vinculados ao campo para o desenvolvimento da Educação do Campo.

Por fim, o terceiro problema que ajuda a problematizar a noção de impresso é o crescimento dos softwares educacionais e de computadores no universo escolar, que tem uma grande aceitação no mercado editorial brasileiro (BATISTA; GALVÃO, 2009) e que, segundo o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI do PNLD-CAMPO/2013, devem fazer parte das Coleções Didáticas para a Educação do Campo.

Em relação à expressão “empregados pela escola”, quando se refere aos LD, Batista e Galvão (2009) ressaltam que é possível estabelecer três níveis de diferenciação. O primeiro nível de diferenciação trata do processo de produção da obra, destacando que alguns livros

que a escola emprega em seu cotidiano não foram produzidos nem impressos para ela, como por exemplo, as obras de Catecismo e obras de Literatura Clássica. Estas obras ganhavam espaço na escola, seja porque atendiam às finalidades educativas de cada contexto, seja porque a reprodução de impressos era mais restrita do que atualmente. Desta forma, nem sempre foi pensado em um material específico para dar conta dos processos pedagógicos da escola. Pressupomos que esta relação se faz presente nos territórios campestinos, já que em muitos momentos os textos ou documentos dos Movimentos Sociais são utilizados como materiais didáticos para as práticas educativas, sobretudo em escolas de assentamentos.

O segundo nível de diferenciação diz respeito às obras que sofreram variações nos seus textos e formas de impresso para atender às finalidades escolares. Estão neste nível de diferenciação aqueles livros que não foram produzidos para a utilização nas escolas, mas sofrem alterações no seu texto (adaptação) ou impresso (diagramação, ilustrações) para finalidades didáticas. Estão neste nível de diferenciação as obras de Literatura Clássica que incorporam fichas de exercícios, notas explicativas, adaptações textuais de acordo com o nível de ensino ao qual se pretende empregar. Os autores brasileiros que se destacam neste nível de diferenciação são Machado de Assis e Monteiro Lobato. Este último com a obra *Sítio do Pica-Pau Amarelo* se notabilizou como um livro de grande influência no contexto escolar.

O terceiro nível de diferenciação diz respeito aos LD que foram tanto produzidos quanto impressos para a escola. Em geral, se generaliza a nomenclatura de Livros Didáticos para este tipo de obra. Estes livros se referem a disciplinas, mas podem ganhar autonomia da dimensão e se converterem em livros de alcance geral, como por exemplo, Gramáticas Normativas de Línguas, Dicionários e Atlas. Atualmente as editoras têm produzido LD que incorporam diferentes textualidades, de modo que mesmo tendo como finalidade a escola, os LD mais novos incorporam discursos de sujeitos, setores e comunidades não necessariamente escolares (BATISTA; GALVÃO, 2009).

Nesta pesquisa focaremos nossas análises nos LD, que pertencem a esta dimensão de produção e impressão (3º nível de diferenciação) para as escolas localizadas nos territórios campestinos através dos LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013.

Ressaltamos que dentro do universo de LD que são produzidos e impressos tendo como destinatárias as escolas, existem diferentes tipos, como afirma Choppin (1992 apud BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 50-51), sendo eles: 1) Manuais e seus Satélites, que são o suporte escrito que subsidia o ensino de determinada disciplina no contexto escolar. Nesta forma de manual, o conteúdo é apresentado em progressões previamente definidas em função

de lições ou unidades de estudo; 2) Edições Clássicas, são as edições mais antigas de livros, e se constituem de obras clássicas editadas para a utilização em sala de aula; 3) Obras de Referência, que são compostas de Dicionários, Atlas, Antologias, Compêndios Resumidos, Documentos Textuais e Iconográficos. A utilização destas obras é complementar aos manuais e pode se estender independentemente de séries, níveis, contexto familiar ou escolar e 4) Obras Paraescolares ou Paradidáticas, que se constituem de obras heterogêneas que têm como objetivos resumir, intensificar ou aprofundar o conteúdo educativo tratado em sala de aula. Estas obras apresentam indicações precisas de público e são utilizadas no contexto familiar para iniciativa de aprendizagem dos alunos ou das famílias.

É conveniente advertir que esta categorização elaborada por Choppin (1992apud BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 50-51) não é passível de ser absolutizada, uma vez que os LD assumem diferentes funções em determinados contextos educacionais, além das diferenças no interior dos livros pertencentes a uma mesma categorização, como por exemplo, a configuração editorial dos livros das diferentes disciplinas.

Em nossa pesquisa, o interesse está centrado nos LD orientados às disciplinas ou áreas de conhecimento (presente na categorização de manuais e seus satélites) de História e Geografia que são eleitas como componentes curriculares para as coleções didáticas das escolas localizadas nos territórios campestres. A relação estabelecida pelos LD com suas concepções legitima determinados Paradigmas Educacionais do Campo.

Além dos diferentes tipos de LD utilizados nas instituições escolares, estes livros cumprem determinadas funções educacionais que podem ser sumariadas segundo Choppin(2004, p. 553) em quatro tipos, sendo elas:

1)Função Referencial, na qual o LD tem como objetivo ser o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, dos conhecimentos, das técnicas ou das habilidades de determinado grupo social manifestos em determinados programas de ensino;

2) Função Instrumental, na qual são praticados métodos de aprendizagem, através de exercícios ou atividades que visam à memorização dos conhecimentos, aquisição das competências disciplinares ou transversais, de habilidades, métodos de análise, resolução de problemas entre outros;

3) Função Ideológica e Cultural. Esta função é considerada a mais antiga e surge no Século XIX, com a consolidação dos Estados Nacionais. Neste contexto, o LD é um importante instrumento de manutenção da língua e da cultura hegemônica. Nesta função, os LD servem à doutrinação das identidades de maneira explícita ou dissimulada, mas também eficaz;

4) Função Documental; na qual acredita-se que o LD, mesmo sem ser utilizado a partir de uma leitura dirigida aos alunos, pode fornecer documentos textuais e icônicos que promovam o espírito crítico dos alunos. Esta função predomina em ambientes educativos que privilegiam as iniciativas dos alunos com vistas à construção da autonomia.

As referidas funções assumidas pelos LD, apesar de estarem descritas de modo separado, não se excluem; pelo contrário, se complementam mutuamente. Em função disto a Função Referencial assume sua importância em nossa pesquisa, na medida em que nos fornece a compreensão das concepções eleitas nos LD de História e Geografia das coleções do PNLD-CAMPO/2013. A Função Referencial se articula diretamente com a Função Ideológica e Cultural, uma vez que os conteúdos eleitos ajudam a legitimar determinados coletivos sociais que os produziram, sob determinadas condições epistemológicas, com a finalidade de afirmar determinada cosmovisão. Assim, torna-se possível compreender os Paradigmas Educacionais do Campo contidos nos LD.

Por sua vez, a Função Instrumental opera de acordo com as duas funções anteriormente citadas materializando as decisões curriculares através de procedimentos metodológicos presentes nas orientações fornecidas aos alunos através dos LD. Consideramos que a função documental está presente nos LD, na medida em que as orientações, sugestões de atividade e de leituras complementares constituem um acervo documental, do qual o professor poderá lançar mão em diferentes momentos.

Em suma, consideramos que o LD é um material didático que reúne em torno de si todas as funções possíveis de serem desempenhadas pelos materiais didáticos desta natureza. Assim, são importantes textos curriculares que podem incorporar as *Diferenças Coloniais* das populações camponesas em diferentes perspectivas (funcionais e/ou críticas), legitimando determinados Paradigmas Educacionais do Campo. Nesta pesquisa privilegiaremos os Paradigmas Educacionais do Campo a serem apreendidos nos LD de História e Geografia das coleções do PNLD-CAMPO/2013. Compreendemos que para atingir esta finalidade investigativa, necessitamos compreender que os LD, assim como os LD de forma geral, estão inseridos em um universo das mediações pedagógicas.

As mediações pedagógicas favorecem a troca de informações e os processos de interação que ajudam a construir a prática pedagógica. “Consideramos que não se acessa o conhecimento por alguma forma direta de recepção de informações ou de representações mentais; é necessário construir as mediações, apropriar-se delas para ser possível fazer conexões” (CORRÊA; CORDEIRO, 2011, p. 154).

Desta forma, o conhecimento é construído pelos sujeitos através de diversas mediações. Estas mediações podem assumir, de modo geral, duas formas; a mediação cognitiva e a mediação didática (D'ÁVILA, 2008). A mediação cognitiva se estabelece na relação entre o sujeito e o objeto e vem a ser um sistema objetivo de regulação e organização da aprendizagem do objeto, de modo a estabelecer algum sentido sobre ele. A aprendizagem do objeto não é linear ou automática, mas depende das operações mentais do sujeito envolvido no processo de apreensão do objeto. A mediação didática consiste na tentativa de estabelecer as condições ideais para a aprendizagem de determinados objetos, ou seja, um processo planejado pedagogicamente que media as próprias possibilidades de mediação cognitiva que o sujeito possa estabelecer. Os LD funcionam como instrumentos de mediação didática, exercendo uma determinação (e não um determinismo) na aprendizagem dos alunos (D'ÁVILA, 2008).

Entretanto, os LD, em muitas ocasiões, deixam de assumir um caráter intercessor das práticas curriculares para se tornar um elemento estruturante, um verdadeiro guia para os professores(as), de modo que suas prescrições assumem grande importância na definição do que é considerado conteúdo de aprendizagem. Quando a mediação didática do LD se impõe sobre a mediação didática do professor, acontece um eclipse didático, que impõe duas condições desfavoráveis à autonomia da atividade docente: a reprodução das orientações contidas no LD, uma vez que o trabalho do professor já vem feito e a exclusão de procedimentos da ordem imediata do trabalho do professor com os alunos, como por exemplo, as dúvidas, as discordâncias, entre outros (D'ÁVILA, 2008).

No momento em que o LD assume a centralidade do processo educativo, as possibilidades de mediação possíveis de serem realizadas pelo professor são resumidas às possibilidades deste texto curricular. Desta forma, do ponto de vista político, o LD pode funcionar como um fator de desqualificação do professor, uma vez que as condições de formação inicial e continuada sejam desfavoráveis.

Ainda neste contexto de mediação didática, o LD exerce a influência na prática curricular, sendo uma mediação da mediação (mediação didática que influencia na mediação cognitiva dos alunos). Consideramos que o LD pode subsidiar o desenvolvimento da mediação didática em dois contextos interligados. O primeiro contexto é a mediação em relação à interação entre o professor e os alunos, no modo que orienta metodologicamente os passos, as etapas e os procedimentos a serem adotados.

O segundo contexto de mediação didática acontece em relação à mediação estabelecida em relação ao trabalho desenvolvido com os LD dos alunos. Esta mediação

ocorre na medida em que o LD, junto ao Manual do professor, orienta o professor a proceder de determinadas formas de incentivo ao uso do LD pelos alunos, influenciando na compreensão destes alunos sobre os conteúdos de aprendizagem. Assim, compreender as orientações didáticas contidas nos LD possibilita adentrar com mais profundidade no tratamento dos conteúdos de ensino destes materiais didáticos destinados aos territórios campestres.

Assim, torna-se importante indagar sobre como os LD auxiliam na mediação docente, tanto na relação professor com os alunos, como na relação do professor com os LD e quais as concepções de Educação do Campo estes LD assumem.

Consideramos que um importante indicador que influencia nos Paradigmas Educacionais assumidos pelos LD é o seu conteúdo de aprendizagem, ou seja, o que é considerado válido de ser ensinado nos LD denota uma seleção cultural do Currículo operada segundo determinados interesses políticos, sociais, econômicos, epistêmicos e educacionais. Ressaltamos que os conteúdos de aprendizagem não estão, de forma alguma, restritos ao texto escrito, senão que incorporam o conjunto de imagens, gráficos e toda a sorte de iconografias e demais elementos que produzam sentidos pedagógicos para os alunos. Os interesses subjacentes às decisões curriculares são os pilares que justificam a criação de uma *Hierarquia de Excelência* (PERRENOUD, 1999) que justifica a legitimidade de determinadas aprendizagens e o êxito e o fracasso escolares de determinados alunos.

A *Hierarquia de Excelência* está a serviço de uma concepção seletiva de educação, na qual os conhecimentos, os alunos, os professores e os processos de ensino/aprendizagem são comparados em função de uma norma de excelência estabelecida. Esta hierarquia se estabeleceu sob a arbitrariedade dos sistemas escolares de orientação eurocentrada e urbana, tendo como finalidade o estabelecimento de uma cultura de conhecimento comum. Esta norma de excelência perpassa tanto pequenas hierarquias, como hierarquias globais. Segundo Perrenoud (1999, p. 12),

Assim como os pequenos mananciais formam grandes rios, as pequenas hierarquias se combinam para formar hierarquias globais, em cada disciplina escolar, depois sobre o conjunto do programa, para um trimestre, para um ano letivo e, enfim, para o conjunto de um ciclo de estudos. Referindo-se a formas e normas de excelência bem diversas, essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências.

Diante desta referência de determinados conteúdos em detrimento de outros, estes conteúdos são tratados predominantemente seguindo uma lógica disciplinar, herdada de uma perspectiva euro-urbanocêntrica de produção e organização do conhecimento. Diante disto, os conhecimentos são parcelados em diferentes disciplinas que constituem o Currículo. Estas disciplinas, todavia, não ocupam a mesma posição de status na dinâmica curricular, de modo que existem disciplinas de excelência e disciplinas de não excelência.

Esta hierarquia entre as disciplinas pode ocorrer fundamentalmente de duas maneiras; a primeira ocorre na relação entre os níveis de ensino e as disciplinas. De acordo com cada nível de ensino são privilegiadas determinadas disciplinas, como por exemplo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é privilegiado o componente de Letramento e Alfabetização. Já em outros níveis de ensino, como por exemplo, os Anos Finais do Ensino Fundamental, os alunos começam a ser avaliados também nas disciplinas de Química e Física (PERRENOUD, 1999).

A segunda forma de hierarquização das disciplinas na norma de excelência é a relação que estas disciplinas estabelecem entre si mesmas. Parte-se da compreensão de que determinadas disciplinas são mais importantes para uma formação de excelência, como por exemplo, Português e Matemática, em detrimento de História, Geografia e Ciências.

Pressupomos que a *Hierarquia de Excelência* tem como um de seus suportes os LD. Desta forma, os textos curriculares dos LD são importantes mecanismos de legitimação de normas de excelência entre as disciplinas. A nossa opção, nesta pesquisa, é por compreender os Paradigmas Educacionais do Campo contidos nos LD de História e Geografia. Esta opção está revestida pela importância de compreender a *Hierarquia de Excelência*, a partir de seu nível não hegemônico (História e Geografia). Estes níveis de excelência disciplinar, além de fazerem parte do nível curricular menos regulado pela avaliação educacional moderna, influenciam no processo de legitimação das aprendizagens nos territórios camponeses com mais possibilidades de transgressão, uma vez que os territórios menos afetados pela regulação moderna produzem resistências mais radicais a esta regulação (SANTOS, 2009). Pressupomos que esta relação entre territórios regulados também está presente a nível disciplinar.

CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS DADOS

“Lo que define los nuevos campos son los locus de enunciación antes que las configuraciones de lo enunciado” (Walter Mignolo).

5.1 Introdução

Este capítulo apresenta uma contextualização da política de LD que envolve a oferta de educação escolarizada nos territórios campestinos, a saber, o PNLD-CAMPO/2013. Para tanto, foram analisados todos os documentos legais que envolvem a concepção e a implementação do PNLD-CAMPO/2013, como se verá adiante.

5.2 Contextualização do PNLD-CAMPO/2013

Nesta seção apresentamos uma contextualização do PNLD-CAMPO/2013, com a finalidade de melhor compreender o nosso objeto de pesquisa: os paradigmas que alicerçam os LD de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar. Para tanto, foi realizada uma análise dos documentos legais que normatizam a política de LD para a Educação do Campo no Brasil, materializada pelo PNLD-CAMPO 2013, o primeiro programa na história da educação brasileira com a finalidade de produzir e distribuir LD específicos e diferenciados para a educação nos territórios campestinos.

As políticas de LD no Brasil se concentram especificamente no PNLD, que oficialmente, a partir de 2012, estabeleceu uma variante para o tratamento da modalidade educacional de Educação do Campo. Esta iniciativa se insere em um contexto de oficialização das lutas dos Movimentos Sociais por uma Educação específica e diferenciada e é parte do contexto de afirmação teórica e política da referida modalidade educacional. Em face desta relevância, nos propusemos a analisar os documentos que normatizam o referido programa. A Análise de Conteúdo realizada teve em conta os seguintes documentos no *corpus* documental:

**QUADRO 06 -CORPUS DOCUMENTAL DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA
POLÍTICA DE LD**

DOCUMENTO	ASSUNTO
RESOLUÇÃO Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo
EDITAL DE CONVOCAÇÃO 05/2011 – CGPLI	Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático do campo PNLD CAMPO 2013
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD CAMPO 2013	Escolha– para o período de 2013 a 2015 – dos livros didáticos mais adequados para o ensino nas Escolas do Campo no primeiro segmento do Ensino Fundamental, recurso indispensável ao processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Legislação sobre o PNLD-CAMPO/2013

A análise foi desenvolvida através da técnica de Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALLA, 1990), tendo ocorrido em três fases: sendo elas: pré-análise; exploração do material e tratamento e inferências dos dados. Na primeira fase foi realizado o levantamento dos documentos que se relacionam como PNLD-CAMPO/2013. Diante deste material coletado, utilizamos as regras de *Exaustividade*, *Representatividade Homogeneidade* e *Pertinência* para a construção de um *Corpus* Documental colocado em análise. A Regra da *Exaustividade* se refere ao respeito aos documentos que sejam exaustivos em relação ao roteiro de análise; a Regra da *Representatividade* se aplicou na medida em que os documentos selecionados são representativos em relação ao universo pretendido para a análise; a Regra da *Homogeneidade* diz respeito à coerência entre os documentos e a Regra da *Pertinência* diz respeito à adequação ao objeto de pesquisa e aos nossos objetivos.

Na segunda fase ocorreu a exploração do *Corpus* Documental que foi construído, de modo a codificar os dados brutos, construindo temas que auxiliem na construção de núcleos de sentido que estejam suscetíveis à análise. A análise temática se constitui em um esforço de sistematização que busca tematizar o *Corpus* Documental eleito para análise da forma mais detalhada possível. Decorrente deste esforço, surgem, para além dos Temas, os Subtemas que os constituem e finalmente os Constituintes, que são as unidades mínimas analisadas.

Os temas analisados em todos os documentos foram: Temáticas; Sujeitos; Referências e Seleção. Quanto ao tema Temáticas, podemos classificá-lo segundo os Subtemas: Destinatários; Temáticas de Organização das Escolas e Temáticas de Organização dos Livros

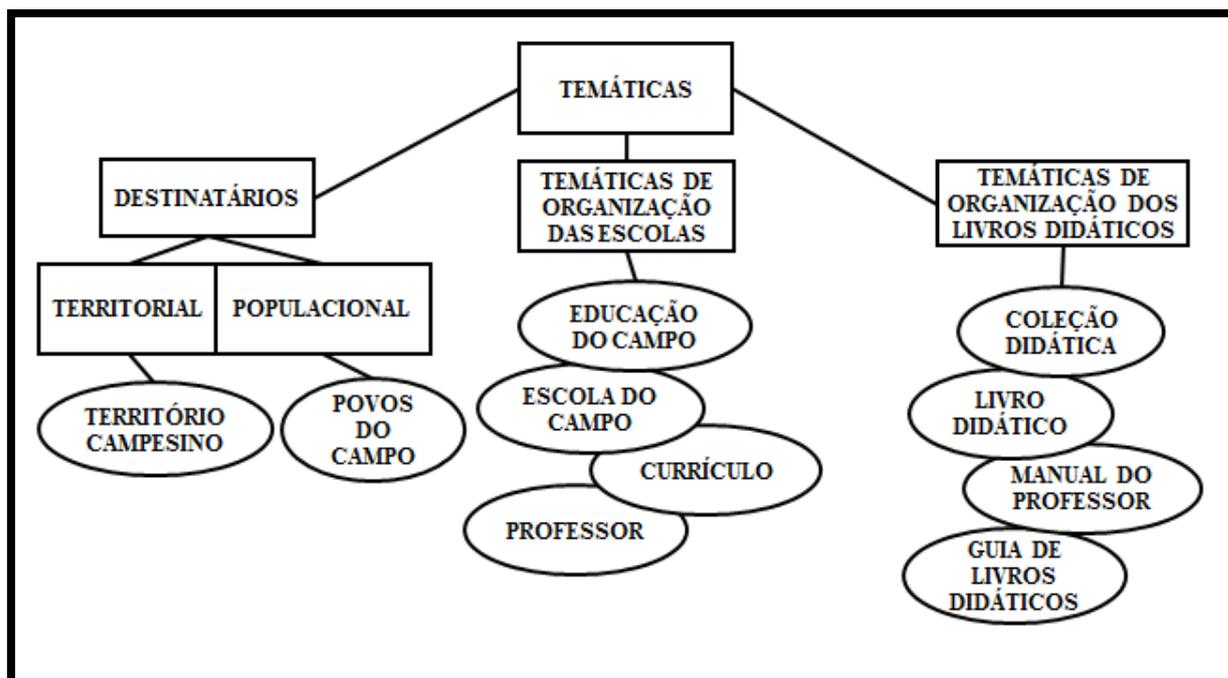
Didáticos. Em relação ao Tema Sujeitos, temos os Subtemas: Nacionais, que podem ser Conceptores; Financiador e Executor e Locais. Sobre o Tema Referências, apresentamos os Subtemas: Legais, que podem ser Gerais e Específicas da Educação do Campo e Teóricas. Por fim, o Tema Seleção tem como Subtemas: Tempo; Triagem; Pré-Análise e Avaliação Pedagógica. Compõem estes Subtemas os chamados Constituintes, que são as menores unidades de análise da política dos LD do PNLD-CAMPO/2013.

Finalmente, na terceira fase realizou-se o tratamento dos Temas, Subtemas e Constituintes de análise que possibilitaram a construção de sentidos analíticos que nos permitiram realizar as nossas interpretações e inferências sobre os dados contidos nos documentos oficiais da política de LD do PNLD-CAMPO/2013. Em seguida apresentamos os resultados e as inferências da análise realizada mediante o tratamento dos temas: Temáticas; Sujeitos; Referências e Seleção e de seus respectivos Subtemas e Constituintes.

5.3 Temáticas

O Tema Temáticas é composto dos Subtemas: Destinatários; Temáticas de Organização das Escolas e temáticas de Organização dos Livros Didáticos. Em seguida, apresentamos o referido Tema, seus Subtemas e Constituintes, como pode ser visualizado na figura que se segue:

FIGURA 02- Concepções do PNLD-CAMPO/2013



Fonte: Guia de Livros Didáticos, Resolução nº 40/2011 e Edital de convocação 05/2011 – CGPLI

Neste contexto, o PNLD-CAMPO/2013, no que diz respeito às Temáticas Gerais, apresenta em seus documentos oficiais três grandes grupos específicos mas interdependentes. Trata-se de uma articulação entre o contexto para o qual a política de LD se destina (territórios Campesinos e suas diferentes populações) com a organização das escolas do campo e dos LD da Educação do Campo.

5.3.1 Destinatários

Neste Subtema apresentam-se as temáticas que podemos classificar como gerais sobre o PNLD-CAMPO-2013. As concepções aqui presentes dizem respeito ao contexto de constituição do PNLD-CAMPO/2013 e no que tange aos aspectos mais amplos que caracterizam a referida política de LD. Assim, apresentam-se os seguintes subtemas: Destinatário Territorial e Destinatário Populacional, através de seus respectivos Constituintes: temos os Constituintes: Campo e Povos do Campo.

5.3.1.1 Destinatário Territorial

O Destinatário territorial do PNLD- CAMPO/2013 se refere ao território ao qual se destina a política de LD específicos e diferenciados, sendo ele o território campestino. Desta forma, os documentos que instituem a política do PNLD-CAMPO/2013 trazem consigo compreensões sobre o campo, que podem ser visualizadas em seguida.

5.3.1.1.1 Território Campesino

O Constituinte Campo aparece no Edital de convocação 05/2011 – CGPLIe no Guia dos Livros Didáticos. No Edital de convocação 05/2011 – CGPLI discute-se o campo vinculado com “a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos, respeitando a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades” (BRASIL, 2011, p. 29).

Diante desta assertiva, consideramos que cidadania e democracia em função de um projeto de desenvolvimento não têm os mesmos significados quando tratamos dos territórios campestinos. Historicamente, o *locus* urbano esteve encarregado da gestão da modernidade através de seus substantivos (democracia, cidadania, desenvolvimento, entre outros), todavia os territórios campestinos realizam uma desobediência epistêmica na qual se evidencia a perda de substantivos (SANTOS, 2010b), uma vez que estes termos não pertencem aos territórios campestinos. Estes territórios reelaboram os substantivos não em função do desenvolvimento, mas de um desenvolvimento alternativo, ou mesmo às alternativas ao desenvolvimento (desenvolvimentos outros). Também a referência à garantia de direitos historicamente não se deu de maneira satisfatória nos territórios campestinos, uma vez que a base do direito nacional é uni-nacional e uni-identitária, dada a constituição do Estado.

Assim, quando os direitos se referem aos povos campestinos existe a necessidade de superarem o ideal universalista para atender às especificidades da educação nos territórios campestinos. O trecho do edital diz ainda da necessidade de acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdade. Mas quem acolhe? No ato de acolher está implícita uma referência, um centro que supostamente acolhe as diferenças (localidades). Consideramos que a afirmação do território campestino sem convertê-lo em desigualdade significa a valorização crítica dos projetos sociais gestados nestes territórios, com suas especificidades educacionais. Neste sentido, percebemos que o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI trata a

concepção de campo de modo a afirmar as suas diferenças como legítimos *Locus* de Enunciação Diferenciais. Neste sentido, compreendemos que se as diferenças camponesas precisam ser afirmadas sem serem subalternizadas, elas constituem como territórios materiais e imateriais coexistentes com outros territórios (FERNANDES, 2005). Desta forma, a referida exigência legal apresenta uma compreensão desuniversalizada de território.

O Guia de Livros Didáticos discute os conflitos nos territórios camponeses gerados pela polarização de duas formas de produção material no contexto camponês, a agricultura camponesa e a agricultura capitalista, através do seguinte extrato:

Na realidade atual do campo, verifica-se que as fortes contradições decorrentes da expansão das relações capitalistas na agricultura acirram o contraponto entre lógicas ou modos de produção agrícola. Trata-se da polarização entre a agricultura voltada para a produção de alimentos (lógica do trabalho para reprodução da vida) – identificada como agricultura camponesa, dada sua forte ligação com o modo camponês de fazer agricultura –, e a agricultura voltada para o negócio, sobretudo para produção de commodities (lógica do trabalho para reprodução do capital) – chamada de agricultura capitalista ou de agronegócio, ou, ainda, de agricultura industrial, dada a sua subordinação à lógica de produção da indústria (BRASIL, 2012, p. 10).

Neste sentido, as disputas ocorridas nos territórios camponeses seguem diferentes interesses. Estes interesses não são apenas interesses imediatos sobre os modos de produtividade e de educação, mas sim interesses que expressam diferentes modelos societários. Dentro dos conflitos societários se expressam formas de cultivo da terra diferenciadas, que são predominantemente a Agricultura Familiar e a Agricultura Industrial.

A agricultura camponesa está orientada para a produção de alimentos de acordo com as formas produtivas dos povos camponeses. Esta forma de produção se alinha a uma perspectiva do trabalho enquanto reprodução da vida. De modo contrário, a agricultura capitalista, agricultura industrial ou agronegócio está orientada para a produção de commodities para sustentar o mercado capitalista. Nesta lógica, o trabalho serve como reprodução do capital. Estes conflitos acentuam a importância da participação efetiva dos povos do campo em função de suas lutas sociais e educacionais (BRASIL, 2012).

Ao enfatizar que existem dois projetos antagônicos de agricultura, o Guia de Livros Didáticos reitera a importância atribuída ao trabalho pelo Paradigma da Educação do Campo. Se a finalidade social elementar assumida pelos Movimentos Sociais organizados do campo é a Reforma Agrária, o Paradigma da Educação do Campo se investe de produzir vivências educacionais que fortaleçam esta luta. A afirmação destas lutas sociais e com elas, de suas

formas territoriais de produção material da existência *contrariam o Paradigma da Educação Rural e o Paradigma da Educação do Campo Funcional*, uma vez que coloca os povos do campo como produtores e donos de sua produtividade e das finalidades desta. Desta forma, torna-se possível uma *Ecologia das Produtividades*, na medida em que ganham relevo formas *outras* de produção material desenvolvidas pelos diferentes povos do campo, formas estas articuladas à dimensão territorial e não sobrepostas a ela. Neste sentido, é possível a emergência sócio-epistêmica e pedagógica dos povos do campo.

5.3.1.2 Destinatário Populacional

O Destinatário Populacional do PNLD-CAMPO/2013 se refere às populações às quais se destinam a oferta nacional de LD específicos e diferenciados. Deste modo, os Povos do Campo são os destinatários populacionais do programa citado, de modo que os documentos que o normatizam apresentam compreensões sobre os Povos do Campo que são apresentadas adiante.

5.3.1.2.1 Povos do campo

O Guia de Livros Didáticos do PNLD-CAMPO apresenta o Constituinte Povos do Campo. O Referido documento ressalta a importância da participação destes sujeitos e suas formas de organização nas discussões, nos planejamentos, no desenvolvimento e na avaliação das práticas escolares. Esta iniciativa é descrita pelo Guia de Livros Didáticos de modo que “a presença efetiva dos Povos do Campo e suas organizações nas discussões, planejamentos, desenvolvimento e avaliação das práticas escolares é parte constitutiva de um projeto pedagógico na perspectiva da Educação do Campo” (BRASIL, 2012, p. 11). Assim, os povos do campo são compreendidos como parte constitutiva do projeto pedagógico baseado na perspectiva de Educação do Campo (BRASIL, 2012).

A participação ativa dos povos camponeses, desde o planejamento até a avaliação das práticas escolares, justifica-se pela necessidade histórica de superar os processos escolares *desterritorializados e desenraizados* desenvolvidos nos territórios camponeses (ARROYO, 2012). Neste sentido, a ocupação da escola não toma como referência o modelo de escola urbano hegemônico e suas referências, já que se trata da ocupação de um *Latifúndio do*

Saber(ARROYO, 2012). O Guia de Livros Didáticos demonstra a importância de considerar que a ocupação deste latifúndio é específica e diferenciada e baseada nas lutas sociais dos povos do campo.

É necessário destacar que as lutas sociais dos povos camponeses vêm historicamente articulando as diferentes identidades camponesas que reivindicam principalmente pela Reforma Agrária e paralelamente a ela várias outras citadas pelo Guia de Livros Didáticos como

pela permanência na terra, contra o trabalho escravo, por direitos, pelas condições das crianças e jovens permanecerem no campo, pela agroecologia, pela educação, pela saúde, pela soberania alimentar, pelo uso sustentável das florestas, dos solos e das águas, por créditos contra a exploração do trabalho infantil, contra os agrotóxicos, por assistência técnica, pela participação nas discussões e decisões que dizem respeito as suas vidas (BRASIL, 2012, p. 14).

Assim, percebemos que a Reforma Agrária é o eixo em torno do qual se concentram e se articulam as demais reivindicações dos Movimentos Sociais vinculados ao campo. Todavia, esta conquista, como observado, implica em diferentes transformações que a acompanham. Neste contexto, o Guia de Livros Didáticos reitera ainda que os povos do campo são

invisíveis aos olhos da Política Pública, mas visíveis a brutalidade da Segurança Pública, se organizam, elaboram, produzem, reproduzem e divulgam seus saberes, suas práticas, suas metodologias, suas expectativas e propostas de um projeto de campo, que se articula, por sua vez, como um projeto de sociedade, de nação (BRASIL, 2012, p. 14).

Assim, os povos do campo passam por processos históricos de invisibilidade diante da Política Pública mas, paradoxalmente, se fazem extremamente visíveis em relação à coerção da Segurança Pública. Estes povos produzem e divulgam seus saberes, suas práticas, suas metodologias, expectativas e propostas de um projeto de campo, que por sua vez se articula a um projeto de sociedade nacional (BRASIL, 2012).

Assim, consideramos que a importância de vincular os Movimentos Sociais do campo mais ao debate de segurança pública do que ao debate sobre política pública demonstra o quanto estes movimentos são representativos no combate ao poder capitalista neocolonial existente. Desta forma, torna-se importante, por parte das estruturas governamentais capitalistas/coloniais, criminalizar os Movimentos Sociais, declarando tal ato em nome da

soberania nacional. Assim, esta defensiva capitalista tem como lema a “ordem sobre a justiça” (KARAN; AUED, 2012, p. 337), onde a ordem nacional predomina sobre a justiça social.

A criminalização dos Movimentos Sociais vinculados ao campo é colonial, na medida em que se desenvolve naturalizando estereótipos sociais de rebeldia criminosa, via *Monocultura da Classificação Social*. Esta Monocultura produz a *Diferença Colonial* dos sujeitos sociais transgressores como diferença a ser eliminada, via violência física e simbólica. Assim, estas formas de violência são constituintes da produção da não existência dos sujeitos camponeses, fazendo com que sejam produzidos discursivamente novos colonizados, a saber: os que se oponham ao projeto de desenvolvimento euro-urbanocêntrico.

Em seguida o Guia dos Livros Didáticos assinala que os povos camponeses possuem diferenças entre si mesmo e, portanto, produzem diferentes manifestações sociais diferenciadas. O Guia dos Livros Didáticos apresenta como exemplos de manifestações culturais dos povos do campo:

Catopê, Catira, Festa do Divino, Folia de Reis, Boitatá, Maracatu, Festa do Boi, Festa das Sementes Criolas, Música Sertaneja, Festas Juninas, Festa da Colheita, Cavalhada, Candango, Reizada, Mutirão, entre dezenas de outras) bem como cultivam tradições alimentares, manifestações e práticas religiosas, brincadeiras, brinquedos, comemorações e registros orais e escritos vinculadas as suas lutas, ao trabalho, ao espaço sócio-territorial e as suas identidades devem ser abordadas pelo livro didático das escolas do campo (BRASIL, 2012, p. 14).

Diante do exposto consideramos que estas referências culturais, dentre outras, necessitam não apenas fazer parte do conjunto de experiências a serem trabalhadas nos LD utilizados nos territórios camponeses, senão serem as referências que identificam as diferentes identidades culturais dos diferentes povos camponeses. A afirmação das diferenças culturais camponesas pode ocorrer tanto pela folclorização que fixa sentidos de inferioridade nas culturas camponesas, como na *Educação Comunitária do Paradigma da Educação Rural*, como pode ser a cultura o lócus em torno do qual os povos identificam a si mesmos e se identificam no mundo.

Na perspectiva da *Educação Comunitária do Paradigma da Educação Rural* as culturas camponesas são visibilizadas apenas para reprodução dos estereótipos coloniais que as folclorizam, isto é, são valorizadas enquanto puderem contribuir para a própria produção de sua inexistência epistêmica.

Por sua vez, na perspectiva decolonial de cultura, esta é compreendida como modo de vida (BHABHA, 2010) e, portanto, como território próprio, diferenciado e legítimo

de denúncia. Neste sentido, indagamo-nos como as diferentes manifestações culturais dos povos camponeses são tratadas em relação aos LD utilizados nos territórios camponeses. O tratamento dado às manifestações culturais camponesas nos auxilia na compreensão de quais concepções de Educação do Campo estão presentes nos LD utilizados nesta modalidade educacional.

5.3.2 Temáticas da Organização das Escolas

No Subtema temáticas da Organização das Escolas analisamos os dados do Corpus Documental que se referem às concepções que versam sobre educação escolarizada, apresentando seus Constituintes: Educação do Campo; Escola do Campo; Currículo e Professores.

5.3.2.1 Educação do campo

No Guia de Livros Didáticos, a Educação do Campo é apresentada “como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático” (BRASIL, 2012, p. 9). Desta forma, a Educação do Campo mediante as representações de campo e seus sujeitos devem ser as referências fundamentais dos MP utilizados nas escolas localizadas nos territórios camponeses em seus variados aspectos.

Consideramos que esta determinação coloca em evidência a possibilidade dos povos camponeses não apenas serem contemplados pela distribuição de LD, senão para a possibilidade de protagonismo também na construção destes materiais didáticos e com isto um possível enfrentamento da *Colonialidade do Saber*. Dizemos possível enfrentamento porque a presença do campo e dos povos camponeses nos textos curriculares pode ocorrer também pela legitimação da *Colonialidade do Saber*.

O referido documento ressalta ainda que esta referência à Educação do Campo contextualizada tem como prerrogativa uma concepção de educação que funciona como prática social, na qual se faz necessária a inter-relação “do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelos sujeitos do campo” (BRASIL, 2012, p. 12).

Desta forma, existe a compreensão no Guia de Livros Didáticos da relação entre educação e prática social, de modo que as coleções didáticas diferenciadas para os territórios

campesinos são enxergadas como mecanismo que garantem a relação contextualizada com o conhecimento e em decorrência disto com a permanência dos alunos nas escolas dos territórios campesinos.

O Guia dos Livros Didáticos reitera ainda que esta Educação do Campo esteja vinculada primordialmente “à produção material da vida dos sujeitos camponeses” (BRASIL, 2012, p. 13), destacando mais uma vez a importância do trabalho no campo como referência principal para a Educação desenvolvida nas Escolas do Campo. Assim, torna-se latente a orientação materialista que orienta o *Paradigma da Educação do Campo*, adotando o trabalho como princípio educativo para os alunos das Escolas do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

5.3.2.2 Escola do campo

As Escolas do Campo são mencionadas por todo o *corpus* documental submetido à análise e se apresentam sob a forma de Escola Universal/Abstrata, cuja função é garantir o tratamento dos conhecimentos historicamente acumulados e Escola Específica e Diferenciada, cuja identidade está vinculada aos saberes dos povos campesinos. A respeito da Escola do Campo Universal/Abstrata, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI conceitua Escolas do Campo como “Escolas públicas que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas campesinas, que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2011, p. 1). Em relação à adesão destas escolas ao PNLD-CAMPO, o documento citado estabelece que as escolas precisam já estar cadastradas no antigo PNLD.

Ressaltamos que o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI ao apresentar uma concepção de escola que garanta a universalização do direito à educação escolarizada não dialoga diretamente com as especificidades e diferenças presentes nos territórios campesinos. Desta forma, o ideal de universalização da escolarização torna-se abstrato, na medida em que não discute o caráter específico e diferenciado da Educação do Campo.

A Resolução nº 40 de 2011, em seu Art.1º, mantém a determinação do Edital de convocação 05/2011 – CGPLI e estabelece que as Escolas do Campo que podem participar do PNLD-CAMPO, em sua versão do ano de 2013, são escolas com “classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo” (BRASIL, 2011, p. 1).

Para além da definição formal de Escola do Campo, o Guia de Livros Didáticos vincula a Escola do Campo como um território que fortalece as lutas sociais dos povos do

campo. Esta Escola do campo deverá garantir o conhecimento “universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio” (BRASIL, 2012, p. 11). Desta forma, identificamos que o Guia dos Livros didáticos valoriza os conhecimentos considerados clássicos como instrumentos para o exercício da visão crítica dos alunos das Escolas do Campo. Nesta direção, a orientação *materialista histórico-dialética* ganha contornos mais nítidos no que se refere aos conhecimentos que a Escola do Campo deve assegurar aos seus alunos.

No que tange à Escola Específica e Diferenciada, percebemos a presença das bases paradigmáticas do Movimento Por Uma Educação do Campo. O mesmo documento, em outra passagem, vincula a Escola do Campo à identidade de seus sujeitos, criando práticas educativas que não destruam a autoestima dos alunos, nos ambientes escolares e extra-escolares, pelo fato de pertencerem ao território camponês, ou como afirma o Guia de Livros Didáticos:

de serem sem terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco, enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território camponês (BRASIL, 2009, p. 11).

Identificamos que não há referência à produção dos conteúdos próprios dos povos camponeses que desafiem a visão clássica e urbanocêntrica de educação e do que é considerado válido de ser ensinado e aprendido. Entretanto, a autoestima dos alunos das Escolas do Campo deve ser valorizada, mas com os conteúdos considerados clássicos pelo Paradigma Urbanocêntrico de Educação. Uma vez mais a identidade dos povos camponeses é vinculada às formas de produção material desenvolvidas no campo, como ressalta Molina(2009) ao se referir às diferentes populações camponesas.

Em relação às formas específicas de organização escolar nos territórios camponeses, estas, sejam seriadas ou multisseriadas, assumem pouca centralidade desde que estejam compatíveis com os “termos do que se espera de uma Escola do Campo” (BRASIL, 2012, p. 12). Desta forma, a discussão de Escola do Campo não depende diretamente, segundo o Guia de Livros Didáticos, da discussão específica de seriação e multisseriação, desde que atenda aos objetivos da educação escolarizada no campo. Neste sentido, ganha importância o desenvolvimento dos processos educativos com a finalidade de afirmar as identidades camponesas, de suas lutas coletivas, dos saberes, da transformação da realidade e da

vinculação da Escola do Campo com as questões que envolvam seu contexto interno e externo (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010).

Neste sentido, as organizações específicas das Escolas do Campo, independente de serem Multisseriadas ou seriadas, têm com função garantir a materialização da afirmação das identidades dos povos do campo. Para tanto é necessário considerar não apenas o interior da escola (onde lemos tempo-escola), mas considerar o seu entorno (onde lemos tempo-comunidade). Desta forma percebemos uma tentativa de vinculação entre a escola multisseriada com a *Pedagogia da Alternância*, uma vez que a comunidade participa do processo de produção de conhecimento em interlocução com a escola.

O tratamento destas questões passa diretamente pelos Currículos compatíveis com a consolidação das Escolas do Campo, como projeto específico e diferenciado.

5.3.2.3 Currículo

Em relação ao Constituinte Currículo, este é apresentado apenas pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI. Neste documento, compreende-se o Currículo como o “conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando saberes e vivências dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados” (BRASIL, 2011, p. 30).

Mais uma vez são ressaltados os conhecimentos preconizados pelas *Pedagogias Clássicas* ou *Tradicionais* (ARROYO, 2012) como os conhecimentos que devem constituir o núcleo central do Currículo pensado para os territórios campestres. Em uma menção mais explícita ao Currículo na Educação do Campo, o documento se refere à organização curricular como aberta e contextualizada, incluindo para além dos componentes curriculares obrigatórios, componentes eletivos, como por exemplo:

cidadania, agricultura familiar, sistemas de produção, economia solidária, desenvolvimento sustentável, dentre outros, que enriquecem as experiências de ensino e tem se tornado objeto de aprendizagens (BRASIL, 2012, p. 31).

Os conhecimentos clássicos constituem a base comum, a centralidade curricular a ser aprendida também nas escolas do campo. Todavia, ainda que o Currículo tenha como centralidade os conhecimentos considerados clássicos, abre-se espaço para os conhecimentos dos povos campestres, mas em um espaço curricular descrito como eletivo. Diante desta passagem do Guia de Livros Didáticos, podemos identificar que os componentes considerados

eletivos pelo documento são justamente aqueles que dizem respeito aos saberes dos povos do campo. Nesta relação, a hegemonia euro-urbanocêntrica produz uma *Monocultura do Saber e do Rigor do Saber* (SANTOS, 2010b), de modo a instituir territórios curriculares hegemônicos e territórios curriculares não hegemônicos. Assim a não existência dos povos campestres é produzida através do *Racismo Epistêmico* (GROSFOGUEL, 2010) que aloca os saberes campestres ao nível eletivo da *Monocultura do Universal e do Global* (SANTOS, 2010b). Desta forma, mantém-se uma obediência epistêmica baseada nos conhecimentos legitimados pelo Paradigma Euro-Urbanocêntrico de Educação, no qual os conhecimentos *outros* não ameaçam a hegemonia dos conhecimentos considerados válidos. Estes conhecimentos dialogam mas em uma relação assimétrica.

Desta forma, percebemos no referido documento que são produzidas normas de excelência curricular não apenas entre as disciplinas, senão entre os saberes dos povos campestres e os saberes urbanocêntricos que constituem os componentes curriculares mínimos, portanto obrigatórios.

Os componentes curriculares mínimos são caracterizados da mesma forma como o próprio conceito de Currículo, com a especificidade de poderem ser organizados a partir de diferentes graus de diálogos entre as disciplinas (disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar). Esta definição torna-se explícita no fragmento abaixo:

Entende-se por componentes curriculares mínimos o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os saberes historicamente acumulados, organizados por abordagem disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar (BRASIL, 2012, p. 31).

Desta forma, fica evidenciada uma concepção de Currículo reduzida aos componentes curriculares, deixando de lado as demais dimensões curriculares e a problematização das disputas curriculares que se estabelecem em torno da Educação do Campo e das coleções de LD utilizados para esta modalidade educacional. Assim, sob a hegemonia das disciplinas permanecem intocáveis as *Epistemologias Imperiais* (MIGNOLO, 2005) que as produziram concomitantemente ao desperdício das experiências sociais (SANTOS, 2011) campestres instituídas como ausentes (SANTOS, 2010a) na produção de conhecimentos *outros*. Percebemos também que existe a menção implícita às relações possíveis entre disciplinas, todavia sem explicitar como as Coleções Didáticas destinadas aos professores e alunos do

campo devem privilegiar estas relações entre as disciplinas curriculares. Esta atribuição tem no professor seu agente pedagógico fundamental.

5.3.2.4 Professores

Para que a Educação do Campo específica e diferenciada se materialize através das Escolas do Campo faz-se necessário que “as estratégias de construção dessas possibilidades devem contar com a atuação de educadores comprometidos com a luta dos sujeitos com os quais tecem as práticas educativas’ (BRASIL, 2012, p. 12). Diante desta exigência, o Guia dos Livros Didáticos do PNLD-CAMPO estabelece que

os Educadores podem buscar como referências da materialização dos princípios da Educação do Campo em práticas desenvolvidas no âmbito Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA), do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO/SECADI/MEC), dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), entre tantas outras experiências (BRASIL, 2012, p. 12).

Diante das experiências que são colocadas como referências para a formação de professores para trabalharem nas escolas dos territórios rurais, percebemos a forte presença dos Movimentos Sociais e organizações sociais vinculadas ao campo. Deste modo, evidenciamos a presença de uma concepção de professor orgânico, no sentido de pertencimento ao contexto societal campesino, bem como de suas lutas e as repercussões na atividade docente. Esta concepção de professor é acentuada pelas referências citadas como base para a atividade docente nas escolas localizadas nos territórios campesinos. Percebemos que estas referências têm como finalidade fazer da escola uma entidade estratégica para a consolidação das lutas sociais dos povos do campo (CALDART, 2004), de modo que não haja a dissociação entre as práticas educativas e as especificidades das comunidades campesinas e seus anseios. Esta luta por Formação Inicial e Continuada de Professores reflete diretamente nas transformações das práticas pedagógicas que ocupam a centralidade nos processos de materialização do Currículo das escolas localizadas nos territórios campesinos.

Estas práticas se remetem à experiência de lutas sociais dos Movimentos Sociais que buscam não apenas a garantia do acesso à educação escolarizada, senão uma escola que represente os diferentes povos campesinos e seus saberes. Diante de tal referência de escola, a Formação de Professores se coloca como necessidade de romper o paradigma urbanocêntrico

de educação. Trata-se de uma compreensão de professor que, ao realizar suas práticas pedagógicas, contribui decisivamente para a construção de projetos *outros* de sociedade e de educação.

Neste sentido, o professor, uma vez vinculado à referência formativa protagonizada pelos Movimentos Sociais Campesinos, sobretudo o MST, é compreendido não apenas como um agente pedagógico que desenvolve práticas curriculares, mas como um profissional que torna presentes e válidas as experiências sociais campesinas. Desta forma, uma concepção *outra* de escola corre de par com a necessidade de modelos *outros* de professores para as escolas localizadas nos territórios campesinos.

5.3.3 Temáticas de Organização dos Livros Didáticos

Neste Subtema analisamos as mensagens encontradas no *Corpus* Documental que tratassem de elementos educacionais, mas que se referiam especificamente aos LD. Os Constituintes do referido Subtema são: Coleção Didática; Livro Didático; Manual do Professor e Guia de Livros Didáticos.

5.3.3.1 Coleção didática

O constituinte Coleção Didática é focado na Resolução nº 40/2011, no Guia de Livros Didáticos e no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI. Segundo o referido edital as coleções didáticas se definem como Coleções que atendem aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que sejam

concebidos e organizados em coleções integradas, disciplinares, por área de conhecimento ou interdisciplinares para atender as escolas com classes seriadas, multisseriadas ou por segmento de aprendizagem, em torno de uma proposta pedagógica única, inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do ensino-aprendizagem (BRASIL, 2011, p. 3).

A Resolução nº 40/2011 aponta ainda sobre materiais que podem acompanhar as Coleções Didáticas e que estas coleções devem ser adequadas às turmas Multisseriadas ou seriadas. O mesmo documento, em seu Art 1 § 4º, enfatiza que “as coleções impressas poderão ser acompanhadas de livros digitais e objetos educacionais digitais, de caráter

complementar, em meio físico ou ambiente virtual, para uso de professores e alunos das redes de ensino beneficiárias” (BRASIL, 2011, p. 2).

Identificamos que as Coleções Didáticas são organizadas de acordo com diferentes disciplinas e tipos de composição. Segundo o Guia de Livros Didáticos, as áreas abrangidas pelas Coleções Didáticas são Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. As Coleções Didáticas podem ter as seguintes configurações: I- Multisseriada Interdisciplinar Temática; II- Seriada Multidisciplinar Integrada; III- Seriada Multidisciplinar por Área; IV- Multisseriada Multidisciplinar por Área. As Coleções Didáticas organizadas por disciplina podem contar com a presença de volumes unificados ou integrados (BRASIL, 2012). Segundo o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, os volumes únicos são

os livros que agrupam diferentes disciplinas de uma série ou segmento de aprendizagem num mesmo volume ou que apresentam os conteúdos de uma mesma disciplina para várias séries ou segmento de aprendizagem num único volume (BRASIL, 2012, p. 31).

Do ponto de vista gramatical, as coleções didáticas têm de atender às normas do acordo ortográfico da Língua Portuguesa, em cumprimento ao Decreto Legislativo nº 54, de 18 de abril de 1995, a Resolução nº 17, de 7 de maio de 2008, e ao Decreto nº 6.583, de 30 de setembro de 2008 (BRASIL, 2012, p. 4). As Coleções didáticas podem ser obras caracterizadas ou descaracterizadas.

Do ponto de vista didático-pedagógico do conteúdo geral das Coleções Didáticas, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI afirma que elas devem apresentar proposta pedagógica única e progressão didática articulada, envolvendo os conteúdos de aprendizagem dos componentes curriculares correspondentes ao processo de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental. Deve haver nos materiais das coleções uma proposta para a Educação do Campo, através de um programa curricular observando a progressão dos estudos nas diferentes formas de organização do ensino, seja em termos de ano e segmento de aprendizagem. A coleção deverá ser composta, obrigatoriamente, por Livros Didáticos e Manuais do Professor correspondentes. Estas obras devem respeitar critérios relativos aos aspectos legais e éticos, tais como o respeito às diferenças e a necessidade de evitar representações que estigmatizam ou propagam estereótipos (BRASIL, 2012).

Identificamos que o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI reafirma a importância de que as Coleções Didáticas devem apresentar uma proposta para a Educação do Campo, além de LD acompanhados dos seus respectivos Manuais do professor. Assim, nos indagamos se a

proposta de Educação do Campo contida nos LD e Manuais do Professor se apresentam na forma de conteúdos de aprendizagem. Estes materiais devem respeitar os princípios legais e éticos que dizem respeito à disseminação do preconceito racial.

Compreendemos que, em âmbito pedagógico, as discriminações ocorrem sob a forma de *Racismo Epistêmico* (GROSGOUEL, 2010). O *Racismo Epistêmico* ocorre com a valorização das experiências sociais hegemônicas (euro-urbanocêntricas) como experiências passíveis de produção e legitimação de conhecimentos. Desta forma, torna-se importante compreender como as experiências sociais subalternizadas são tratadas nos LD específicos e diferenciados nos territórios campestinos.

5.3.3.2 Livro Didático

O Constituinte Livro Didático é tratado por todos os documentos que dizem respeito ao PNLD-CAMPO. Segundo a Resolução nº 40/2011, trata-se de LD consumíveis dos componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. LD consumíveis são aqueles entregues para utilização dos alunos e professores, que passam a ter sua guarda definitiva por parte destes. Cada volume do LD deve ser acompanhado pelo seu Manual do Professor correspondente (BRASIL, 2011). Ainda segundo a Resolução nº 40/2011, em seu art 1 § 3, as obras adquiridas e distribuídas passam a substituir os cadernos de ensino e aprendizagem e outros materiais impressos utilizados até então (BRASIL, 2011).

Segundo o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, em relação ao seu papel pedagógico, os LD devem ser múltiplos e diversificados, favorecendo a autonomia dos professores, oferecendo subsídios que contribuam com a execução do projeto político-pedagógico da escola. Os LD podem desempenhar o papel pedagógico de assegurar uma concepção e proposta pedagógica adequada às características dos sujeitos do campo e a veiculação de conceitos e informações com a manutenção da coerência metodológica e um papel social, “de defesa do campo como um espaço de cultura, produção e conhecimento, contribuindo para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo” (BRASIL, 2012, p. 27).

Assim, compreendemos que a orientação do referido edital, no que tange aos LD, é que estes sejam verdadeiros textos curriculares do campo, com atenção especial aos sujeitos campestinos, às suas culturas e formas de produção do conhecimento. Apresente determinação articulada à discussão sobre autonomia do professor com a valorização do campo como espaço

de cultura e conhecimento. Assim, no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI os LD têm a função de fortalecer um projeto de desenvolvimento sustentável. Consideramos que a noção de sustentabilidade citada no referido edital não é suficientemente explorada, de modo que o conceito pode sustentar tanto os interesses dos povos do campo (Agricultura Familiar na perspectiva agroecológica), como os interesses do sistema capitalista (Monoculturas capitalistas na perspectiva do Agronegócio).

O LD é também compreendido pelo Guia dos Livros Didáticos como um instrumento de mediação pedagógica e, como tal, é capaz de contribuir para a transformação das práticas escolares e para além das escolas. Para tanto, é necessário considerar de que forma o campo e seus sujeitos aparecem nos LD. Esta presença, quando se trata das ilustrações, pode variar em três formas:

Ilustração- imagens de identidades, de lugares, de objetos, de paisagens, sem a contextualização devida. Como *pretexto* – textos, atividades e/ou ilustrações aparecem como referências para apresentar e discutir um tema. Como *texto*, isto é, como conteúdo a ser lido e conhecido. Como *contexto*, como realidade a ser vista, tematizada, lida, conhecida, discutida, analisada, mantida e/ou modificada. Sendo assim, é fundamental a presença no livro didático das Escolas do Campo dos elementos vinculados aos espaços sócio-territoriais de produção material da vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade, bem como a dinâmica da própria escola, das relações sociais que se desenvolvem em seus interiores e com a comunidade ao seu redor (BRASIL, 2012, p. 12 e 13).

Compreendemos que ilustração, pretexto, texto e contexto se apresentam como diferentes maneiras de textualizar o Currículo. Neste sentido, ressaltamos que o nível de importância de cada uma destas maneiras pode variar conforme o conteúdo de aprendizagem.

Desta forma, o campo e os sujeitos camponeses têm níveis de presença nos LD e definem o nível de protagonismo exercido por estes. O campo e seus sujeitos, quando assumem a função de texto descrita no edital, são considerados conteúdos de aprendizagem a serem aprendidos pelos alunos. Desta forma, torna-se importante apreender os paradigmas de Educação do Campo que orientam os enunciados sobre a Educação do Campo nestes materiais de História e Geografia. Os materiais didáticos necessitam ainda contemplar os projetos político-pedagógicos das escolas nos quais são utilizados, principalmente através de práticas de ensino contextualizadas (BRASIL, 2012).

Outro aspecto ressaltado pelo Guia dos Livros Didáticos que diz respeito à Educação do Campo é considerar o acesso de alunos, professores e famílias “a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e

fazer a ciência, a sociedade e a educação” (BRASIL, 2012, p. 29). Assim, compreende-se a importância de não apenas ter acesso a conhecimentos, mas construir conhecimentos. A ampliação nas formas de compreender a ciência, a sociedade e a educação passa pela valorização das diferentes populações camponesas (*Geo-Políticas e Corpo-Políticas de Conhecimento*) no processo de validação epistêmica. Estas populações se constituem de “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros” (BRASIL, 2012, p. 13) em diferentes territórios.

A valorização destas populações corre de par com a valorização de seus territórios geográficos e biomas, como por exemplo, “Caatinga, Campo, Cerrado, Floresta Amazônica, Litorâneo, Mata Atlântica, Mata dos Cocais, Mata dos Pinhais, Pantanal, Pampas – articulados as identidades vinculadas aos mesmos” (BRASIL, 2012, p. 13). Diante disto, nos questionamos se os territórios geográficos ressaltados pelo Guia de Livros Didáticos são contemplados nos Manuais do Professor, bem como se estes territórios geográficos se constituem como territórios epistêmicos (MIGNOLO, 2007).

Consideramos que o tratamento das diferentes territorialidades camponesas pressupõe a superação das relações assimétricas e subalternizadoras dos territórios urbanos em relação aos territórios camponeses. Estas relações criaram a dicotomia entre campo e cidade, que desqualifica o campo. Deste modo, o Guia de Livros Didáticos assevera que deve-se “criar condições para que os diferentes elementos do livro didático traduzam essa relação na perspectiva de fronteiras com a consequente superação da leitura depreciativa é desafio das obras didáticas” (BRASIL, 2012, p. 14). Este documento apresenta como exemplos de dicotomias na relação urbano/rural “os binômios campo/cidade; arcaico/moderno; atraso/desenvolvimento; agricultura moderna/agricultura convencional que colocam o Campo como lugar do atraso e/ou do espaço idílico” (BRASIL, 2012, p. 15).

Nesta passagem, o Guia de Livros Didáticos questiona um elemento fundante da *Razão Indolente* moderna/colonial, que é o estabelecimento de dicotomias hierarquizadoras. Estas dicotomias aprisionam historicamente os territórios camponeses no lado subalternizado do binômio. Diante deste questionamento trazido pelo referido documento, abre-se a possibilidade de relações *outras* entre urbano e rural, que se distanciem da classificação dual e segregadora exercida pela *Razão Indolente*.

Por fim, o Guia dos Livros Didáticos reforça, uma vez mais, a importância do trabalho nos LD do PNLD-CAMPO a ser tratado como o elemento estruturante da vida humana, sendo

tratado em relação direta com a questão da posse da terra, modelos de agricultura e das relações de poder que atravessam os conflitos sociais no campo (BRASIL, 2012). Nesta direção devem conter nos LD experiências relacionadas à “agroecologia, cooperativismo e soberania alimentar desenvolvidas pelos camponeses, com a finalidade de construir novos espaços territoriais no meio camponês, onde as relações de poder e trabalho se baseiem na igualdade e no respeito mútuo” (BRASIL, 2012, p. 13 e 14).

Neste sentido, nos Guia de Livros Didáticos existe a clara repercussão do Paradigma da Educação do Campo e a importância de fortalecer a relação entre construção do conhecimento e conhecimento e reprodução dos modos de produção material da vida nos territórios camponeses. Todas as exigências previstas para os LD e aqui analisadas devem estar asseguradas também nos Manuais dos Professores.

5.3.3.3 Manual do professor

O Constituinte Manual do Professor é citado apenas pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI. Segundo o referido edital,

o manual do professor não pode ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2011, p. 3).

O Edital de convocação 05/2011 – CGPLI atribui ao Manual do Professor bem mais do que a função de resolução dos exercícios dos alunos, o que demonstra uma preocupação que extrapola a *Pedagogia Clássica Tradicional*, cuja prática se dá pela memorização e resolução dos exercícios propostos. São exigidas orientações teórico-metodológicas, de articulação dos conteúdos e das áreas de conhecimento, avaliação, além de bibliografia e sugestões de leitura que sirvam à formação do professor.

Nesta compreensão, o Manual do Professor possui como característica ser um dispositivo didático de auxílio às práticas curriculares dos professores das escolas localizadas nos territórios camponeses. Destacamos que para além do cumprimento das exigências metodológicas, avaliativas, de acompanhamento e de conteúdo aqui elencadas, os Manuais do

Professores oferecem a possibilidade de reconstruir constantemente o trabalho com os LD em sala de aula ou nas comunidades campesinas.

Neste sentido, nos indagamos sobre a relação que estas diferentes exigências para os Manuais do Professor dialogam com os conteúdos de aprendizagem eleitos nos LD e com estes Manuais do Professor, ao possibilitarem a autonomia dos professores. Trata-se de uma compreensão fundamental, uma vez que a autonomia dos professores complexifica o Manual do professor em dois sentidos; tanto no plano de sua elaboração mais flexível e dialogante com as experiências sociais, como no próprio tratamento do professor frente ao cumprimento dos conteúdos eleitos nos LD.

Ressaltamos que, a ideia de Manual do Professor comporta em si uma arbitrariedade histórica e pedagógica herdada das *Pedagogias Clássicas e Imperiais* de normatização hierárquica do processo de ensino/aprendizagem. Assim, comporta em si a verticalidade pedagógica que se mantém mesmo sendo o PNLD-CAMPO/2013 um programa específico e diferenciado (ainda que ocorra em âmbito nacional). Neste sentido, nos indagamos como estes materiais didáticos dialogam com a construção do conhecimento por parte dos povos campesinos, cujas matrizes epistêmico/pedagógicas contestam as *Pedagogias Clássicas* e seus instrumentos pedagógicos.

5.3.3.4 Guia do livro didático

O Constituinte Guia do Livro Didático é citado no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI e no próprio documento do Guia dos Livros Didáticos. Segundo o Edital de convocação 05/2011 – CGPL, no Guia de Livros Didáticos “Constarão do guia de livros didáticos para o PNLD Campo resenhas das coleções aprovadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e demais informações sobre o processo de escolha” (BRASIL, 2011, p. 9).

A estrutura descrita pelo próprio Guia dos Livros Didáticos segue a seguinte orientação: a) “um breve histórico sobre o PNLD Campo, bem como as políticas públicas voltadas para as escolas do campo; b) os princípios e critérios com base nos quais as coleções aqui apresentadas foram avaliadas e aprovadas” (BRASIL, 2012, p. 8). Segundo o Guia dos Livros Didáticos,

as resenhas que descrevem e comentam as coleções didáticas, apontando a contribuição que trazem para o Ensino Fundamental nas escolas do campo,

na área de Línguas Artes e Literatura, a aquisição do sistema de escrita, o ensino da leitura, a produção escrita e oralidade, na área de Ciências Sociais e Humanidades as noções de espacialidades e temporalidades, na área de Matemática, a educação matemática e suas práticas de numeramento, na área de Ciências da Vida e da Natureza, os conhecimentos das Ciências e suas relações com a natureza (BRASIL, 2012, p. 8).

O Guia de Livros Didáticos, então, é um documento fundamental de consulta dos professores. Os professores, sendo os responsáveis pela escolha dos LD a serem utilizados nas escolas localizadas nos territórios campestres, têm neste documento um importante elemento para compreender a proposta de LD na Educação do Campo e as coleções aprovadas no PNLD-CAMPO.

Neste sentido, o Guia dos Livros Didáticos favorece um processo mais democrático e reflexivo na tomada de decisão sobre a escolha dos LD para as escolas localizadas nos territórios campestres. Trata-se de uma tentativa prévia de interlocução analítica entre os professores da Educação Superior que avaliam os LD com os professores da Educação Básica que serão responsáveis pela escolha e trabalho pedagógico com estes livros.

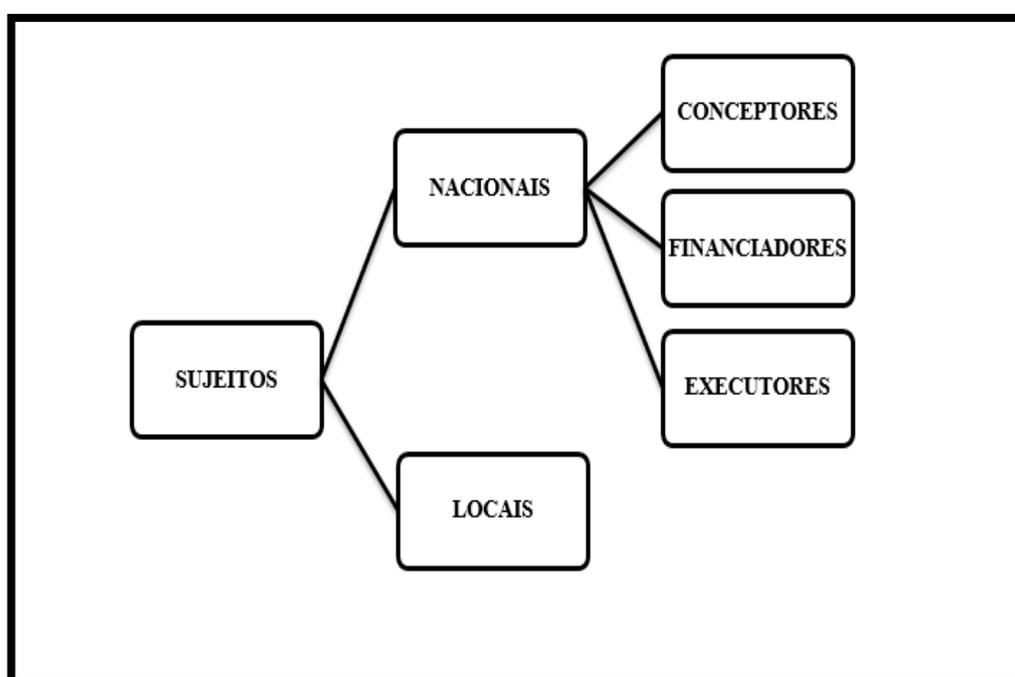
Em nossa análise ficou evidente que o Guia dos Livros Didáticos é o documento analisado que apresenta uma maior exaustividade na discussão sobre Educação do Campo sobre os Constituintes do Tema Conceção. Compreendemos que a vinculação deste documento com a SECADI é decisiva na exaustividade temática com a Educação do Campo, de modo que o processo de escolha dos LD por parte dos professores é guiado por um documento do qual participam decisivamente os Movimentos Sociais Campestres. Desta forma, compreendemos que o Guia de Livros Didáticos, ao dedicar-se à problematização e à exposição crítica das Coleções Didáticas contribui para a materialização do *Paradigma da Educação do Campo* através dos LD.

5.4 Sujeitos

O Tema Sujeitos diz respeito aos sujeitos institucionais e ou profissionais responsáveis pela concepção e implementação do PNLD-CAMPO/2013. Apresentam-se como Subtemas: Sujeitos Nacionais e Sujeitos Locais. Os Sujeitos Nacionais podem ser classificados como Conceptores: aqueles que concebem o programa enquanto tal; Financiador: responsável pelos recursos do programa, e Executor: que possui como função elementar operacionalizar o programa.

Em seguida apresentamos a análise realizada do Tema Sujeitos, a partir de seus Subtemas: Nacional, com seus respectivos Constituintes, sendo eles Constituintes Conceptores: SECADI e Editoras; Constituinte Financiador: FNDE e Constituintes Executores: Comissões e Instituições contratadas junto ao FNDE e Sujeitos Locais, cujos constituintes são: Secretarias de Educação; Escolas; Responsáveis pelas escolas da Rede Pública e Professores. A figura abaixo representa a sistematização da análise do Tema Sujeitos.

FIGURA 03- Sujeitos do PNLD-CAMPO/2013



Fonte: Guia de Livros Didáticos, Resolução nº 40/2011 e Edital de convocação 05/2011 – CGPLI.

Neste sentido, os Sujeitos da política do PNLD-CAMPO/2013 se apresentam como nacionais e locais, que serão apresentados, bem como os seus respectivos Constituintes em seguida.

5.4.1 Subtema Sujeitos Nacionais

O subtema Sujeitos Nacionais é subcategorizado através em diferentes tipos, sendo eles Constituintes Conceptores: SECADI e Editoras; Constituinte Financiador: FNDE e Constituintes Executores: Comissões e Instituições contratadas junto ao FNDE.

5.4.1.1 Sujeitos Nacionais Conceptores

Os Sujeitos Nacionais Conceptores são o conjunto de Sujeitos de intervenção nacional no PNLD-CAMPO/2013, cuja característica de intervenção está no nível da concepção do programa. Fazem parte do referido conjunto de sujeitos a SECADi e as Editoras.

5.4.1.1.1 SECADi

O Sujeito Nacional Conceptor SECADI é tratado na Resolução nº 40/2011, no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI e no Guia de Livros Didáticos. As funções atribuídas à SECADi podem ser sumariadas em **Gerais; Inscrição; Seleção e Escolha**.

No que tange às Funções Gerais atribuídas à SECADi, está expressa no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI quando afirma que cabe a esta secretaria “avaliar a eficiência do Programa nas questões que envolvem os aspectos pedagógicos; propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa” (BRASIL, 2011, p. 4).

Em relação à Função de Inscrição das Coleções Didáticas no PNLD-CAMPO/2013, estão dispostas no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI ao afirmar que cabe à SECADi “elaborar, em conjunto com o FNDE, os editais de convocação para avaliação e seleção de obras para o Programa; fornecer ao FNDE os dados cadastrais das redes de ensino participantes, necessários à operacionalização do Programa, por meio eletrônico e em formato adequado” (BRASIL, 2011, p. 4).

Quanto às funções relacionadas à Seleção das Coleções Didáticas, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI afirma que cabe à SECADi “promover a pré-análise e a avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos para o Programa; analisar e aprovar o projeto apresentado pelas instituições para realizar a avaliação pedagógica das obras inscritas no Programa, bem como atestar acerca da execução do respectivo objeto” (BRASIL, 2011, p. 4).

Por fim, são atribuídas à SECADi as funções que dizem respeito ao processo de escolha dos LD que mobilizam escolas, secretarias de educação e professores, como pode ser visto no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, quando traz as seguintes atribuições:

elaborar o guia de livros didáticos do campo para a escolha das obras aprovadas na avaliação pedagógica; acompanhar o processo de escolha dos livros didáticos do Programa; planejar e desenvolver ações objetivando a

melhoria do processo de escolha dos livros didáticos pelas redes de ensino e a participação dos professores (BRASIL, 2011, p. 4).

O Edital de Convocação menciona ainda as seguintes normatizações: “coordenar cadastramento das redes de ensino no programa (BRASIL, 2011, p. 9); Pré-análise, avaliação pedagógica das coleções didáticas e divulgação do resultado da avaliação” (BRASIL, 2011, p. 15) e introduz uma nova atribuição à SECADI que consiste em julgar recursos da avaliação pedagógica (BRASIL, 2011, p. 9).

A SECADI é uma conquista histórica dos povos camponeses nas suas reivindicações de um tratamento específico e diferenciado da educação dos povos camponeses. Esta Secretaria permanece influente também neste momento histórico, no qual são ofertadas coleções didáticas para os territórios camponeses. Das funções atribuídas à SECADI podemos destacar a participação no credenciamento das coleções didáticas e a realização da Pré-Análise destas coleções, ou seja, existe a participação de uma instância representativa dos povos camponeses e seus interesses educacionais no processo de validação das decisões iniciais sobre as coleções didáticas que serão adotadas pelo PNLD-CAMPO.

Neste sentido, a não existência dos povos camponeses é combatida pela presença da SECADI como sujeito institucional cuja criação remete ao *Paradigma da Educação do Campo*. Desta forma, a presença da SECADI como um dos sujeitos conceptores do PNLD-CAMPO/2013 oferece possibilidades para uma *Ecologia de Reconhecimentos*, dados os sujeitos subalternizados ocuparem a cena política do PNLD-CAMPO/2013. Esta Ecologia de Reconhecimentos, por sua vez, abre possibilidades para uma *Ecologia de Saberes*, uma vez que os povos do campo passam a ser contemplados com uma política nacional de LD, com possibilidades de valorização de seus conhecimentos e formas de produzi-lo.

5.4.1.1.2 Editoras

O Sujeito Nacional Conceptor Editoras é mencionado apenas pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, que autoriza a inscrição de obras a serem submetidas à avaliação pedagógica “toda e qualquer empresa legalmente estabelecida no país que atenda as exigências, inclusive quanto à documentação” (BRASIL, 2011, p. 4). Este documento institui ainda que as editoras são responsáveis pela “produção e postagem dos Livros Didáticos” (BRASIL, 2011, p. 15).

Desta forma, é possível identificar que as editoras (privadas) ficam com a responsabilidade de produzir as Coleções Didáticas que serão submetidas à seleção do PNLD-CAMPO. Esta influência privada dos grupos editoriais na educação brasileira segue o modelo francês e alemão, no qual o Estado assume a função de comprador dos LD (CASSIANO, 2013). Desta forma, o Eurocentrismo do modelo adotado, aliado ao mercado editorial, coaduna com a produção da não existência dos povos do campo como sujeitos epistêmicos válidos de construir seus próprios LD.

Neste sentido, a *Monocultura do Saber e a do rigor do Saber* manifestam a *Colonialidade do Saber* articulada aos critérios da produção editorial em massa, sustentada pela *Monocultura da Produtividade Capitalista*. Assim, o lucro editorial ocupa o lugar das lutas dos Movimentos Sociais Campesinos, o que faz com que as editoras privadas ocupem o lugar dos povos do campo como sujeitos epistêmicos dos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campesinos.

Destacamos que entre os grupos editoriais que possuem maior destaque no cenário educacional brasileiro, está a Editora Moderna, que pertence ao grupo Espanhol Santillana. A influência histórica desta editora, juntamente às campanhas de marketing pedagógico, possibilita maiores possibilidades de escolha da Coleção projeto Buriti Multidisciplinar. Neste sentido, a análise aqui realizada da referida coleção está alicerçada em um imperativo das próprias políticas educacionais para os LD específicos e diferenciados para as escolas localizadas nos territórios campesinos.

5.4.1.2 Sujeito Nacional Financiador

O Sujeito Nacional Financiador diz respeito ao Sujeito de intervenção de âmbito nacional no PNLD-CAMPO/2013, sendo esta intervenção de financiamento. O único Sujeito Nacional Financiador do PNLD-CAMPO/2013 é o FNDE.

5.4.1.2.1 FNDE

O Sujeito Nacional Financiador FNDE é mencionado na Resolução nº 40 de 2011, bem como no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI. O primeiro documento apresenta todas as funções do sujeito institucional FNDE. Estas disposições não são alteradas pelo Edital de Convocação. Neste sentido, as funções do FNDE podem ser categorizadas como: **Geral; Inscrição; Seleção; Escolha; Distribuição e Acompanhamento.**

A única função geral atribuída ao FNDE é “propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa” (BRASIL, 2011, p. 3), sendo esta também uma atribuição dada a outros sujeitos institucionais.

Por sua vez, no que se refere às funções de Seleção, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI atribui ao FNDE as funções de “elaborar, em conjunto com a SECADI, os editais de convocação para avaliação e seleção de obras para o Programa; promover a pré-inscrição, por meio de sistema informatizado na internet; viabilizar a inscrição e a triagem dos livros didáticos” (BRASIL, 2011, p. 3).

No que diz respeito às funções relativas à Escolha das Coleções Didáticas, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI atribui ao Sujeito Nacional Financiador do FNDE as seguintes atribuições:

disponibilizar o guia de livros didáticos do campo às redes de ensino participantes; viabilizar a escolha dos livros didáticos pelas redes de ensino participantes, por meio de sistema informatizado na internet; processar os dados de escolha e remessa dos livros didáticos (BRASIL, 2011, p. 3).

As funções de Distribuição das Coleções Didáticas escolhidas no PNLD-CAMPO/2013 são determinadas pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI quando afirma que o FNDE terá como atribuições:

habilitar quanto aos aspectos jurídicos, econômicos e financeiros e contratar os editores e as obras a serem adquiridas; providenciar a distribuição do material aos beneficiários, mediante contratação de empresa especializada (BRASIL, 2011, p. 3).

Finalmente, as funções de Acompanhamento do PNLD-CAMPO/2013 são dispostas pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, ao colocar ao FNDE atribuições como: “acompanhar e realizar o controle de qualidade da produção e expedição das obras, de acordo com as especificações contratadas; verificar, *in loco* e por amostragem, a disponibilização e a utilização dos livros didáticos junto às redes de ensino beneficiárias” (BRASIL, 2011, p. 3).

O Edital de convocação 05/2011 – CGPLI faz menção às atribuições de Cadastro dos editores e pré-inscrição das coleções (BRASIL, 2011, p. 4); Divulgação do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011, p. 9); Habilitação das obras didáticas (BRASIL, 2011, p. 9) e Produção, aquisição e entrega (BRASIL, 2011, p. 9).

Ao identificarmos o FNDE como um sujeito nacional do PNLD-CAMPO/2013, torna-se importante situar a sua importância nas políticas educacionais. O FNDE é responsável pela operacionalização do maior programa de LD do mundo, o PNLD, que avalia, seleciona e

distribui trienalmente LD para os alunos das escolas básicas de todo o Brasil. Este Sujeito Nacional, também do PNLD-CAMPO, possui uma relação histórico-comercial com as editoras brasileiras e estrangeiras que movimentam o mercado editorial.

Diante disto, consideramos que a interferência do FNDE na distribuição dos LD para os territórios campestres não pode estar dissociada da compreensão dos materiais didáticos como mercadoria. Esta evidência se expressa na atribuição das tarefas operacionais, comerciais e burocráticas de tal órgão. Neste sentido, torna-se importante compreender sua parceria com a SECADi, no sentido de compreender por quais processos de *Interculturalidade* têm caminhado as relações institucionais entre estas instâncias.

Trata-se de compreender como se afirmam os povos campestres nas coleções didáticas do PNLD-CAMPO, dado que o próprio PNLD historicamente privilegiou a não distinção entre campo e cidade para a produção de LD. Neste cenário, torna-se importante compreender as repercussões do PNLD convencional que permanecem como estruturantes para o PNLD-CAMPO, como o processo de inscrição, seleção, avaliação e distribuição de obras didáticas; as formas de financiamento e, sobretudo, os sujeitos responsáveis pela construção dos LD, que continuam a ser as editoras consagradas no mercado editorial urbanocêntrico.

Estas permanências legitimadas através do financiamento do FNDE revelam a permanência também das *Monoculturas* que historicamente estiveram à frente do financiamento dos LD brasileiros, e agora específicos e diferenciados para os territórios campestres. Uma vez que a estrutura do programa é a mesma, com ela se mantêm também os *critérios da produtividade capitalista* e a *Colonialidade do Poder* na esfera financiadora do PNLD-CAMPO/2013. Desta forma, ainda que os povos campestres estejam presentes na política do PNLD-CAMPO/2013, as formas de financiamento e execução do programa paradoxalmente contribuem para a reprodução da não existência epistêmica campestre.

5.4.1.3 Sujeitos Nacionais Executores

Os Sujeitos Nacionais Executores dizem respeito ao conjunto de Sujeitos que possuem nível de intervenção nacional no PNLD-CAMPO/2013, mas este nível de intervenção tem como característica o processo de execução do programa. Os Sujeitos Nacionais Executores são as Comissões e as Instituições contratadas junto ao FNDE.

5.4.1.3.1 Comissões

O Sujeito Nacional Executor Comissões é citado apenas pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI. Duas comissões são citadas pelo documento, sendo elas Comissão Especial de Habilitação, que junto ao FNDE tem a função de habilitar as editoras e a Comissão Especial de Negociação, que também junto ao FNDE tem a função de negociar os preços das coleções didáticas a serem adquiridas (BRASIL, 2011). Neste sentido, identificamos a normatização da terceirização para a habilitação e distribuição de Coleções Didáticas aprovadas.

Desta forma, o processo de burocratização e negociação das coleções didáticas recorre à via terceirizada e privada a ser financiada pelo FNDE. Deste modo, empresas também já consagradas no mercado editorial ganham espaço no PNLD-CAMPO/2013, como instâncias de negociação e distribuição das coleções didáticas.

5.4.1.3.2 Instituição contratada junto ao FNDE

O Sujeito Nacional Executor Instituição contratada junto ao FNDE foi mencionado apenas no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI e tem como atribuições realizar “inscrição/recepção das coleções e da documentação, bem como da triagem efetiva das coleções didáticas inscritas” e “controle de qualidade e distribuição” (BRASIL, 2011, p. 15). Mais uma vez a terceirização está presente no processo de seleção do PNLD-CAMPO, desta vez se referindo à inspeção das coleções didáticas.

Assim como dito, também no processo de triagem das coleções didáticas a presença empresarial do setor de didáticos permanece forte no PNLD-CAMPO, de maneira a manter a hegemonia do empresariado vinculado ao setor de materiais didáticos a serem financiados pelo FNDE.

5.4.1.3.3 Subtema Sujeitos Locais

O Subtema Sujeitos Locais diz respeito àqueles sujeitos responsáveis pela execução do PNLD-CAMPO/2013 a nível municipal, portanto, mais próximo das comunidades campesinas. Seus Constituintes são: a) Secretarias de Educação; b) Escolas; c) Professores e d) Responsáveis pelas escolas da Rede Pública.

5.4.1.3.4 Secretarias de Educação

O Sujeito Local Secretarias de Educação é mencionado apenas na Resolução nº 40/2011. Deste modo, as atribuições para as Secretarias de Educação podem ser classificadas como **Geral; Infra estrutural; Escolha e Distribuição**.

No que respeita à função Geral das Secretarias de Educação, a Resolução nº 40/2011 estabelece que as secretarias devem “propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa” (BRASIL, 2011, p. 4 e 5). Desta forma, mantém-se a atribuição de contribuição permanente com o programa, assim como para os demais sujeitos da política do PNLD-CAMPO/2013.

No que tange à função Infra estrutural atribuída às Secretarias de Educação, a Resolução nº 40/2011 estabelece que estas devem “dispor de infraestrutura e equipes técnicas e pedagógicas adequadas para acompanhar a execução do Programa na respectiva área de abrangência; b) acompanhar a divulgação do guia de livros didáticos do campo” (BRASIL, 2011, p. 4 e 5).

As funções relativas ao processo de Escolha das Coleções Didáticas que se destinam às Secretarias de Educação são instituídas pela Resolução nº 40/2011 quando afirma que estas devem

- c) assegurar as condições para que as escolas participantes e os seus professores atuem no processo de escolha, fundamentados em justificativa técnica, com base na análise das resenhas contidas no guia de livros didáticos do campo, indicando dois títulos (em 1ª e 2ª opção, de editoras diferentes);
- d) documentar, em ata, a justificativa técnica pela escolha dos títulos, com assinatura pela maioria da equipe apta a participar da seleção, arquivando o material por pelo menos 5 (cinco) anos para apresentação ao Ministério da Educação ou aos órgãos de controle, caso lhe seja solicitado;
- e) registrar os dados correspondentes à sua escolha no sistema disponibilizado pelo FNDE na internet (BRASIL, 2011, p. 4 e 5).

Assim, as funções delegadas às Secretarias de Educação dizem respeito principalmente ao processo de escolha das Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013. Neste sentido, funcionam como instância fundamental para a articulação nacional entre a distribuição dos LD pelo FNDE e a participação das escolas localizadas nos territórios campestres.

Por fim, apresentam-se funções que dizem respeito ao Acompanhamento da execução da política do PNLD-CAMPO/2013, que são apresentadas pela Resolução nº 40/2011 da seguinte maneira:

f) monitorar a distribuição das obras até sua chegada efetiva na escola, garantindo acesso de alunos e professores aos materiais; apoiar a distribuição e realizar o remanejamento de livros didáticos entre as escolas de sua rede (BRASIL, 2011, p. 4 e 5).

Desta forma, as Secretarias de Educação funcionam como Sujeitos Locais que, em síntese, têm como função articular o processo de escolha das coleções de LD aprovadas no PNLD-CAMPO, acompanhar o processo de aquisição e distribuição destas coleções junto às escolas, além de contribuírem com ações para a melhoria do PNLD-CAMPO. Neste sentido, as Secretarias de Educação, dentro do PNLD-CAMPO, funcionam não como instâncias deliberativas, mas como instâncias consultivas.

Deste modo, a construção das Coleções Didáticas no PNLD-CAMPO/2013, assim como no PNLD convencional, não tem como instância decisiva as Secretarias de Educação. Assim, estas instituições se ocupam exaustivamente do processo de aquisição e distribuição dos referidos materiais didáticos.

5.4.1.3.5 Escolas

O Sujeito Local Escolas é citado pela Resolução nº 40/2011, Edital de convocação 05/2011 – CGPLI e pelo Guia de Livros Didáticos. Segundo a referida Resolução, cabe às Escolas, na execução do PNLD-CAMPO, as funções relacionadas à **Escolha** e à **Distribuição** das Coleções Didáticas.

No que diz respeito à Função atribuída para as Escolas relativas à Escolha das Coleções Didáticas, as instituições escolares devem “viabilizar a escolha dos livros didáticos com a efetiva participação dos professores no processo” (BRASIL, 2011, p. 5).

No que tange às Funções relativas à Distribuição das Coleções Didáticas, as Escolas devem

b) informar corretamente os dados relativos ao alunado no censo escolar, com vistas à estimação do fornecimento de material didático; c) zelar pela distribuição dos livros didáticos aos alunos e professores e pelo aproveitamento dos títulos escolhidos no processo de ensino e aprendizagem, conforme sua proposta pedagógica; e d) comunicar à respectiva secretaria de educação sobre obras excedentes ou insuficientes para auxiliar no processo de remanejamento junto às outras unidades ou à reserva técnica (BRASIL, 2011, p. 5).

O Edital de convocação 05/2011 – CGPLI mantém a determinação de organizar o processo de escolha das coleções didáticas junto às escolas e professores (BRASIL, 2011, p.

15). Por sua vez, o Guia de Livros Didáticos menciona e especifica a normatização de comunicar à Secretaria de Educação sobre obras excedentes ou insuficientes pela determinação de “não solicitar a reposição de livros recebidos, porventura danificados, diretamente aos Titulares de Direitos Autorais ou seus representantes” (BRASIL, 2012, p. 23 e 24). O Guia de Livros Didáticos especifica ainda as normas do processo de aquisição e distribuição dos LD da seguinte maneira:

a) impedir o acesso, em suas dependências, de Titulares de Direitos Autorais ou de seus representantes com o objetivo de divulgar livros referentes aos Programas do Livro, desde a divulgação dos guias de escolha pelo MEC/FNDE até o final do período de escolha. (OBS: No âmbito do PNLD Campo 2013, este período vai do dia da divulgação do guia na internet a 20/12/2012); b) não disponibilizar espaço público para a realização de eventos promovidos pelos Titulares de Direitos Autorais, autores ou seus representantes, relacionados aos Programas do Livro; c) impedir a participação dos Titulares de Direitos Autorais, autores, ou de seus representantes, nos eventos promovidos pela Escola relativos à escolha de livros; d) garantir a isonomia do processo de escolha, não disponibilizando informações que privilegiem um ou outro Titular de Direito Autoral; e) não solicitar a reposição de livros recebidos, porventura danificados, diretamente aos Titulares de Direitos Autorais ou seus representantes f) recusar vantagens de qualquer espécie, dos Titulares de Direitos Autorais, autores ou de seus representantes, a título de doação, como contrapartida da escolha de obras referentes aos Programas do Livro; g) impedir o acesso dos Titulares de Direitos Autorais, autores, ou de seus representantes, à senha de escolha (BRASIL, 2012, p. 23 e 24).

Às escolas cabe assegurar a participação dos professores, fornecer dados do censo escolar necessários à aquisição dos LD, organizar o processo de recebimento e distribuição aos alunos e garantir a isonomia em relação às coleções didáticas no processo avaliativo. Quanto a este último aspecto, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI é mais exaustivo, uma vez que pretende garantir que as escolas não sejam afetadas pelo marketing editorial cada vez mais agressivo das editoras junto às escolas e aos professores.

Trata-se de evitar as tentativas dos grandes conglomerados editoriais brasileiros e estrangeiros de influenciarem na escolha das coleções didáticas (CASSIANO, 2013), que passa diretamente pelo corpo de professores das escolas. Desta forma, abrem-se possibilidades de uma escolha reflexiva por parte das escolas em articulações com seus professores, de modo a diminuir a incidência do marketing editorial no funcionamento das escolas.

A regulação do processo de escolha das coleções didáticas se constitui com uma etapa fundamental na execução do PNLD-CAMPO/2013, já que se relaciona diretamente com o

respeito ao processo de escolha das Coleções Didáticas de maneira crítica e contextualizada com as especificidades das comunidades campesinas.

5.4.1.3.6 Professores

O Sujeito Local Professores é mencionado apenas pela Resolução nº 40/2011, que estabelece as atribuições relativas à **Escolha** das coleções Didáticas, da seguinte maneira:

a)participar do processo de escolha dos títulos organizado pela sua rede de ensino, dentre aqueles relacionados no guia de livros didáticos do campo disponibilizado pelo FNDE;b) observar, no que se refere ao processo de escolha, a proposta pedagógica e a realidade específica da sua localidade (BRASIL, 2011, p. 5).

Desta forma os professores são responsáveis diretos pelos LD a serem utilizados nas escolas no período trienal do PNLD-CAMPO. Esta escolha deve acontecer considerando o projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2012), considerando as especificidades campesinas. Ressaltamos que os professores podem adotar critérios variados para a aquisição das obras didáticas (como sua experiência profissional e adequação à turma), todavia, o critério da especificidade campesina deve ser respeitado.

Neste sentido, julgamos pertinente considerar a autonomia dos professores em dois momentos. O primeiro momento na possibilidade de livre escolha das coleções didáticas a serem utilizadas por ele, compreendendo que esta livre escolha é relativa e depende das condições do mercado editorial em vigência. O segundo momento é o tratamento da autonomia docente nas coleções didáticas por ele escolhidas, uma vez que esta exigência está assegurada pelo PNLD-CAMPO/2013.

5.4.1.3.7 Responsáveis pelas escolas da rede pública

O Sujeito Local Responsáveis pelas escolas da Rede Pública é citado pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI e é responsável pelo “acompanhamento/monitoramento da execução do Programa” (BRASIL, 2011, p. 15). Assim, os responsáveis pelas escolas, no processo de seleção e aquisição das obras didáticas, são professores devidamente vinculados aos seus sistemas de ensino, mas que possuem a atribuição de efetuar os registros e cadastros segundo o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI.

Ressaltamos que em nenhum momento aparece como sujeito do PNLD-CAMPO os Movimentos Sociais. Pressupomos que esta ausência distancia a proposta governamental de produção e distribuição de Coleções Didáticas para os territórios campestinos da concepção de Educação do Campo e da participação dos Movimentos Sociais vinculados ao campo como principais interessados/afetados pelo PNLD-CAMPO.

Ressaltamos que esta ausência dos Movimentos Sociais Campestinos na política do PNLD-CAMPO/2013 sinaliza para um processo de *Interculturalidade Funcional*, na qual se mantêm intocáveis as Monoculturas e a Colonialidade, em seus variados eixos. Assim, as diferenças são assumidas como objeto da política sem serem assumidas como sujeitos da política, reproduzindo a lógica da *Política de Identidade* (cujo protagonismo é do Estado Uninacional) e não a *Identidade em Política* (cujo protagonismo é dos coletivos sociais subalternizados) (MIGNOLO, 2008).

5.5 Referências

O Tema Referências diz respeito às referências adotadas pelo PNLD-CAMPO/2013 no seu nascedouro e apresenta dois Subtemas, sendo eles: Referências Legais e Referências Teóricas. As referências legais se subdividem em Referências Gerais e Referências Específicas para a Educação do Campo. As referências para o PNLD-CAMPO/2013 podem ser melhor visualizadas no quadro abaixo:

QUADRO 07- Referências do PNLD-CAMPO/2013

REFERÊNCIAS LEGAIS	
Gerais	Assunto
C. F - Lei 7.689/88	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º
ECA- Lei. 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
LDB 9.394/96	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Parecer CEB 04/98	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
Parecer CEB nº: 15/2000	Solicita manifestação sobre a pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos
Parecer CNE/CEB 7/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Parecer CNE/CEB 11/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
Resolução 1/2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Resolução 4/2010	Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica
Específicas	Assunto
Resolução CNE/CEB 1/2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB 2/2008	Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
Decreto 7.352/2010	Dispõe sobre a Política de educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

Fonte: Guia de Livros Didáticos, Resolução nº 40/2011 e Edital de convocação 05/2011 – CGPLI.

5.5.1 Subtema Referências Teóricas

No Subtema Referências Teóricas foram encontrados os Constituintes: Molina e Freitas (2011); Caldart (2011); Molina (2011); Molina (2009 apud BRASIL, 2012); Antunes-Rocha e Hage (2010). Este Subsistema é encontrado apenas no Guia do Livro Didático e os autores citados são referências nas discussões sobre Educação do Campo no Brasil.

Todos os autores citados como referência no Guia de Livros Didáticos são autores de referência na modalidade de Educação do Campo e tratam de temáticas comuns e específicas

dentro da referida modalidade. No quadro a seguir apresentamos os autores citados no Guia de Livros Didáticos, bem como as respectivas temáticas que foram objetos de suas reflexões no documento citado.

QUADRO 08- Autores e temáticas citados no Guia de Livros Didáticos

Autor (a)	Temática
Molina e Freitas (2011)	Diferentes modelos de Agricultura
Caldart (2011)	Lutas de classes sociais
Molina (2011)	Direito à educação específica e diferenciada
Molina (2009)	Valorização de diferentes saberes camponeses
Antunes-Rocha e Hage (2011)	Multisseriação

Fonte: Guia de Livros Didáticos.

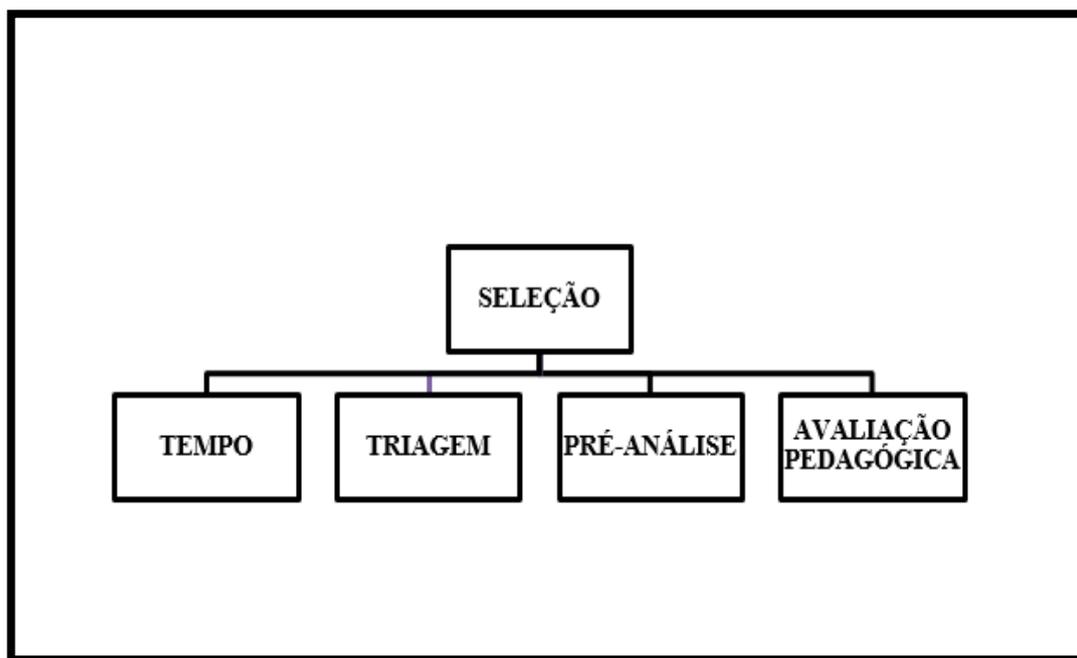
Diante dos autores e temáticas sobre os quais discorre o Guia de Livros Didáticos, compreendemos que a natureza deste documento é reflexiva e tem como objetivo desenvolver um debate sobre temáticas pertinentes à modalidade da Educação do Campo. Cabe ressaltar que a SECADi, como Sujeito Nacional Conceptor do PNLD-CAMPO/2013, exerce uma importante influência no conteúdo do documento, de modo a estarem presentes os interesses e os saberes dos povos camponeses, como alicerces que as Coleções Didáticas.

Assim, o Guia de Livros Didáticos se referencia em autores cujas trajetórias e temáticas de estudo coadunam com o *Paradigma da Educação do Campo* e com a preocupação teórica de elaboração de LD específicos e diferenciados para as escolas localizadas nos territórios camponeses. Todavia, cabe ponderar que identificamos uma predominância absoluta dos autores hegemônicos do Paradigma da Educação do Campo. Assim, estes autores centralizam as discussões sobre a Educação do Campo no *Corpus Documental*. Evidenciamos ainda que deste conjunto de autores, nenhum trata especificamente da discussão de LD na Educação do Campo, o que reverbera com os dados levantados no Capítulo 01 sobre o silenciamento acadêmico desta temática.

5.6 Seleção

O Tema Seleção diz respeito ao processo avaliativo das Coleções Didáticas a serem inscritas, aprovadas e distribuídas pelo PNLD-CAMPO/2013 e apresenta como Constituintes: Tempo; Triagem; Pré-Análise e Avaliação Pedagógica. O Tema Seleção pode ser sistematizado conforme a imagem abaixo:

FIGURA 04- Constituintes da seleção de coleções didáticas do PNLD-CAMPO/2013



Fontes: Resolução nº 40/2011 e Edital de convocação 05/2011 – CGPLI

Deste modo, a análise realizada denota que a política de LD específicos e diferenciados para a educação nas escolas localizadas nos territórios rurais segue a orientação trienal (como apresentado no subtema tempo) e o processo de seleção com três etapas também herdado do PNLD convencional, como se apresenta nos subtemas Triagem, Pré-análise e Avaliação Pedagógica.

5.6.1 Tempo

O Constituinte Tempo é citado apenas na Resolução nº 40 de 2011, quando é estabelecido no Art. 4º que “O processo de avaliação, escolha e aquisição de livros didáticos ocorrerá de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais, conforme calendário definido no Anexo desta Resolução” (BRASIL, 2011, p. 3). Neste sentido, os LD específicos

para a educação nos territórios campestres serão escolhidos de três em três anos, assim como acontece para as escolas localizadas nos territórios urbanos. Esta é uma importante permanência do modelo urbano de aquisição e distribuição de LD.

5.6.2 Triagem

O Constituinte Triagem é citado pelo Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI, que ressalta que esta etapa da seleção de coleções didáticas será eliminatória, analisando especificamente os aspectos físicos e os atributos editoriais das coleções submetidas à seleção. São consideradas pelo Edital de Convocação como condições de reprovação: falhas no preenchimento do SIMAD, identificação de obras descaracterizadas e falhas na documentação exigida pelo referido edital (BRASIL, 2011).

5.6.3 Pré-análise

O Constituinte Pré-Análise é citado pelo Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI e, assim como a Triagem, possui caráter eliminatório. Na Pré-Análise verifica-se se as coleções didáticas atendem ao objeto do programa, ou seja, se são coleções de LD válidas para a Educação do Campo; e se a documentação está em conformidade com as exigências do Edital de Convocação. São consideradas condições de reprovação de coleções didáticas: “a) não atender ao objeto da Educação do Campo; b) não ser um tipo de coleção aceita e c) ser variante de outra obra inscrita para a seleção” (BRASIL, 2011, p. 8).

5.6.4 Avaliação pedagógica

O Constituinte Avaliação Pedagógica é citado pelo Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI, que estabelece que esta avaliação será realizada por equipes técnicas de professores do quadro funcional de universidades públicas brasileiras, de outras instituições, assim como professores da rede pública de ensino. A Avaliação Pedagógica será realizada atendendo às orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC. Ao final do processo avaliativo, as equipes técnicas emitirão pareceres, podendo conter as seguintes menções para as coleções didáticas: a aprovação; a aprovação condicionada à correção de falhas pontuais apontadas; ou a reprovação (BRASIL, 2011).

A Avaliação Pedagógica será para os diferentes componentes curriculares. Estes critérios podem ser compreendidos em duas formas de agrupamento que são: 1) critérios eliminatórios comuns a todas as coleções; 2) critérios eliminatórios específicos às áreas de conhecimento. Estes agrupamentos de critérios são assim ser definidos:

Os critérios comuns levam em consideração elementos relativos à legislação, às diretrizes educacionais, aos princípios éticos, à concepção pedagógica e à estrutura editorial. Os critérios específicos abrangem as diferentes áreas de conhecimento relacionadas aos componentes curriculares da Educação Fundamental - séries ou anos iniciais definidos neste Edital, e abordam, principalmente, aspectos relativos aos conteúdos de aprendizagem (BRASIL, 2011, p. 32).

Em relação aos critérios comuns, o primeiro deles diz respeito ao “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, séries-anos iniciais, com as especificidades da educação do campo” (BRASIL, 2011, p. 32). Neste critério de respeito às legislações que normatizam a Educação Básica no Brasil são observados os seguintes documentos, segundo o Edital de Convocação: (1) Constituição da República Federativa do Brasil; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008; (3) Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso; (4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica; (5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e Parecer CNE/CEB nº 11/2010; (6) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB nº 2/2008; (7) Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Em relação ao segundo critério geral da Avaliação Pedagógica que trata da “observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2011, p. 32), o Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI enfatiza que os LD devem respeitar os seguintes indicadores: **Gênero/étnico/racial; Sócio-ambientais e Apologéticos.**

No que diz respeito aos indicadores de gênero/étnico/racial enfocados pelo Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI, estes se referem especificamente a: **Gênero; Povos Indígenas; Povos do Campo; Povos Negros e Minorias sociais.**

Em relação ao indicador de **Gênero**, o Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI se manifesta da seguinte forma:

reconhecer e tratar adequadamente a diversidade de gênero, considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutindo diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, desmistificando preconceitos e estereótipos sexuais e de gênero, considerando o gozo dos direitos civis e políticos, visando à construção de uma sociedade não-sexista, não-homofóbica (BRASIL, 2011, p. 33).

A finalidade deste princípio é a construção de uma sociedade não sexista e não homofóbica, na qual todos os cidadãos(ãs) possam ter assegurados seus direitos civis e políticos (BRASIL, 2011). Chama a atenção, no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI a articulação entre as discussões de Gênero e de Identidade Sexual, que embora guardem relações, não são da mesma natureza, nem têm ocupado os mesmos espaços teóricos e institucionais. Assim, o referido documento sinaliza para a possibilidade do enfrentamento da *Colonialidade do Ser* e da *Monocultura da Classificação Social* historicamente presentes na sociedade brasileira e passíveis de estarem presentes também nos LD.

Com relação aos **Povos Indígenas**, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI manifesta a seguinte exigência para as Coleções Didáticas inscritas no PNLD-CAMPO/2013:

reconhecer a importância e tratar adequadamente a história, a cultura e a imagem dos povos indígenas no Brasil, considerando a garantia de seus direitos à terra, à qualidade de vida nas terras indígenas, de educação diferenciada em suas aldeias e à sua participação em diferentes espaços de poder (BRASIL, 2011, p. 33).

Assim, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, embora não especifique o que denomina de tratamento adequado dos povos indígenas, contribui para a importância de visibilidade dos povos e lutas sociais indígenas, dentre elas por educação diferenciada. Desta forma, ganham espaço nas determinações legais sobre os LD os povos originários, que constituem também povos camponeses que devem estar presentes, de forma afirmativa nos LD.

Os **Povos do Campo**, por sua vez, são tratados pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, de modo que as Coleções Didáticas devem:

reconhecer o modo próprio de vida das populações do campo e a utilização social desse espaço como fundamental, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira; livre de referências estigmatizantes que associem o campo ao passado rural brasileiro em contraposição ao meio urbano industrial e desenvolvido (BRASIL, 2011, p. 33).

Ressaltamos que o campo é tratado como um território heterogêneo, onde existem diferentes populações. Todavia nos questionamos até que ponto a inserção cidadã dos povos do campo não esbarra em uma cidadania urbana hegemônica. Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de superação das dicotomias hierarquizadoras entre campesino e urbano. Desta forma, nos indagamos como os LD de História e Geografia investem nesta superação e até que ponto a superação das dicotomias se relaciona com a modernização do campo e de seus modos de vida, para que também se torne urbano. Ou seja, como as relações assimétricas entre urbano e campesino se desdobram na submissão de um ao outro em um processo de monólogo epistêmico.

Os **Povos Negros** são também contemplados pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI como um dos indicadores aos quais as Coleções Didáticas devem

reconhecer a importância e tratar adequadamente a história, a cultura e a imagem de afro-brasileiros e afro-brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e conhecimentos, promovendo o respeito à diversidade etnicorracial e fomentando o combate ao racismo e à discriminação racial desenvolvido (BRASIL, 2011, p. 33).

Esta determinação coloca na cena curricular dos LD outros povos que foram afetados pelo poder colonial. A ênfase do documento está no enfrentamento do racismo e da discriminação, uma vez que as lutas do Movimento Negro nos últimos anos se fortaleceram nas decisões educacionais para a afirmação das culturas negras. Diante desta determinação, nos questionamos em que perspectiva de visibilidade (se subalternizada ou em paridade dialógica) os LD de História e Geografia tratam os povos negros, uma vez que nos territórios campestinos também existem homens e mulheres negras.

Com relação às **Minorias Sociais**, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI manifesta a seguinte exigência para as Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013:

promover a discussão das relações de gênero, das minorias sexuais, etnicorraciais, geracionais, entre localidades urbanas e rurais, das relações socioambientais, de preconceito, de discriminação e das violências

correlatas, visando a superar preconceitos e discriminações (BRASIL, 2011, p. 33).

Destacamos que as Minorias Sociais enfocadas pelo referido edital ampliam o cânone de reconhecimento de coletivos sociais a estarem presentes nas Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013. Neste sentido, contribuem para a visibilidade epistêmico-pedagógica de diferentes coletivos sociais subalternizados.

Ressaltamos que os diferentes povos e *Corpo-Política* aqui referenciados se inserem em um contexto de visibilização das experiências sociais subalternizadas que historicamente estiveram à margem, ausentes da possibilidade de pertencerem aos LD. Neste sentido, pontuamos a necessidade de compreensão destes coletivos sociais e a produção de suas emergências não apenas no âmbito normativo do Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, embora seja esta uma conquista significativa. Trata-se de compreender que relações abissais e pós-abissais se produzem na relação com estes coletivos sociais e quais as suas emergências sócio-pedagógicas nos LD de História e Geografia.

O segundo tipo de indicador do segundo critério geral de Avaliação Pedagógica das Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013 trata das **Questões Socio-Ambientais** e se manifesta no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI com a exigência que se segue:

reconhecer a diversidade de aspectos que permeiam as questões socioambientais, possibilitando refletir sobre os efeitos causados ao ambiente pelo modo de produção capitalista, dialogando quanto à responsabilidade de homens e mulheres na construção de sociedades sustentáveis (BRASIL, 2011, p. 33).

Cabe salientar que, desta forma, abre-se espaço para a problematização dos efeitos da agricultura capitalista nos territórios campestres, bem como o diálogo com formas outras de produção material da existência nos LD. Desta forma, abre-se espaço para o tratamento pedagógico de uma *Ecologia das Produtividades*, articulada aos territórios campestres e aos seus sujeitos, com possibilidades de valorização de formas outras de produção material da vida, como por exemplo a agricultura familiar, na perspectiva agroecológica.

O terceiro indicador para o segundo critério geral de Avaliação pedagógica das Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013 é o indicador **apologético**, que se manifesta de duas formas no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, como **Doutrinação** e **Publicidade**.

No que diz respeito ao indicador da Doutrinação nas Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI apresenta a seguinte exigência: “não promover doutrinação de qualquer tipo, que desrespeite o caráter laico e democrático do

ensino público” (BRASIL, 2011, p. 33). Por sua vez, em relação à Publicidade, o mesmo documento se manifesta da seguinte forma: “não promover a veiculação de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais” (BRASIL, 2011, p. 33).

Em relação ao terceiro critério geral apresentado pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI: “coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados” (BRASIL, 2011, p. 33), apresentam-se os seguintes indicadores: **Contexto; Didático-pedagógico e Materiais Didáticos.**

Com relação ao indicador do Contexto, no terceiro critério geral para a Avaliação Pedagógica das Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI coloca a exigência de que estas coleções devem “contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais” (BRASIL, 2011, p. 34).

Este item trata da necessidade de contextualização dos objetos de ensino/aprendizagem com a sua inserção sociocultural, ou seja, as suas repercussões reais dentro do contexto vivido pelos alunos. Ressaltamos a importância desta determinação uma vez que os Movimentos Sociais vinculados ao campo, como por exemplo o MST, possuem um caráter sociocultural (CALDART, 2004) que abrangem a educação escolarizada. Desta forma, a determinação legal coaduna com o conceito de práticas atribuído à atuação do MST.

O segundo indicador do terceiro critério geral da Avaliação Pedagógica das Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013 é o indicador **Didático-pedagógico**. Este indicador se apresenta de três formas diferenciadas, a saber: **Coerência teórico-metodológica; progressão na construção do conhecimento e pensamento crítico e autônomo.**

Em relação à **Coerência teórico-metodológica**, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI coloca a exigência de que as Coleções Didáticas devem “apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; no caso de recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles” (BRASIL, 2011, p. 34). Esta passagem do Edital de convocação 05/2011 – CGPLI previne as Coleções Didáticas quanto a contradições no trato que a abordagem do conhecimento pode trazer aos alunos.

A **Progressão na construção do conhecimento** é outro indicador do terceiro critério geral de Avaliação Pedagógica das Coleções Didáticas e se apresenta no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI com a seguinte exigência para as coleções inscritas: “organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de

cada um desses volumes ou do volume único – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem”(BRASIL, 2011, p. 34). Percebemos, deste modo, que os conteúdos devem ser tratados, segundo a orientação, de forma ascendente em relação às aprendizagens mais complexas. Neste sentido, coaduna com o modelo clássico das aprendizagens sequenciais que se manifesta hegemonicamente no paradigma seriado de ensino. Ressaltamos que as comunidades campesinas possuem formas próprias de ensino-aprendizagem, baseadas na Multissérie, que transgridem os tempos e níveis do paradigma da seriação. Neste sentido, ressaltamos a produção de uma ausência epistêmico-pedagógica da Multisseriação como forma outra de ensinar e aprender no campo.

Por fim, o terceiro indicador do terceiro critério geral da Avaliação pedagógica das Coleções didáticas do PNLD-CAMPO/2013 é do **Pensamento crítico e autônomo**. Este indicador se manifesta no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, de modo a exigir que as Coleções Didáticas devem “favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos” (BRASIL, 2011, p. 34). Este item se refere ao desenvolvimento de habilidades, ou seja, conteúdos a nível procedimental a serem trabalhados com os alunos, de modo a favorecerem o pensamento crítico e autonomia dos mesmos.

O terceiro tipo de indicador do terceiro critério geral de Avaliação pedagógica das Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO é o que se refere aos **Materiais Didáticos**. Este indicador se refere especificamente ao **Manual do Professor**, e se manifesta no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, de modo a exigir que as Coleções Didáticas devem “explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica”(BRASIL, 2011, p. 34). Assim, compreendemos que o Manual do Professor, para além da reprodução do LD utilizado pelos alunos, constitui um suporte no qual existem elementos balizadores para o trabalho em sala de aula.

No que diz respeito ao quarto critério geral apresentado pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI: “correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos” (BRASIL, 2011, p. 32), apresentam-se dois indicadores, um de ordem **conceitual** e outro de ordem **procedimental**, sendo respectivamente: Correção e atualização em conceitos, informações e procedimentos, e Correção e atualização em atividades, ilustrações e imagens.

Com relação ao indicador conceitual, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI exige das Coleções Didáticas “apresentarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos”(BRASIL, 2011, p. 34). Em relação ao indicador procedimental, o mesmo documento exige das Coleções Didáticas “utilizarem de

modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens” (BRASIL, 2011, p. 34).

O quarto critério geral explicitado pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI consiste na “observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada” (BRASIL, 2011, p. 32). Este critério geral para Coleções Didáticas diz respeito especificamente ao **Manual do Professor**. Neste sentido, apresentam-se três tipos de indicadores para os Manuais dos professores das Coleções Didáticas, sendo eles: **Geral, Avaliativo e Disciplinar**.

O indicador **Geral** dá conta de questões de ordem mais ampla que devem ser seguidas pelos Manuais do Professor, sendo eles: **Objetivos e abordagem teórico-metodológica; Descrição Geral; Apresentação e uso do LD; Interação Docente** e as **Sugestões Complementares**.

Os **Objetivos e a abordagem teórico-metodológica** se apresentam no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, de modo a exigir dos Manuais do Professor “explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos” (BRASIL, 2011, p. 35). Nesta direção cabe questionarmos se os saberes dos povos do campo são passíveis de estarem contemplados nos objetivos e se a abordagem teórico-metodológica adotada nos Manuais do Professor de História e Geografia favorece a materialização de uma proposta de Educação do Campo. Neste sentido, torna-se importante considerar em que nível os saberes e as *Pedagogias Outras* se fazem presentes nos materiais didáticos.

A **Descrição Geral** se apresenta no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI com a seguinte exigência: “descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles” (BRASIL, 2011, p. 35). Por sua vez, as Sugestões Complementares se apresentam com a exigência de que os Manuais do professor devem “sugerir textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno” (BRASIL, 2011, p. 35).

O terceiro tipo de indicador do quarto critério geral de Avaliação Pedagógica das Coleções Didáticas é a **Apresentação e uso do LD**, que se apresenta no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, com a seguinte exigência: “apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados” (BRASIL, 2011, p. 35). Neste sentido, torna-se importante compreender o lugar-tempo dos povos do campo nas mediações didáticas exercidas via Manual do Professor em relação aos conteúdos de

ensino. Neste sentido, torna-se possível compreender a produção das emergências e das ausências campesinas no trato com os conteúdos de ensino dos LD de História e Geografia.

Por fim, o último indicador Geral para os Manuais do Professor é a **Interação Docente**, que se apresenta no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI com a exigência de “propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola” (BRASIL, 2011, p. 35). Cabe ao Manual do Professor de História e Geografia favorecer o estabelecimento de uma cultura docente. Esta construção de uma cultura docente é atravessada diretamente pela autonomia atribuída ao professor pelo Manual do Professor.

Neste sentido, ressaltamos que o incentivo à cultura docente tem como possibilidade a emergência da valorização da atuação pedagógica conjunta e do sentimento de pertencimento dos docentes às escolas localizadas nos territórios campesinos. Assim, os materiais didáticos funcionam como um dos instrumentos de articulação dos professores.

O segundo tipo de indicador do quarto critério geral da Avaliação Pedagógica das Coleções Didáticas é **Avaliativo** e se expressa no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, de modo que os Manuais do Professor devem “discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação, que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. 35). Destacamos que a avaliação legítima determinados saberes em detrimento de outros. Torna-se importante compreender quais conteúdos são tomados como objetos de avaliação, através dos Manuais do Professor de História e Geografia.

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem mede aspectos da aprendizagem e estes aspectos da aprendizagem dizem respeito a extratos de cultura que foram selecionados na seleção cultural do currículo (SACRISTÁN, 2000). Estes extratos, por estarem submetidos a tal seleção, significam presenças eleitas em um contexto de saberes e coletivos sociais abandonados, ausentes. Portanto, a avaliação legítima determinados saberes em detrimentos de outros. Assim nos interrogamos sobre quais os saberes validados pelas propostas de avaliação dos Manuais do Professor e como estas propostas incidem nos LD de História e Geografia.

O último tipo de indicador do quarto critério geral de Avaliação pedagógica das Coleções Didáticas do PNLDC-CAMPO/2013 é **Disciplinar** e diz respeito às relações entre as disciplinas que os referidos manuais devem suscitar, a saber, interdisciplinares. Este indicador se apresenta no Edital de convocação 05/2011 – CGPLI da seguinte forma: “indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular

abordado no livro” (BRASIL, 2011, p. 35). Neste sentido, nos questionamos se o nível de diálogo estabelecido entre as disciplinas é possibilitado pelos Manuais do Professor de História e Geografia e como estes saberes disciplinares dialogam com os saberes dos povos camponeses, não necessariamente disciplinares. Além disso, o nível interdisciplinar de interação com as disciplinas é insuficiente, dada a própria natureza transdisciplinar das experiências sociais camponesas e seus saberes. Assim, percebemos um distanciamento em relação à proposta defendida pelos coletivos sociais camponeses, que é da Integração de Saberes, através de um Currículo Integrado, abrangendo relações transdisciplinares entre as diferentes disciplinas.

Em relação ao sexto critério geral para todos os componentes curriculares, o Edital de convocação 05/2011 – CGPLI estabelece a “adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra” (BRASIL, 2011, p. 32). Neste sentido, as coleções didáticas devem apresentar

organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica; (2) legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página; (3) impressão em preto do texto principal; (4) títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis; (5) isenção de erros de revisão e/ou impressão; (6) referências bibliográficas segundo as normas da ABNT e indicação de leituras complementares; (7) sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações; (8) impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página. Referências bibliográficas. Serão excluídas, também, as obras didáticas que apresentarem: (1) repetição excessiva de conhecimentos já abordados sem seu devido aprofundamento, gerando ampliação desnecessária no total de páginas das obras; e (2) número de páginas incompatível com as características inerentes ao processo de ensino e de desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Estas determinações sobre os requisitos gráficos e editoriais das Coleções Didáticas a serem submetidas à análise do PNLD-CAMPO/2013 somam-se às exigências que dizem respeito às ilustrações trazidas pelos LD. As exigências quanto às ilustrações são respectivamente

(1) explorar ao máximo as várias funções que as imagens podem exercer no processo educativo e não somente o papel estético ou reforçador do texto principal; (2) reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos; (3) ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar,

problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade, motivar, facilitar e até substituir a verbalização, comprovar, explicar, informar e contribuir para o equilíbrio estético da página; (4) indicar a escala adequada dos fenômenos representados; (5) os mapas devem ter legenda dentro das convenções cartográficas, que indiquem orientação e escala e apresentem limites definidos e orientação para o uso adequado dos pontos cardeais e colaterais, a partir da Rosa dos Ventos colocada ao lado dos mapas e figuras; (6) estar acompanhadas dos respectivos créditos, locais de custódia e de informações a respeito das técnicas utilizadas para sua elaboração, assim como os gráficos e tabelas contenham os títulos, fonte e datas.

Neste conjunto de exigências para as imagens a serem trazidas pelas Coleções Didáticas do PNLD-CAMPO/2013 não foi identificada nenhuma orientação específica sobre imagens que se relacionem com os territórios camponeses. Apenas na segunda exigência trata-se de modo genérico a diversidade mas sem especificar as diferenças camponesas.

Além dos princípios e critérios gerais de eliminação para todas as áreas, existem os princípios e critérios específicos de eliminação de cada área (Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia). Nos critérios de eliminação específicos de cada área, existe uma seção dedicada aos LD e seus respectivos critérios específicos de eliminação. Os critérios eliminatórios específicos que dizem respeito às áreas específicas do PNLD-CAMPO/2013 são tratados unicamente pelo Edital de convocação 05/2011 – CGPLI.

Diante deste contexto de produção política do PNLD-CAMPO/2013, foram aprovadas as Coleções Didáticas Projeto Buriti Multidisciplinar e Coleção Girassol, sendo a primeira objeto de análise desta pesquisa, como se verá adiante, particularmente em relação aos LD de História e Geografia.

CAPÍTULO 6 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados realizada na coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar no tocante às concepções de sociedade, território, sujeito e conhecimento e suas relações com os paradigmas educacionais presentes na educação escolarizada dos territórios campesinos. Esta análise foi realizada tomando como fontes os LD de História e Geografia da coleção mencionada. Neste ínterim, retomamos o nosso pressuposto de que no nível curricular disciplinar, os territórios com menor regulação epistêmica (SANTOS, 2011), a saber, História e Geografia, trazem consigo as expressões dos conhecimentos outros que foram relegados ao nível inferior da Hierarquia de Excelência (PERRENOUD, 1999). Neste sentido, apresentamos em seguida as referidas concepções analisadas e sua relação com os paradigmas educacionais presentes na educação escolarizada dos territórios campesinos. A sistematização da análise realizada pode ser visualizada através do Quadro-Mapa disponível nos apêndices.

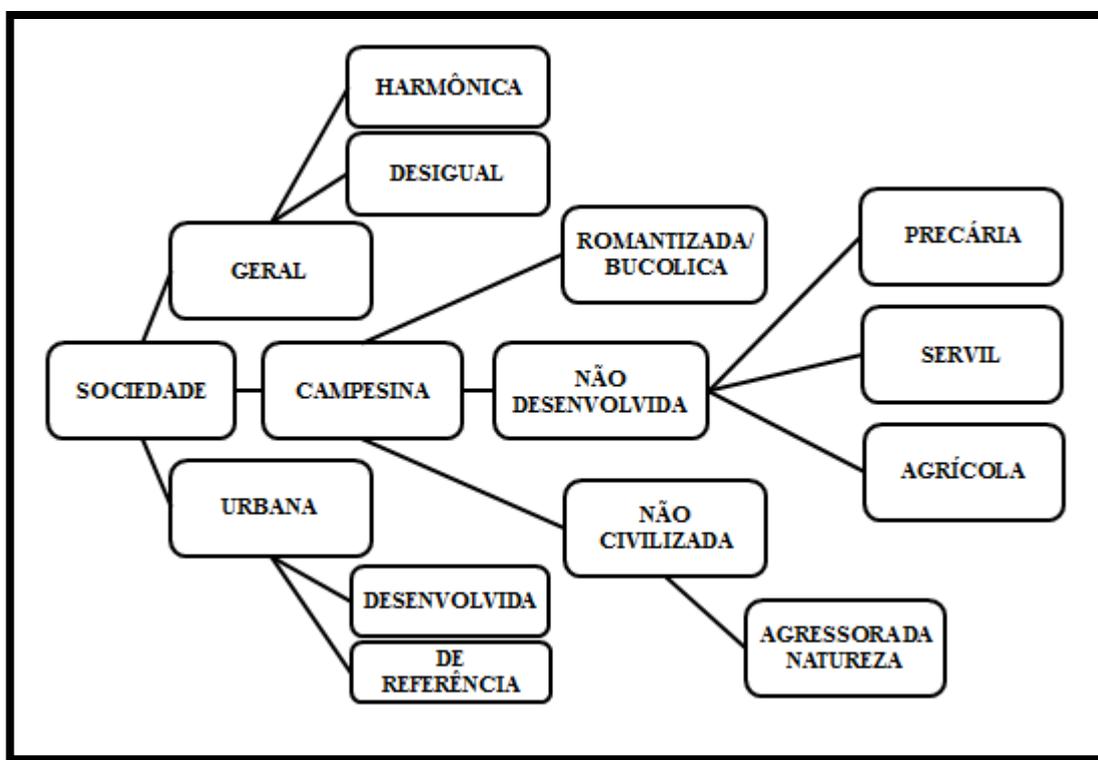
6.1 Concepções de sociedade

As concepções de sociedade apresentadas pela coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar são diferenciadas em três tipos: Geral, Campesina e Urbana. A Concepção de Sociedade Geral se apresenta como Sociedade Harmônica e Sociedade Desigual.

A concepção de Sociedade Campesina pode ser categorizada em: Sociedade Campesina Romantizada/Bucólica; Sociedade Campesina Não Desenvolvida e Sociedade Campesina Não Civilizada. A Sociedade Campesina Romantizada aparece sob a forma de Sociedade Campesina Bucólica. A Sociedade Campesina Não Desenvolvida aparece na forma de Sociedade Campesina Precária; Sociedade Campesina Servil e Sociedade Campesina Agrícola. A Concepção de Sociedade Campesina Não Civilizada aparece na expressão de Sociedade Campesina Agressora da natureza.

Por fim, a concepção de Sociedade Urbana se apresenta sob a forma de Sociedade Urbana Desenvolvida e Sociedade Urbana de Referência. Em seguida apresentamos a análise destas categorias e subcategorias, bem como dos seus enunciados constituintes, como pode ser visualizado na imagem a seguir:

FIGURA 05- Concepções de sociedade do projeto Buriti Multidisciplinar



Fonte: Livros Didáticos de História e Geografia do 2º, 3º, 4º e 5º Anos da Coleção Didática projeto Buriti Multidisciplinar

Desta forma, as Concepções de Sociedade dão conta de três grandes grupos (geral, campesina e urbana) que são específicos mas interdependentes para a compreensão integrada dos textos curriculares aqui analisados.

6.1.1 Concepção de Sociedade Geral

A concepção de Sociedade Geral se apresenta como forma de conceber a sociedade de maneira ampla/genérica assumida nos LD da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar. Neste sentido, dizem respeito ao que é sociedade dentro de um enquadramento conceitual abstrato que se apresenta como Sociedade Harmônica e Sociedade Desigual.

6.1.1.1 Concepção de Sociedade Harmônica

Dentre as concepções aqui identificadas nos LD de História e Geografia, a Concepção de Sociedade Harmônica ganha destaque pela sua exaustividade nos textos curriculares destes livros e por ser uma característica demasiado recorrente nas pesquisas mais importantes sobre LD no Brasil, como atesta Deiró(2005). A Concepção de Sociedade Harmônica parte da prerrogativa de estabelecer uma relação de não conflito nos textos curriculares, a fim de realizar de forma pedagogizada a manutenção da *Colonialidade* e das *Monoculturas Modernas*, em seus variados eixos. Estas concepções se materializam de diferentes maneiras, quer nos LD de História, quer nos LD de Geografia do projeto Buriti Multidisciplinar. Em seguida detalharemos a forma como aparecem estas concepções; **relação colonizador/colonizado harmônica; contatos trabalhistas/comerciais harmônicos; contatos culturais harmônicos** e, por fim, **contatos de produção material harmônicos**.

A Concepção de Sociedade Harmônica se materializa nos LD de História do 4º Ano sob a forma de relação colonizador/colonizado harmônica. Esta relação pode ser evidenciada principalmente nas tentativas apresentadas pelo LD de apaziguamento dos conflitos sociais produzidos pela Modernidade/Colonialidade. Esta relação pode ser identificada nas imagens e nos textos curriculares escritos. Em relação às imagens, seguem os extratos da Concepção de Sociedade Harmônica, via relação colonizador/colonizado harmônica:

O Tratado de Tordesilhas

Os reis de Portugal e da Espanha entraram em disputa pelo continente. Em 7 de junho de 1494, foi assinado o **Tratado de Tordesilhas**, que definia como as terras seriam divididas. Uma linha imaginária foi traçada: as terras que estavam a leste da linha podiam ser exploradas pelos portugueses, as que estivessem a oeste ficaram sob o controle da Espanha. As atuais cidades de Belém, no estado do Pará, e Laguna, em Santa Catarina, correspondem aos pontos extremos da linha imaginária do Tratado de Tordesilhas na América do Sul.



Colombo chega à América e é recebido pelos índios, gravura de Theodore de Bry, 1596. Cristóvão Colombo foi representado segurando uma lança.

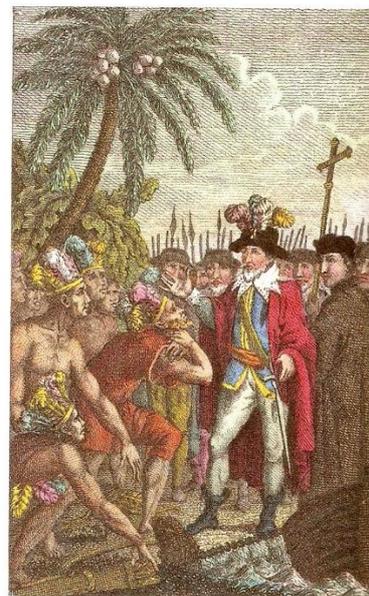
tabelecido o governo-geral no Brasil. Cabia ao governador-geral a tarefa de administrar as capitânicas, promover a defesa do território contra inimigos e explorar as riquezas.

As primeiras riquezas extraídas da colônia

A primeira riqueza extraída das novas terras foi o pau-brasil, árvore da qual se retirava uma tinta avermelhada que tinha muito valor na Europa. A mão de obra indígena foi utilizada para extrair essa madeira.

Posteriormente, a metrópole organizou a produção de açúcar, a maioria desenvolvida em regiões que hoje estão localizadas no atual Nordeste brasileiro. Para trabalhar nos engenhos de cana-de-açúcar, foi utilizada a mão de obra escrava: pequena parcela de indígenas e uma grande maioria formada por negros.

O estabelecimento do governo-geral não substituiu as capitânicas hereditárias. Os dois sistemas administrativos conviveram até 1759, quando as capitânicas hereditárias foram definitivamente extintas.



Chegada de Tomé de Sousa ao Brasil, gravura de Marceau Sergent, século XIX. Tomé de Sousa foi o primeiro governador-geral.

308

Fonte: LD de História do 4º Ano.

O LD de História do 4º Ano, no tópico “Viagens espanholas”, apresenta a Concepção de Sociedade Harmônica através da gravura de Theodore de Bry, “Colombo chega à América e é recebido pelos índios”. Nesta gravura identificamos que a invasão de Colombo aos territórios Abya Yala é tratada apenas como chegada e não como invasão/invenção. Outra forma de manifestação de harmonização dos conflitos coloniais evidenciada na imagem é a subserviência com que os índios tratam a sua chegada, apresentando presentes e reverência aos povos colonizadores, enquanto estes seguram suas armas e ao fundo cravam uma cruz no território invadido. A utilização desta imagem, além de harmonizar os contatos coloniais que foram marcados pela violência física e simbólica, produz a homogeneização dos diferentes povos nativos, na denominação de índios (QUIJANO, 2005). Ao fazê-lo, produz a não existência epistêmica dos povos nativos, cuja história é contada pela imposição da *Diferença Colonial* e da chegada na perspectiva da invasão.

Por sua vez, a pintura da chegada de Tomé de Sousa no Brasil, apresentada no LD de História do 5º Ano, é mais uma demonstração da submissão e celebração dos povos nativos à invasão colonial. Na pintura em destaque é possível perceber duas polaridades antagônicas, de

um lado um povo colonizador armado com lanças, de outro os povos nativos em posições de cortejo a admirar os invasores. Assim, a representação dos contatos coloniais entre portugueses e indígenas é representado desde uma perspectiva que harmoniza os conflitos sociais, exaltando a figura do colonizador como povo a ser cultuado e folclorizando os povos nativos como povos inferiores. O porte de armas por parte dos povos colonizadores e a relação harmônica que se estabelece apresenta uma ideia de naturalidade da força armada europeia em relação aos povos considerados selvagens ou índios.

A relação colonial harmônica entre colonizadores e colonizados assume uma característica culinária nos textos curriculares. Ressaltamos, neste sentido, que a principal figura de harmonização dos conflitos assumidas na relação colonizador/colonizado harmônica é a culinária, como pode ser evidenciada no seguinte fragmento:

Os povos do litoral. Quando os portugueses chegaram às terras que mais tarde seriam chamadas de Brasil, os indígenas que viviam no litoral alimentavam-se principalmente de peixes, frutos e palmito, retirados da natureza e usavam sal. Cultivavam milho, mandioca e feijão. **Os povos do interior.** Os indígenas que habitavam o interior viviam principalmente da caça e da coleta de frutos e sementes, como araçá, goiaba, caju, pinhão, açaí e castanha. Eles não usavam o sal. Os grupos que viviam perto dos rios praticavam a pesca. Eles também usavam a polpa do buriti e o guaraná para preparar refrescos (LD. HIST. 3º ANO, p. 340 -grifo nosso).

O trecho relata a chegada dos portugueses às terras que mais tardiamente seriam chamadas de Brasil, fazendo alusão principalmente aos povos indígenas do litoral e os alimentos que eles cultivavam e dos quais se alimentavam. A esta descrição breve e insuficiente da complexidade dos povos indígenas que habitavam as margens oceânicas brasileiras se segue uma descrição dos povos indígenas “do interior”, focalizando a forma de conseguir o alimento para a subsistência e os principais alimentos cultivados e consumidos pelos povos indígenas.

Diante da exposição trazida pelo LD de História, a relação entre colonizadores e colonizados não influencia nas novas configurações do território nativo, sobretudo no que se refere à morte, à servidão, à escravidão e à necessidade de cada vez mais os índios fugidos do regime colonial ocuparem as terras do “interior”. Ressaltamos que denominações mais específicas sobre o “interior” foram surgindo, uma vez que a dinâmica territorial destes lugares entrou em ebulição com a fuga cada vez mais crescente dos índios para longe do litoral.

Assim, a maneira de harmonizar as histórias globais impostas pela colonialidade (MIGNOLO, 2011) é celebrar os eventos de contatos culturais agrupados sob a insígnia da modernidade através das figuras culinárias. Estas figuras culinárias que servem para a harmonização dos conflitos se manifestam de forma ainda mais íntima quando são descritas as contribuições dos diferentes povos para compor o repertório culinário “brasileiro”. Esta relação pode ser percebida nos seguinte trecho:

Os alimentos trazidos pelos portugueses. Muitos alimentos foram trazidos para o Brasil pelos portugueses. Veja alguns exemplos. Cereais: trigo, aveia e centeio; animais: era aproveitada a carne do boi, da galinha e do porco. Da galinha também eram obtidos os ovos. Da vaca, obtinham o leite; verduras: alface, couve e repolho; frutos: pera, maçã e melão. **Os alimentos trazidos da África.** Alguns alimentos e temperos presentes no nosso dia a dia vieram da África. Por exemplo, o inhame, a abóbora, o quiabo, o dendê e vários tipos de pimenta eram muito utilizados pelos africanos. **Contribuições de outros povos.** Na primeira metade do século XIX, começaram a vir para o Brasil pessoas de várias partes do mundo. Elas trouxeram hábitos e alimentos que se misturaram aos que já existiam aqui. Por exemplo, pratos feitos com massa passaram a ser muito consumidos no Brasil graças aos italianos. Com os alemães veio o gosto pelos embutidos, como a salsicha e a linguiça. Os japoneses trouxeram pratos como o sushi, feito com arroz, e o sashimi, feito com peixe e frutos do mar crus (LD. HIST. 3º ANO, p. 342 - grifo nosso).

A atividade proposta na página seguinte a este tópico enfatiza a necessidade de memorização desta aprendizagem através do seguinte enunciado: “b) Desses alimentos, quais eram consumidos pelos indígenas antes da chegada dos portugueses às terras que mais tarde seriam chamadas de Brasil?” (LD. HIST. 3º ANO, p. 343). Como visto, são descritas inúmeras iguarias que fazem parte do nosso cotidiano e que são resultado destas relações abissais (encobertas pelo LD) que hoje se popularizaram como um senso comum de uma identidade culinária brasileira tão diversa e rica. Este senso comum, todavia, permanece harmônico nos LD e encobridor dos conflitos étnicos que os fundamentaram.

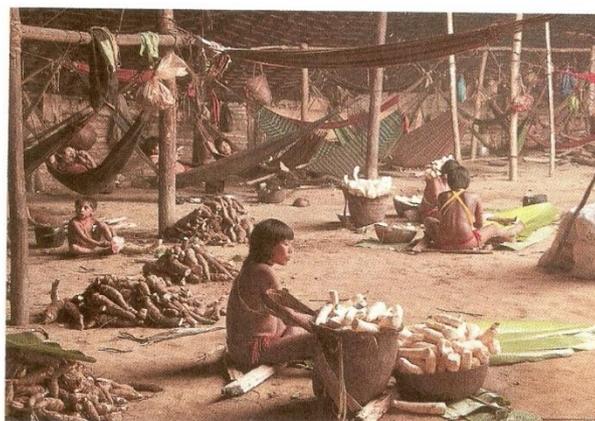
Ainda em relação à harmonização dos conflitos sociais, mediante as figuras culinárias, o LD de Geografia do 4º Ano apresenta uma descrição da culinária considerada brasileira, a partir da contribuição de diferentes povos, como pode ser visto a seguir:

A diversidade cultural brasileira

Mistura de povos: diversidade de culturas

O Brasil é um país de grande diversidade étnica e cultural, resultado da mistura entre povos indígenas, povos africanos e imigrantes de diferentes países.

Essa diversidade pode ser notada nas características físicas de nossa população e em seus hábitos e tradições, como as festas populares, as danças, os ritmos musicais e a alimentação.



Índias descascando mandioca. Município de Barcelos, estado do Amazonas, 2010.

As heranças culturais da miscigenação

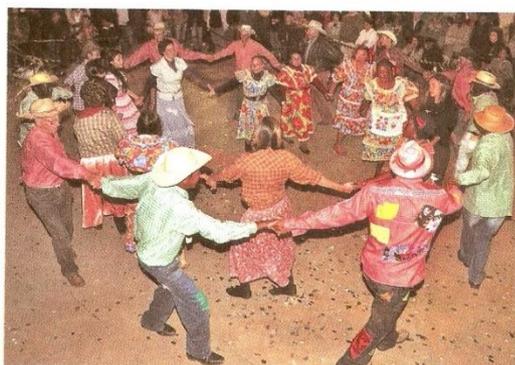
Da miscigenação dos povos que contribuíram para a formação da população brasileira herdamos nossa grande diversidade cultural.

O hábito de preparar alimentos com milho e mandioca, por exemplo, é de origem indígena. Também herdamos dos indígenas o costume de dormir em redes e de tomar banho diariamente.

Os africanos trouxeram o hábito de consumir azeite de dendê. Eles também trouxeram danças, como a capoeira e o batuque.

As festas juninas e o carnaval foram trazidos pelos colonizadores portugueses. Deles também herdamos a língua falada em nosso país.

As massas, como a macarronada e a lasanha, foram trazidas pelos italianos. O quibe e a *esfiha*, pelos árabes. O *sushi*, pelos japoneses. A *paella*, pelos espanhóis... Ufa! A lista é enorme!



Pessoas dançando quadrilha em festa junina no município de São Roque de Minas, estado de Minas Gerais, 2011.

Fonte: LD de Geografia do 4º Ano.

É importante ressaltar inicialmente que o LD em questão trata o debate sobre as relações entre culturas na perspectiva da Diversidade e não da Diferença. Quando as diferenças historicamente produzidas são tratadas na perspectiva da diversidade, são

naturalizadas como dados inatos da realidade e não como construções históricas que não são essencialmente diferentes, senão socialmente produzidas como diferentes. Esta perspectiva se manifesta através da própria nomenclatura dos tópicos: “Mistura de povos, diversidade de culturas” e “As heranças culturais da miscigenação”. Assim, a compreensão de Diversidade está presente não apenas como forma de nomear, mas como forma de compreender os contatos colonizadores e as posteriores relações entre as culturas colonizadoras e colonizadas.

Identificamos que a harmonia pretendida pelo LD para tratar a diversidade cultural brasileira pode ser identificada pela utilização de hábitos culinários e festivos que são correntes no cotidiano da maioria dos brasileiros. Esta ideia de pertencimento pretendida pelo livro, por sua vez, esconde que por trás dos hábitos culinários e festivos que tiverem influência de diversos povos estão os conflitos de assimilação cultural do outro, que resultam inevitáveis diante dos contatos estabelecidos. Desta forma, os povos colonizadores, na medida em que estão em território desconhecido, precisam produzir adaptações para levar a cabo o projeto de *Colonização*. Existe, todavia, uma diferença entre as adaptações dos povos colonizadores e dos povos colonizados. Estes se adaptam mediados pela imposição física, material e simbólica para permanecerem subjugados; aqueles se adaptam para melhor conseguir dominar os territórios invadidos.

Outra forma de materialização da Concepção de Sociedade Harmônica é através da descrição dos contatos trabalhistas/comerciais harmônicos. Esta forma de Concepção de Sociedade Harmônica está manifestada pelos LD de História do 3º e do 4º Anos no tópico “Invasão da colônia” na medida em que compreendem que

existem diferentes tipos de trabalho, e todos são importantes para a vida em comunidade. O agricultor planta sementes e cultiva alimentos. O operário da indústria transforma um material da natureza em algum produto. Diversos profissionais oferecem serviços, como professores, médicos, advogados, jornalistas etc. comerciantes vendem produtos. Pessoas cuidam da casa e da família (LD. HIST. 3º ANO, p. 344).

Ressaltamos que, de fato, todos os trabalhos podem ser importantes para a vida em comunidade. Mas que tipo de comunidade? A ideia de horizontalizar os diferentes tipos de trabalhos é conveniente à camuflagem das assimetrias sociais possíveis através da sociedade capitalista, contribuindo para uma ideia de sociedade harmônica. As assimetrias sociais podem, neste sentido, surgir nos LD, caso não haja a harmonização e o encobrimento das condições sociais que fundamentam as assimetrias relacionadas ao trabalho. Neste sentido cabe questionar: todos os trabalhos são importantes para a vida em comunidade, mas será que

todos os trabalhos possuem a mesma importância dentro desta comunidade? Que povos se ocupam de que trabalhos?

Outra forma variante na qual se expressa a Concepção de Sociedade Harmônica, via contatos trabalhistas/comerciais harmônicos, pode ser elucidada pela descrição trazida pelo LD de História do contexto que influenciou as relações comerciais entre os povos colonizadores e os povos colonizados. Esta forma de expressão da Concepção de Sociedade Harmônica pode ser visualizada no extrato abaixo:

Comércio lucrativo. Na Europa, os produtos vindos da África e do Oriente tinham preços elevados por causa da distância e das dificuldades em chegar a esses locais. Por isso, os comerciantes que vendiam especiarias e artigos de luxo obtinham grandes lucros. A oportunidade de enriquecer estimulou pessoas a entrar nesse comércio. Obter mercadorias diretamente dos locais produtores era mais barato do que comprar de mercadores. Por isso, a África e o Oriente passaram a ser cobiçados por muitos europeus (LD. HIST. 4º ANO, p. 318 – grifo nosso).

Na descrição do contexto comercial que influencia o interesse dos povos europeus pela África e pela ampla categoria denominada Oriente, percebemos que está subjacente a demanda dos países colonizadores de expandir o seu domínio a todas as partes do mundo, via *Colonização*. Esta assertiva, todavia, é suavizada pelo livro quando relata as dificuldades relacionadas às distâncias e sua repercussão nos preços das mercadorias compradas pelos Europeus. Ressaltamos que em intercâmbios comerciais entre continentes, essas dificuldades são exatamente as mesmas, uma vez que a distância continental tem um valor absoluto para ambas as partes, mas o olhar com o qual a descrição é feita é eurocentrado, já que trata a partir do Norte Global Hegemônico (representado pela Europa) a narrativa comercial intercontinental.

Desta forma, a produção da não existência dos povos colonizados está alicerçada pela *Monocultura da Produtividade Capitalista* (SANTOS, 2010b) e da consolidação do Mercado Mundial (QUIJANO, 2005), em torno dos quais se produz uma *Monocultura da Classificação Social* (SANTOS, 2010b) e a *Colonialidade do Poder* (QUIJANO, 2005).

Por fim, existe uma celebração/naturalização da cobiça colonial quando o LD diz que “obter mercadorias diretamente dos locais produtores era mais barato do que comprar de mercadores. Por isso, a África e o Oriente passaram a ser cobiçados por muitos europeus” (LD. HIST. 4º ANO, p. 318).

Assim, o desejo colonial de acumulação capitalista torna o outro um obstáculo que precisa ser transposto, desta forma a produção de sua inexistência humana, social e epistêmica se traduz em inexistência também pedagógica sendo reproduzida pelo LD em questão.

Ressaltamos que a produção da não existência dos outros povos envolvidos pelo lado subalternizado do circuito comercial colonial ou mercado mundial (QUIJANO, 2005) expressa e legitima a *Colonialidade do Poder* e oculta sob a máscara da modernidade eurocêntrica os conflitos culturais/políticos/econômicos travados desde as chamadas conquistas.

A Concepção de Sociedade Harmônica é materializada ainda nos LD de História, quando se referem a contatos culturais harmônicos envolvendo colonizadores (portugueses) e povos colonizados (indígenas e africanos). Trata-se de uma tentativa *Funcional* de ocultamento dos conflitos e das relações hierárquicas impostas pelo Colonialismo Ibérico nas terras brasileiras. Deste modo, prioriza-se como fatores de explicação dos contatos coloniais apenas a troca de artefatos quando é descrito no tópico “Viagens portuguesas” a seguinte afirmação: “os portugueses tiveram contato com os nativos e ofereceram a eles chapéus, colares e crucifixos. Em troca, receberam cocares, arcos e flechas” (LD. HIST. 4º ANO, p. 324). Esta relação de cordialidade fortalece o ideário colonial de que as culturas latino-americanas foram se assimilando pacificamente em um regime de trocas materiais e simbólicas presididas pelos povos colonizadores/salvadores (FLEURI, 2003). A interface entre culturas vista pelo viés abissal tem somente a finalidade de conhecer para melhor se apropriar. Conhece-se o outro para melhor dominar seus territórios, como demonstrado no tópico “Portugueses e indígenas: os primeiros contatos”, de uma tal maneira que os portugueses apreenderam costumes

indígenas para se adaptar ao local e explorar as terras: andar nas matas, usar canoas, utilizar plantas para curar doenças, por exemplo. Os portugueses começaram a cultivar alimentos da culinária indígena, como o milho e a mandioca (LD. HIST. 4º ANO, p. 328).

Em relação aos povos traficados do continente africano para servir aos interesses coloniais, evidenciamos que através da imposição da Concepção de Sociedade Harmônica, “grandes mudanças” foram geradas pelo contato com os povos europeus, todavia o conflito permanece dissuadido conforme pode ser visto no tópico “Diferentes povos no continente africano” abaixo:

quando os europeus começaram a ter um contato maior com os africanos, cerca de 600 anos atrás, encontraram diferentes povos. Cada um tinha seu

modo de vida, seus costumes, suas crenças e sua própria língua. No contato com os europeus, muitos desses povos passaram por grandes mudanças em seus costumes (LD. HIST. 4º ANO, p. 332).

Assim, identificamos que o LD ressalta a existência de um continente africano extremamente diversificado em relação aos povos, às crenças e às línguas que eram faladas. Esta variedade africana sofreu “grandes mudanças em seus costumes”. Aqui a perspectiva harmônica se afirma através do silêncio que produz. Um silêncio que nos convoca a nos indagarmos sobre a ausência de problematização dos conflitos coloniais, seja em território brasileiro, seja em território africano, uma vez que estas relações de poder são constitutivas da nossa sociedade marcada pela *Diferença Colonial*. A não explicitação dos motivos pelos quais ocorreram as chamadas “grandes mudanças em seus costumes” é expressão do silenciamento imposto pela *Colonialidade do Ser* no referido LD.

Por fim, a Concepção de Sociedade harmônica é materializada pelos LD de Geografia, através da compreensão das relações de produção material harmônicas nas quais existe a coexistência harmoniosa entre diferentes formas de produção material da existência e de diferentes sujeitos camponeses horizontalizados em relações sociais simétricas. O trecho abaixo representa uma pretendida harmonia entre modelos de pecuária da seguinte forma:

O que é pecuária. Pecuária é a atividade de criação e reprodução de animais. -Pecuária intensiva- na pecuária intensiva o gado é criado confinado e se alimenta de ração ou de pastagem cultivada. Em geral os produtos obtidos na pecuária intensiva, principalmente o leite, abastecem as indústrias e o mercado consumidor. – pecuária extensiva- na pecuária extensiva o gado é criado solto, em grandes áreas, e geralmente alimenta-se de pastagem natural. A carne obtida abastece o mercado consumidor e o couro segue para as indústrias (LD. GEO. 3º ANO, p. 389 – grifo nosso).

Não identificamos no LD de Geografia qualquer problematização sobre os sujeitos protagonistas dos diferentes modelos de pecuária, bem como qualquer hierarquização entre elas. Desta forma, o que existe é o silenciamento, isto é, a produção de ausência pedagógica dos povos camponeses, que assenta em uma ausência socioeconômica. A ausência produzida beneficia os modelos hegemônicos de pecuária, uma vez que permanecendo intocáveis as causas das assimetrias, seguem consagrados presentes os modelos de pecuária que já são hegemônicos, bem como seus sujeitos.

Cabe reiterar que a ausência de problematização constitui em si uma estratégia para a manutenção de uma ideia harmônica de sociedade a ser reproduzida pelos materiais didáticos. Desta forma, os alunos e as alunas que utilizam o LD de Geografia podem conhecer os diferentes tipos de atividades pecuárias, mas não podem contextualizá-las em relação aos seus

sujeitos e seu papel dentro da sociedade. Deste modo, a *Colonialidade* se manifesta via harmonia nos textos curriculares.

Cabe finalmente destacar que a luta por identidade é protagonizada por aqueles e aquelas que tiveram historicamente sua identidade negada (neste caso, a identidade produtiva negada e subalternizada) e, portanto, a luta por identidade interessa diretamente a estes sujeitos (SANTOS, 2006). Assim, a ausência de ser sujeito desemboca em uma ausência que produz economicamente a vida ao seu modo, de modo a se aproximar do *Paradigma da Educação do Campo Funcional*. Este Paradigma, como visto, produz a subalternidade dos povos camponeses de maneira declarada, como nos programas governamentais como o PRONATEC, mas também de maneira velada, com a produção da inexistência dos povos camponeses subalternizados, via omissão da problematização dos modelos de pecuária.

6.1.1.2 Sociedade Desigual

O LD de Geografia do 3º Ano apresenta a Concepção de Sociedade Desigual. Este é um importante precedente para a problematização das questões fundiárias nos LD, de modo que é fundante da própria necessidade de Reforma Agrária pela qual lutam os Movimentos Sociais do Campo. Esta concepção se apresenta na forma de descrição da **distribuição de terras desigual**. O tópico é denominado “Problemas ambientais causados pela agropecuária e pelo extrativismo” e destacamos a atividade nº 2. Segue o trecho que demonstra a referida concepção:

2) leia o texto e responda às questões. **-Problemas no campo não são apenas ambientais**. Além de problemas ambientais, o campo brasileiro enfrenta um antigo problema social: a profunda **desigualdade na distribuição de terras**. Em outras palavras, há no Brasil uma forte concentração de terras nas mãos de poucas pessoas. Isso gerou um grande número de trabalhadores rurais sem terra e conflitos de posse de terras. Para solucionar esses problemas é necessário realizar uma reforma agrária, ou seja, é preciso redistribuir as terras de forma mais justa. Além disso, é necessário garantir apoio financeiro aos pequenos proprietários, para que eles consigam manter as terras e nelas produzir (LD. GEO. 3º ANO, p. 394 – grifo nosso).

Este trecho, ao denotar a profunda desigualdade na distribuição de terras no Brasil, introduz uma prerrogativa fundamental para os LD específicos e diferenciados destinados em nível nacional à educação nos territórios camponeses. Desta forma, toca em um problema estrutural da sociedade brasileira, que historicamente se alicerçou baseado na *Colonialidade*

do Poder, na Colonialidade da Natureza, que acabaram por instituir a Monocultura da Produtividade Capitalista.

Ressaltamos, em consonância com o trecho, que a Reforma Agrária acompanhada do apoio financeiro aos pequenos proprietários para que haja manutenção das terras produtivas para as famílias camponesas brasileiras é uma das reivindicações do *Paradigma da Educação do Campo*. Destacamos que esta Concepção de Sociedade Desigual serve como preâmbulo que atravessa as reflexões sobre qualquer tentativa de compreender o campo e a necessidade da Reforma Agrária sendo tratada pelos LD do PNLD-CAMPO/2013. Assim, o referido LD apresenta um texto curricular que diagnostica a desigualdade social, especificamente relacionada aos territórios camponeses, sendo portanto, possibilitadora de reflexões pedagógicas sobre a *Colonialidade do Poder* no campo.

Finalmente, cabe ressaltar sobre a Concepção de Sociedade Geral, manifesta através da Sociedade Harmônica e da Sociedade Desigual o seu caráter *ambivalente*. Trata-se da harmonização das relações sociais que lhes destitui de assimetrias de poder nos LD, mas ao mesmo tempo uma denúncia da desigualdade presente na sociedade brasileira. Deste modo, percebemos uma ambiguidade no que diz respeito à Concepção de Sociedade, que, todavia, é *assimétrica*, já que a ênfase na Sociedade Harmônica é predominante nos textos curriculares em detrimento da denúncia da desigualdade social.

É importante ponderar que a produção da ausência camponesa corre de par com a sua emergência nos textos curriculares dos LD em questão. A Concepção de Sociedade Harmônica produz a inexistência social e epistêmica dos povos camponeses nos LD ao instituir as figuras do colonizado cordial, do colonizador benevolente, que estabelece contratos sociais supostamente igualitários e harmônicos e que se manifestam, sobretudo, na dimensão cultural. Esta Concepção de Sociedade Harmônica conflita de maneira assimétrica com a Concepção de Sociedade Desigual, de modo que o texto curricular, mesmo colocando em relevo a desigualdade social, a trivializa na medida em que a torna estanque e residual. Assim ocorre a produção das ausências camponesas, com ausência da possibilidade de problematizar mais as Concepções de Sociedade presentes nos textos curriculares. Consequentemente, a possibilidade de emergir e projetar futuros pedagógicos se vê deficitária.

Neste sentido, o que existe não é um enunciado puro, como também não é puro o seu contexto de produção, onde concorrem antagonicamente os interesses dos povos camponeses e seus saberes, como expressões do *Paradigma da Educação do Campo* e do *Paradigma Decolonial da Educação do Campo* e os interesses euro-urbanocêntricos, manifestos pelo

Paradigma da Educação Rural e revitalizados pelo *Paradigma Funcional da Educação do Campo*. A concorrência entre estes paradigmas torna-se ainda mais visível quando os LD de História e Geografia tratam da Concepção de Sociedade Campesina, como se verá em seguida.

6.1.2 Concepção de Sociedade Campesina

A Concepção de Sociedade Campesina identificada nos LD de História e Geografia é composta por diferentes subcategorias, sendo elas: Sociedade Campesina Romantizada/Bucólica; Sociedade Campesina Não Desenvolvida e Sociedade Campesina Não Civilizada. A Sociedade Campesina Romantizada aparece sob a forma de Sociedade Campesina Bucólica. A Sociedade Campesina Não Desenvolvida aparece na forma de Sociedade Campesina Precária; Sociedade Campesina Servil e Sociedade Campesina Agrícola. A Concepção de Sociedade Campesina Não Civilizada aparece na expressão de Sociedade Campesina Agressora da natureza.

6.1.2.1.1 Concepção de Sociedade Campesina Romantizada/Bucólica

A Concepção de Sociedade Campesina Romantizada/Bucólica diz respeito à romantização da sociedade campesina apresentada na forma de bucolismo. Neste sentido, o romântico como lugar ideal, perfeito se apresenta também imóvel, naturalizado na sua condição de agrado e descanso tanto para as populações campesinas, como para as populações nativas. Neste sentido, a Concepção de Sociedade Campesina Romantizada/Bucólica se apresenta na forma de Sociedade Campesina Bucólica, como é demonstrado em seguida.

O LD de História do 3º Ano apresenta a Concepção de Sociedade campesina Romantizada/Bucólica no que diz respeito à **convivência harmoniosa no campo com a natureza e com os animais** e com a ideia de **campo como lugar de descanso**. O primeiro aspecto diz respeito ao tópico “Ser solidário”, no qual é apresentada uma imagem de um adulto e uma criança conversando em ambiente bucólico, como pode ser visto a seguir:

Unidade

1

Ser cidadão



Ser solidário

Veja mais informações em *Orientações e subsídios ao professor*.

● Aprender a conviver

Conviver é compartilhar o tempo e os lugares com a família, os amigos e as outras pessoas da comunidade.

Desde o início da humanidade, as pessoas convivem para enfrentar os perigos, procurar alimentos e garantir a sobrevivência.

Os costumes, as regras, as cerimônias e as festas foram criados a partir da convivência entre as pessoas.

● Aprender a respeitar

Respeitar é reconhecer o valor de uma pessoa, ouvir com atenção o que ela tem a dizer e agir de forma gentil e educada.

Para termos uma boa convivência é muito importante respeitar as outras pessoas.

Devemos ter respeito:

- pelas diferenças físicas, como altura, massa corporal, cor da pele e tipo de cabelo;
- pelas pessoas mais velhas, porque elas têm muito mais conhecimento e história de vida do que nós;
- pelos costumes de cada um, porque há pessoas que nasceram e viveram em lugares diferentes do nosso, com jeitos de falar e de se vestir também diferentes.

Quando tratamos as pessoas com atenção e respeito e damos nosso apoio sempre que precisam, somos **solidários**.



Reprodução proibida. Art. 170 da Constituição Federal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

JOSE LUIS OLIVAS

318

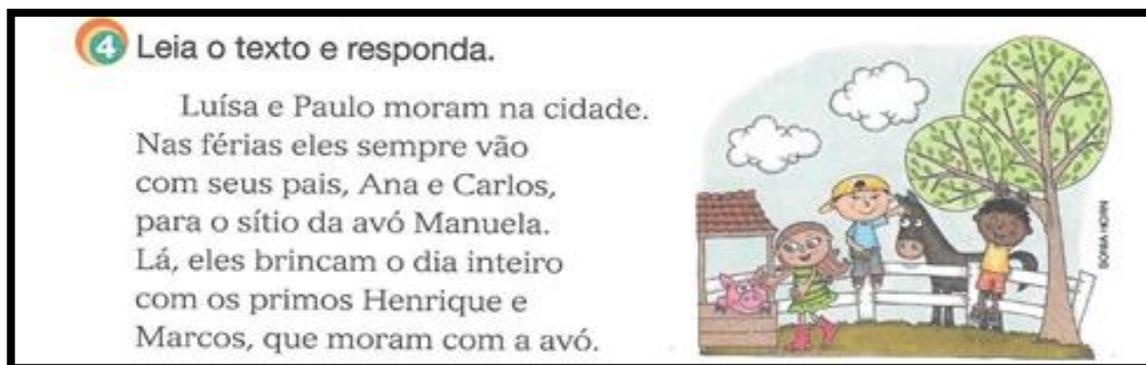
Fonte: LD de História do 3º Ano.

Nesta imagem, podemos associar o campo como o lugar do descanso, da inatividade, uma vez que até a relação entre o nome do tópico e a imagem não a justifica, já que trata de “ser cidadão”. Desta forma, o bucolismo campesino é apresentado como transversal ao

conteúdo tratado pelo tópico em questão. Ressaltamos que, paralelamente ao bucolismo apresentado pela imagem, está também a afirmação de um sentido ancestral/comunitário das vivências campesinas, representada pela convivência entre as pessoas mais novas com as mais velhas. O segundo momento está localizado no tópico denominado “Quem vive no município”, na atividade disposta da seguinte forma:

4) Leia o texto e responda. Luísa e Paulo moram na cidade. Nas férias eles sempre vão com seus pais, Ana e Carlos, para o sítio da avó Manuela. Lá, eles brincam o dia inteiro com os primos Henrique e Marcos, que moram com a avó (LD. GEO. 3º ANO, p. 374).

O texto relata de início a distinção territorial de Luísa e Paulo, que moram na cidade com seus pais; Ana e Carlos. A condição para ir ao campo é as férias, período em que a movimentação da cidade cessa para que haja descanso de seus habitantes. Percebemos a representação de campo como um lugar da não movimentação, onde as pessoas podem brincar o dia inteiro. Uma curiosidade despertada na leitura do enunciado e que não é explorada é o fato de Ana e Carlos brincarem com Henrique e Marcos, que supostamente também estariam de férias numa adequação ao calendário escolar urbano. A representação do texto é feita pela seguinte imagem:



Fonte: LD de História do 3º Ano.

Esta representação ajuda a fortalecer a ideia de campo como um lugar bucólico, onde as pessoas se relacionam harmônica e descompromissadamente com a natureza e os animais, como reforçado pela ilustração.

O terceiro momento no qual fica explícita a Concepção de Sociedade Campesina Bucólica está localizada no tópico “Gente que chega, gente que vai” quando traz no seu subtópico chamado “Grandes cidades atraem muitas pessoas” quando afirma que

os lugares que mais atraem migrantes são as grandes cidades, porque elas oferecem mais oportunidades de trabalho e de estudo. Também há pessoas que se mudam para cidades menores e outras que deixam as cidades e se mudam para o campo. Essas pessoas, muitas vezes, estão em busca de um lugar mais tranquilo (LD. GEO. 3º ANO, p. 374).

Nesta descrição o território urbano é ressaltado como “dono” das oportunidades de estudo e de trabalho, motivo pelo qual as pessoas do campo saem dos seus territórios de origem para residir nos centros urbanos. Desta forma, o território urbano é tido como o território de referência, mesmo que seja uma referência seja autoprojeta como válida. Do texto, podemos depreender que algumas pessoas se mudam para cidades menores ou se mudam para o campo, porque estão em busca de um lugar mais tranquilo. Aqui, a vinculação do campo ao lugar do sossego, da tranquilidade o faz se apenas uma opção para quem deseja “descansar” da cidade. Ao mesmo tempo em que torna o campo uma segunda opção, subjaz o enunciado que a opção desejável é pela modernidade urbanocêntrica.

As compreensões de ambiências campestinas e urbanas coexistem implicitamente no enunciado, todavia, a ambiência campestina é produzida como ausente, dado que a ausência não é absoluta, mas sim epistêmica. Deste modo, existe significativamente quem está no território de referência e inexistente epistemologicamente quem é dissonante do território urbano hegemônico.

O que é comum aos enunciados que vinculam a sociedade campestina a um lugar bucólico é a construção da ideia colonial e estagnada de campo. As monoculturas modernas instituem três identidades fundamentais dentro da lógica ocidentalizada de sociedade, sendo eles o *Selvagem*, a *Natureza* e o *Outro* (SANTOS, 2010a). Estas três identidades fazem parte da construção dos chamados mundos pós-coloniais²³. A construção colonial da *Natureza* despreza as relações não abissais e a coloca em estágio primitivo, junto com seus habitantes colonizados, os *Selvagens*. O *Outro* é pertencente ao oriente, e por tanto razoavelmente fora do domínio colonial em questão. Por sua vez, o *Selvagem* está aprisionado em uma escala local e rudimentar de existência que o romantiza como ser folclórico, exótico. Desta forma, consideramos que na compreensão colonial de sociedade campestina, a romantização assenta na imposição de identidade de selvageria e portanto, na gramática capitalista, de não desenvolvido, como se verá em seguida. Desta forma, produz a ausência campestina, que não sendo a ambiência que narra as experiências sociais hegemonicamente, também é afastada de fazê-lo ao seu modo, uma vez que é não hegemônico, é ausente.

²³ O Pós de pós-colonial refere-se aqui estritamente ao tempo.

6.1.2.1.2 Sociedade Campesina Não Desenvolvida

A Sociedade Campesina Não Desenvolvida aparece na forma de Sociedade Campesina Precária, Sociedade Campesina Servil e Sociedade Campesina Agrícola. Esta concepção de sociedade fixa sentidos de não desenvolvimento (o não desenvolvimento na acepção moderna) utilizando diferentes linhas de argumentação colonial.

6.1.2.1.3 Sociedade Campesina Precária

Como dito, a sociedade campesina é tratada de forma romantizada pelos LD em análise. Desta forma, o campo é considerado um lugar bucólico, onde é possível descansar e fugir da dinamicidade característica das cidades. Já que o campo é o lugar do não movimento e conseqüentemente o lugar da falta de oportunidade de empregos e de estudo para os seus habitantes, é também não desenvolvido. Ressaltamos que esta noção de não desenvolvimento está carregada das atribuições que lhe empregam a noção de desenvolvimento urbanocêntrico capitalista, na qual o desenvolvimento se confunde com crescimento (SANTOS, 2010a). Desta feita, paralelamente ao sentido de bucolismo, o campo carrega no LD de História do 3º ano a Concepção de Sociedade Campesina Precária, mediante as noções de **Campo como lugar precário; Campo carente de instituições; Campo não industrializado**. Inicialmente a Concepção de Sociedade Campesina Precária é apresentada no tópico “História é construída por todos”, a partir da seguinte atividade:

2) O texto a seguir é um trecho do diário da escritora Helena Morley. 1893. Sábado, 21 de Janeiro. Estávamos, todos os meninos, andando de um lado para o outro, cada um com os olhos arregalados nos corredos. Estava conosco Arinda. De repente ela abaixou com um grito e apanhou um diamante bem grande. Corremos todos para o rancho, atrás de meu pai e meu tio. Ele olhou e disse a meu pai: “veja, Alexandre, que beleza!” e deu para Arinda cinco notas de cem mil-réis, novinhas. Ela saiu correndo para o rancho do pai dela e nós atrás. O pai, a mãe e todos ficaram doidos de alegria. O pai dela dobrava as notas, metia no bolso, tornava a tirar, olhava, tornava a guardar. Fiquei até com pena do pobre e achei que foi melhor Arinda ter achado o diamante. **O rancho dela não tem senão um couro para todos dormirem, coitados** (LD. HIST. 3º ANO, p. 335 - grifo nosso).

Ressaltamos que o texto escolhido investe em uma visão de pobreza para a sociedade campesina sem problematizar as relações de poder assimétricas que podem ser percebidas no contexto no fragmento de texto utilizado na atividade. Este fragmento demonstra as relações

de poder presentes nas atividades de extração mineral nos territórios campestinos. Há o tratamento desta sociedade campestina subalternizada (e não o campo de forma geral) como desigual. Trata-se da conversão dos diferentes em desiguais. Diferentes porque não suficientemente regulados pela modernidade/colonialidade. Desiguais porque pertencendo ao lado subalternizado e expropriado desta visão societal.

A Concepção de Sociedade Campestina Precária foi também identificada no tópico “O campo”, no qual há uma descrição que vincula o campo a um lugar do não desenvolvimento, pela carência de pavimentação e de instituições, de modo que

no campo, as casas são distantes umas das outras. Elas costumam estar cercadas por plantações ou pastos. No campo há poucas ruas e a maioria dos caminhos é de terra. Também há poucas lojas, fábricas e hospitais. No campo, geralmente, as pessoas trabalham em plantações e com a criação de animais, como bois e vacas. Algumas dessas atividades dependem do ritmo da natureza. É preciso, por exemplo, esperar a época certa para plantar e para colher (LD. GEO. 2º ANO, p. 376).

Ressaltamos que o acento do LD em questão para tratar das instituições como loja, empresa, e hospitais é característica da modernização que alimenta o projeto de sociedade moderno (SANTOS, 2009). As instituições ganham força e marca distintiva do não moderno, aqui, articulado ao campo. Assim se produz uma presença e sujeitos institucionais presentes.

Chama a atenção, em igual medida, a forma como o cenário campestino é tratado em articulação com a natureza e, particularmente com a aproximação com os animais. Destacamos a influência do pensamento abissal neste enunciado, uma vez que o contrário da modernidade, a tradição foi enclausurada pela *Colonialidade do Saber* como o lugar perto da natureza, portanto primitivo, que não pode coexistir com a tecnologia historicamente acumulada (SANTOS, 2010b). Esta impossibilidade de coexistência acaba por se consolidar com a *Colonialidade do Ser*, uma vez que os sujeitos considerados primitivos não são modelos de identidade válidos na sociedade moderna/colonial.

Desta maneira, a ausência campestina é produzida em dois sentidos; seja na fixação de sentidos sobre sujeitos despossuídos e não institucionalizados, seja pela imposição do discurso de que é impossível alterar suas formas de reconhecimento que não seja por esta via. Pertencer ao conjunto de instituições e arquétipos modernos, é simultaneamente produzir-se enquanto presente no mundo. Esta relação abissal é reproduzida pelo LD em questão.

Por fim, no tópico “O crescimento das cidades e das indústrias”, do LD de História do 5º Ano, apresenta-se uma imagem que ilustra a Concepção de Sociedade Campestina Não Desenvolvida. A imagem em questão pode ser visualizada abaixo:

Sem acesso à terra, muitas das pessoas que viviam no campo migraram para as cidades, em especial São Paulo e Rio de Janeiro, em busca de emprego e de uma vida melhor.

Sem acesso ao estudo, a maior parte dos migrantes ficou restrita aos trabalhos com baixos salários, como construção civil, serviços temporários ou ambulantes. Por receberem pouco dinheiro, moravam nas regiões mais afastadas do centro, muitas vezes em moradias precárias, mais baratas.



Migrantes nordestinos chegam à cidade de São Paulo em caminhão do Rodoviário Recifense, 1960.

JORGE CUNHA/ACERVO UNIFOLHAPRESS

O crescimento econômico

Os governos da ditadura militar adotaram um conjunto de medidas para promover o crescimento do país, feito com a entrada de empresas estrangeiras, empréstimos no exterior e investimentos em obras públicas grandiosas e na industrialização.

Durante alguns anos, o país experimentou um crescimento acelerado, chamado **milagre econômico**, mas as riquezas continuaram concentradas nas mãos de poucos. A partir de meados da década de 1970, as medidas tomadas para fazer o país crescer resultaram em uma grande crise, com o aumento da **dívida externa** e da inflação.

Glossário

Dívida externa: totalidade dos débitos de um país, resultante de empréstimos feitos junto a outros países.

350

Fonte: LD de História do 5º Ano

Trata-se de Migrantes camponeses em cima de um caminhão. O conteúdo diz: O “crescimento das cidades e das indústrias”, por isso não é simplesmente retirante, mas não desenvolvido que vai para o lugar do desenvolvimento. Desta forma, a identidade na qual investe o referido LD é da carência, do não desenvolvimento e, conseqüentemente, uma atribuição de sociedade urbana como redentora e promotora das oportunidades para os povos camponeses. Neste sentido, a relação que parte do campo para a cidade é, no máximo servil. Esta relação reproduz a *Colonialidade*, que aprisiona o campo como lugar fixo do não desenvolvimento, cuja salvação existe na adesão às monoculturas modernas/coloniais.

6.1.2.1.4 Sociedade Campesina Servil

A concepção de Sociedade Servil é outra expressão da Concepção de Sociedade Campesina Não Desenvolvida e se apresenta sob a forma de **Relação campo/cidade do setor primário e alimentar; Relação cidade/campo secundária, terciária, industrial e de serviços e *Continuum* espacial.**

No LD de geografia do 3º Ano foi identificada a Concepção de Sociedade Campesina Servil. Esta concepção está relacionada à condição de subserviente e não de protagonismo valorizada pelo referido texto didático no tópico chamado de “Relações entre campo e cidade”, quando diz:

Do campo para a cidade. A cidade e o campo se relacionam constantemente. Do campo sai grande parte dos alimentos consumidos pelos habitantes das cidades: frutas, hortaliças, leite e carne, entre outros. Do campo também saem muitas matérias-primas utilizadas nas fábricas. Da cidade para o Campo. Da cidade para o campo saem muitos produtos utilizados pelos habitantes do campo: roupas, calçados, máquinas e livros, por exemplo. Os habitantes do campo também utilizam muitos serviços encontrados nas cidades: serviços bancários, de saúde e de correio, entre outros (LD. GEO. 3º ANO, p. 395).

A denominação do tópico “Relações entre campo e cidade” em seguida se desenvolve com sendo uma relação de servilidade do campo em relação ao perímetro urbano. Esta servilidade é caracterizada pela associação do campo ao setor primário da produção com as funções do setor secundário e terciário vinculados à cidade, assim como a importância sobressaltada atribuída a estes setores dentro do processo de modernização capitalista. Em relação às formas como a cidade estabelece contato com o campo, temos que saem não as matérias-primas, mas os produtos como roupas, calçados, máquinas e livros. Estes produtos do setor secundário podem circular de maneira mais livre entre campo e cidade. No entanto, a circulação do setor terciário caracteriza-se como restrita para o campo, de modo que os habitantes do campo segundo o texto têm de ir para a cidade para ter acesso aos serviços. Estes serviços podem ser básicos, como saúde e secundários, como bancário e correios. Esta relação é também estabelecida pela atividade proposta para este tópico quando diz:

3) Leia o texto e responda às questões. - a família Ribeiro vive em um sítio, onde planta cana-de-açúcar. Toda a produção de cana-de-açúcar do sítio dessa família é vendida para uma fábrica na cidade. Na fábrica, a cana-de-açúcar é transformada em açúcar. O açúcar utilizado na casa da família Ribeiro vem da cidade. Esse açúcar é fabricado com a cana-de-açúcar plantada no sítio da família. A) qual é a matéria-prima utilizada para fabricar

o açúcar? B) essa matéria-prima é produzida no campo ou na cidade/ c) e o açúcar, onde é fabricado? (LD. GEO. 3º ANO, p. 396).

Desta forma, a ausência do campo, enquanto território de produção material da vida, é produzida em relação a determinados setores autorizados apenas para os territórios urbanos. Assim, a *Monocultura da Produtividade Capitalista* se consolida também nos LD adotando a ambiência urbana como referência de desenvolvimento.

Quando trata das relações entre campo e cidade o LD de Geografia do 3º ano enfoca argumentações que consagram a celebração da *Colonialidade do Poder* na dicotomização de urbano-desenvolvido e campesino-não desenvolvido. Neste sentido, a relação que se estabelece entre urbano e campesino é uma relação baseada no *Continuum*, que considera o campo como um apêndice da cidade e não na perspectiva das territorialidades com suas ambivalências, tensões, complementariedade e características próprias (PEIXER, 2011) que extrapolam o estereótipo colonial de sociedade agrícola.

Nesta direção, produz-se uma ausência campesina relacionada à precariedade dos modos de produção, e com sua atribuição à condição apenas de alimentação dos setores secundário e terciário, associados ao *locus* urbano.

6.1.2.1.5 Sociedade Campesina Agrícola

Finalmente a Concepção de Sociedade Campesina Não Desenvolvida se apresenta como Sociedade Campesina Agrícola. A concepção de Sociedade Campesina Agrícola se apresenta implicitamente na **relação direta entre agricultura e campesinato**, que pela força da *Colonialidade*, se constitui como um senso comum quando enfocamos os modelos de produção presentes no campo e quando se trata sobre a identidade das pessoas que residem no campo. Também no LD de Geografia do 3º ano, em um tópico que se chama “Gente que chega, gente que vai”, podemos identificar a presença desta concepção, mas de maneira velada através da Questão 3, que consiste em um texto, seguido de uma proposta de atividade. Vejamos o que diz o texto:

Há 15 anos, Jose Andarino se mudou para a cidade de Cuiabá, no estado de Mato Grosso. Ele queria arrumar um emprego na cidade para ganhar mais do que ganhava como agricultor. A primeira coisa que ele fez quando chegou foi passear pelas ruas e conhecer a cidade. Logo conseguiu um trabalho de vendedor numa floricultura. Como entendia de jardinagem, Andarino foi mostrando ao dono como cuidar melhor das flores e deixá-las mais bonitas.

Depois de algum tempo, ele ficou sócio da floricultura (LD. GEO. 3º ANO, p. 376).

Chama de pronto a nossa atenção a curiosa relação entre o nome do tópico do livro (Gente que chega, gente que vai) e o nome dado ao personagem (Andarino) que intencionalmente ou não estabiliza a identidade campesina como uma identidade nômade, retirante. No decorrer do texto, diz-se que José Andarino procurou a cidade porque queria ganhar mais do que ganhava no campo, o que reitera a condição presente mas não única nos territórios campesinos. Em seguida, narra-se que Andarino conseguiu um emprego em uma floricultura e como entendia de jardinagem, foi se relacionando de maneira instrutiva com o dono da jardinagem até se transformar em seu sócio. Neste trecho temos presente a relação de suprimento da carência campesina de um bom emprego através da assunção empreendedora de Andarino. Destacamos que, segundo o texto, o que possibilitou Andarino a alcançar o emprego foi o seu conhecimento sobre jardinagem, uma vez que era agricultor. O exercício que se segue à atividade diz: “a) Onde José Andarino morava: no campo ou na cidade? Como você sabe? b) Para onde José Andarino Migrou? Por que ele migrou? c) José conseguiu o que queria? Explique” (LD. GEO. 3º ANO. p. 376).

A primeira pergunta da atividade pergunta se José Andarino era do campo ou da cidade e como a aluna ou aluno sabe disso. Neste sentido, o fato do personagem ter sido agricultor é implicitamente fundamental para a associação entre agricultura e campo. Esta associação se fortalece com a descrição de sua migração e com as perguntas que se seguem, como a segunda, que trata do lugar para onde o personagem migrou e por que ele fez isso. Por fim, na última pergunta da questão proposta, há a pergunta se José conseguiu o que pretendia ao migrar para a cidade.

Deste modo, a figura de Andarino representa a condição cambiante de quem abandona seu território de origem para residir nos centros urbanos, quando então é possível estar presente. Esta presença, todavia, se refere ao atrelamento a um território urbano hegemônico e aos seus critérios de legitimidade.

Aqui, se revela a compreensão salvacionista da cidade em relação ao campo. Esta compreensão que no *Paradigma da Educação Rural* justificou as missões sociais e educativas para os sujeitos despossuídos material e epistemologicamente e que no *Paradigma da Educação do Campo Funcional* fortalece o discurso do empreendedorismo. Este discurso do empreendedorismo se vincula diretamente à noção de civilidade a ser alcançada.

Desta forma, o campo é produzido como ausente, dada a sua incapacidade crônica de produzir desenvolvimento na perspectiva moderna (que se confunde com crescimento). Também, existe uma relação de causa e efeito trazida pelo LD em destaque que é associar a questão agrícola ao não desenvolvimento e, conseqüentemente, aos territórios camponeses. desta forma, a *Monocultura da Produtividade Capitalista* produz sujeitos e assujeitados, inexistentes enquanto modelo de ser e produz válidos.

6.1.2.1.6 Concepção de Sociedade Campesina Não Civilizada

A Não civilização é o lado antagônico que concorre com a hegemonia de Civilização moderna/colonial/urbanocêntrica (SANTOS, 2010b). Esta relação assimétrica e colonial se materializa nos LD de Geografia de modo impor a condição do não civilizado em duas direções, uma vez que por um lado a sociedade camponesa não é civilizada porque não atende ao modelo de civilização hegemônico, por outro lado é não civilizada porque tampouco os seus modelos de civilização podem ser aceitos e valorizados. Assim, a primeira forma de construção da não civilização é predominantemente civil, enquanto que a segunda forma de construção da não civilidade é profundamente epistêmica, como se verá adiante. Conseqüentemente se produzem duas ausências, a de não pertencer ao modelo hegemônico de civilidade e a de não poder instituí-lo ao seu modo de compreender o mundo.

6.1.2.1.6.1 Sociedade Campesina Agressora da Natureza

O LD de Geografia apresentam a concepção de Sociedade Campesina Agressora da Natureza, como a maneira de expressar a Concepção de Sociedade Campesina Não Civilizada. Neste contexto, a Concepção de Sociedade Campesina Agressora da Natureza se manifesta com os sujeitos camponeses, através de suas atividades cotidianas ou produtivas, sendo protagonistas de degradação ambiental. Assim, se articulam às noções de **Cultivo familiar causador de desperdício de água; Campo como lugar não saneado; Agricultura, Pecuária e Extrativismo como atividades produtivas agressoras da natureza; Produção camponesa agrotóxica**. A este respeito, o LD de Geografia do 2º Ano apresenta a seguinte imagem:



Fonte: LD de Geografia do 2º Ano.

Trata-se do tópico “Água: usar bem para ter sempre” através da Ilustração que traz uma mulher campesina irrigando sua horta e desperdiçando água com uma mangueira. Trata-se da vinculação do desperdício de água, aos sujeitos campesinos realizando suas atividades de cultivo. Não existe problematização sobre os principais sujeitos e territórios que consomem a água, senão a constatação de que uma atividade aparentemente de Agricultura Familiar promove o desperdício da água. Assim, a atividade naturaliza uma pretensa relação entre atividade campesina familiar e desperdício de água.

O silenciamento da problematização sobre o uso da água por grandes monoculturas de produção, mais do que colocar a produção familiar como principal encarregada do desperdício de água, a torna a única responsável por esta forma de degradação ambiental. Assim, a ausência de problematização das atividades de cultivo hegemônicas desemboca na produção de uma ausência dos povos campesinos. Deste modo, o não existente é o/a campesino/a que trabalha na Agricultura Familiar e que fere a natureza.

A Sociedade Campesina Agressora da Natureza é também manifesta nos LD de Geografia do 2º e do 3º ano. O LD de Geografia do 2º ano possui um tópico chamado “Menos

lixo para um planeta mais limpo” onde se lê o enunciado abaixo, seguido da imagem do recolhimento de embalagens de agrotóxicos:

Muitos lugares não são atendidos por um sistema de coleta de lixo. Nesses casos, o lixo costuma ser enterrado, queimado ou levado até uma cidade próxima para ser encaminhado aos aterros sanitários. No campo, é fundamental que todas as embalagens dos produtos químicos usados nas plantações sejam devolvidas aos distribuidores para não contaminar o solo e os rios (LD. GEO. 2º ANO, p. 393).

material. Elas têm cores diferentes.

➤ Onde não há coleta de lixo

Muitos lugares não são atendidos por um sistema de coleta de lixo.

Nesses casos, o lixo costuma ser enterrado, queimado ou levado até uma cidade próxima para ser encaminhado aos aterros sanitários. No campo, é fundamental que todas as embalagens dos produtos químicos usados nas plantações sejam devolvidas aos distribuidores para não contaminar o solo e os rios.



Embalagens de agrotóxicos sendo lavadas em fazenda do município de Costa Rica, estado de Mato Grosso do Sul, 2010. Essas embalagens precisam ser devolvidas aos distribuidores para evitar a contaminação do ambiente.

393

Fonte: LD de Geografia do 2º Ano.

Uma primeira impressão geral dá conta de que os lugares descritos no tópico como não possuindo sistema de coleta de lixo e que por isso, produzem repercussões que agriem a natureza podem estar localizadas tanto no campo, como na cidade. Em seguida, o campo aparece como preocupação no enunciado e o motivo desta preocupação se deve à dispersão das embalagens dos produtos químicos utilizados nas plantações, que devem ser devolvidos aos distribuidores para não causar danos ao solo e aos rios dos territórios campestres. Não existe a problematização envolvendo territórios urbanos e campestres sobre a produção de lixo em larga escala e a degradação do planeta. Esta condição está implicitamente associada ao campo pela ênfase apresentada pelo LD. Nestas assertivas associa-se o campo ao lugar de produção agrícola agressora da natureza pelos agrotóxicos. Trata-se, evidentemente, de uma redução da compreensão dos variados sistemas de produção campestre. Aqui a pergunta, poderia caber nos materiais didáticos: que campo produz com agrotóxicos? Será que a

produção de alimentos que lança mão de agrotóxicos que é realizada “no” campo é genuinamente “do” campo?

Compreendemos que as afirmações contidas no referido LD estão fundamentadas em um silenciamento que acaba por ser fundante do enunciado produzido: o silenciamento da Agricultura Familiar Campesina (a que não se utiliza de agrotóxicos). Decorrente deste silenciamento, produz-se a não existência dos povos campesinos que desenvolvem a Agricultura Familiar.

Este modelo de produção familiar prioriza uma relação de horizontalidade com a natureza e com a soberania alimentar dos povos do campo, portanto não prescinde da dinâmica de acumulação e consumo a qualquer custo, como nos alimentos contaminados com “veneno”. Da ausência imposta à Agricultura Familiar emergem sentidos que nos permitem inferir que o campo ao qual se refere o LD em questão é o campo priorizado pelo Agronegócio. Este campo é concebido apenas como um lugar de produção capitalista, portanto um objeto inerte e monocultural, cuja dinâmica não sendo própria, serve apenas para legitimar os interesses exteriores.

Desta forma, reforça-se a *Monocultura da Produtividade Capitalista* (SANTOS, 2010a). Desta vez, se apropriando das lutas campesinas para converter a bandeira de luta política e educacional do campo em um slogan *Funcional* para o Estado Uni-Nacional e Uni-Identitário. Assim, o campo é apenas um lugar e não um território. Conforme Fernandes (2005), o lugar se define pela visão setorial de sua complexidade organizacional. O Agronegócio enxerga o setor econômico como uma latência que pode lhe ser produtiva. Um lugar de onde se pode gerar lucros para as elites agrárias. Neste sentido, embora a produção do Agronegócio seja realizada “no” campo, este modelo de produção, todavia, não é “do” campo no sentido priorizado pelos Movimentos Sociais Campesinos. Esta compreensão de campo (dos Movimentos Sociais) se aproxima da noção de território, no qual o campo é um complexo de relações econômicas, políticas, sociais, epistêmicas e educacionais.

Desta forma, o campo abissal é um campo subalternizado, cuja inexistência é produzida pelos interesses exteriores às suas dinâmicas sociais, econômicas e culturais. É, portanto um campo que apenas é “no campo”. Por sua vez, o campo pós-abissal é o campo que se auto afirma, auto valida e projeta futuros *outros* de acordo com suas dinâmicas sociais, econômicas e culturais. É portanto um campo “do campo”. Pertence a si mesmo, conseqüentemente, a sua condição epistêmica e pedagógica e por isso é presente.

Diante destas compreensões consideramos que o tópico identifica o campo, mas identifica estereotipando suas relações abissais com a natureza. Ressaltamos que existem

práticas da Agricultura Familiar que se utilizam dos agrotóxicos para a produção de alimentos, no entanto se constituem como resultado de contradições e demandas produtivas impostas pelo Agronegócio e da Agricultura Industrial. Decorrente desta identificação estereotipada segue uma proposta de atividade, na qual destacamos a questão 2 quando diz: “Na sua região é feita a coleta de embalagens de agrotóxicos? Em caso positivo, como ela é feita?” (LD. GEO. 2º ANO. p. 394). Esta questão atende à premissa de que o campo é um lugar de utilização massiva de agrotóxicos, onde há, todavia, a possibilidade de dialogar com as diferentes realidade camponesas, seus modos de produção alimentar e especificamente, no que propõe o conteúdo em tela, com a coleta de embalagens de agrotóxicos

No LD de Geografia do 3º Ano, no tópico denominado “Problemas ambientais causados pela agropecuária e pelo extrativismo”, também podemos identificar a Concepção de Sociedade Camponesa Agressora da Natureza. O tópico é desdobrado em três subtópicos, onde podemos ler:

As atividades rurais podem causar problemas ambientais. A extinção de espécies vegetais e animais e a contaminação dos rios e lagos são alguns dos problemas ambientais que podem ser causados pela agricultura, pela pecuária e pelo extrativismo. **A extinção de espécies vegetais e animais.** Vastas áreas de matas ou florestas são eliminadas pela extração de madeiras ou para dar lugar a pastos e plantações. Isso pode provocar o desaparecimento de espécies vegetais. O desmatamento também destrói o habitat de animais, o que pode levá-los à extinção. **A contaminação de rios e lagos.** A contaminação de rios e lagos é causada, no campo, por produtos químicos usados nas plantações. Esses produtos são levados pelas chuvas até os rios, contaminando as águas e os peixes. Outra forma de contaminação dos rios ocorre quando substâncias nocivas utilizadas no extrativismo mineral são lançadas em suas águas (LD. GEO. 3º ANO, p. 393 – grifo nosso).



Problemas ambientais causados pela agropecuária e pelo extrativismo

As atividades rurais podem causar problemas ambientais

A **extinção** de espécies vegetais e animais e a contaminação de rios e lagos são alguns dos problemas ambientais que podem ser causados pela agricultura, pela pecuária e pelo extrativismo.



A preguiça-de-coleira está ameaçada de extinção por causa da destruição de seu hábitat. Na foto, preguiça-de-coleira no município de Itabuna, estado da Bahia, 2009.

A extinção de espécies vegetais e animais

Vastas áreas de matas ou florestas são eliminadas para extração de madeiras ou para dar lugar a pastos e plantações. Isso pode provocar o desaparecimento de espécies vegetais.

O desmatamento também destrói o **hábitat** de animais, o que pode levá-los à extinção.

A contaminação de rios e lagos

A contaminação de rios e lagos é causada, no campo, por produtos químicos usados nas plantações. Esses produtos são levados pelas chuvas até os rios, contaminando as águas e os peixes.

Outra forma de contaminação dos rios ocorre quando substâncias nocivas utilizadas no extrativismo mineral são lançadas em suas águas.

Glossário

Extinção: desaparecimento definitivo de uma espécie de ser vivo.

Hábitat: ambiente que apresenta as condições necessárias para o desenvolvimento de determinado ser vivo.

Rio contaminado por mercúrio no município de Poconé, estado de Mato Grosso, em 2008. O mercúrio é jogado no rio depois de utilizado na extração de ouro.



393

Fonte: LD de Geografia do 3º Ano.

A primeira questão que gostaríamos de destacar é o atrelamento que o enunciado do livro em questão produz entre campo e setor primário (representado pelas atividades de agricultura, pecuária e extrativismo). Segunda Veiga (2013), esta vinculação é inócua na atualidade, uma vez que o território campesino está em constante movimento e as relações

fronteiriças entre campo e cidade cada vez mais ramificam suas influências recíprocas. O campo vinculado ao setor primário, foi historicamente o campo visto sob o prisma do *Paradigma da Educação Rural*, onde não poderia haver industrialização e prestação de serviços.

Compreendemos que as atividades agropecuárias e extrativistas podem gerar os problemas descritos pelo livro. No entanto, a ênfase dada ao livro ao campo como território de produção destes problemas acaba por homogeneizar a compreensão de campo e conseqüentemente reduzir a complexidade que envolve a degradação da natureza, via território campesino. Quando o LD enuncia no seu subtópico que as atividades rurais podem causar problemas ambientais e que a extinção de espécies vegetais e animais e a contaminação dos rios são as principais expressões deste problemas, condena as atividades campesinas à agressão inevitável da natureza. Ora, a ausência de problematização sobre as práticas predatórias da natureza realizadas no campo, assim como de seus protagonistas faz emergir a presença de compreensões totalizantes e homogeneizadoras sobre campo nos tópicos seguintes, quando tratam do desmatamento para extração de madeira e feitura de pastos e plantações, desaparecimento de espécies vegetais e dos animais.

Compreendemos que estes desdobramentos ambientais existem mas de maneira mais complexa. Diferentes modelos de extrativismo podem existir no campo, desde o que homogeniza a paisagem campesina em virtude do monocultivo, até as atividades dos pequenos extrativistas vinculados à cooperativas ou simplesmente à produção familiar. Estas formas de compreender os diferentes níveis e finalidades da produção produzem ambos impactos na natureza, mas não impactos da mesma natureza e principalmente da mesma escala, uma vez que a diversificação das atividades produtivas campesinas (VEIGA, 2013), quando voltadas aos interesses dos coletivos sociais campesinos que lutam por modelos *outras* de educação e de sociedade produz uma *Ecologia de Produtividades* (SANTOS, 2010) fundamentadas na compreensão agroecológica dos territórios. Isto é, compreendem que o modelo de produtividade pertence ao território e não o território como refém dos interesses do capitalismo.

Em relação ao terceiro subtópico que trata da contaminação dos rios e lagos, ressaltamos que podem ser ocasionadas, segundo o livro por duas razões; a utilização de produtos químicos nas plantações e por substâncias nocivas utilizadas no extrativismo mineral. Cabe ponderar, uma vez mais, que a utilização de agrotóxicos nas plantações no campo não cabe genericamente em uma noção tão polissêmica teórica e politicamente como é o campo. Da mesma forma, sobre o extrativismo mineral respondem diferentes sujeitos,

vinculados a diferentes modelos de extração e de produtividade, cuja problematização é ausente no livro.

Por fim, na página seguinte ao tópico “Problemas ambientais causados pela agropecuária e pelo extrativismo”, o LD finaliza o assunto propondo uma atividade de ordem conceitual (ZABALA, 2002) que acaba por reproduzir os estereótipos, via memorização dos problemas causados por cada atividade campesina (Agricultura, Pecuária, Extrativismo Mineral e Extrativismo Vegetal). O Enunciado em questão pode ser visualizado abaixo:

1 Complete o quadro com um exemplo de problema ambiental provocado pelas atividades do campo.

Atividade	Problema ambiental
Agricultura	Desmatamento, extinção de espécies animais e vegetais, poluição de rios.
Pecuária	Desmatamento, extinção de espécies animais e vegetais, destruição do solo.
Extrativismo mineral	Contaminação de rios e peixes.
Extrativismo vegetal	Desmatamento e extinção de espécies animais e vegetais.

Fonte: LD de Geografia do 2º Ano.

Chama a atenção, para além da fixação de sentidos genéricos sobre as atividades produtivas no campo, a indistinção com a qual o livro utiliza a expressão “do campo” no final do enunciado da questão. Esta denominação que na gramática dos Movimentos Sociais identifica um movimento político de transformação social, serve no enunciado para a caracterização homogeneizante das atividades campesinas como nocivas à natureza.

6.1.3 Concepção de Sociedade Urbana

Dentre as concepções de sociedade apresentadas pela coleção didática Projeto Burity Multidisciplinar, foram identificadas concepções que se reportam à sociedade urbana. Estas concepções foram categorizadas enquanto; Sociedade Urbana Desenvolvida e Sociedade Urbana de Referência. A análise destas concepções é apresentada em seguida.

6.1.3.1 Sociedade Urbana de Referência

A Concepção de Sociedade Urbana de Referência aparece no LD de Geografia do 3º Ano articulada às noções de **Urbanidade como marca distintiva do Município; Paisagens urbanas e campesinas homogêneas** e *Continuum de finalidade hegemônica urbana* no LD de Geografia do 3º Ano, no tópico “Áreas que formam um município” e demonstram a centralidade dos territórios urbanos para definir territorialmente o que se designa como município, quando afirma que: “em geral, os municípios têm área urbana e área rural. A área urbana constitui a cidade. A área rural constitui o campo. Existem alguns municípios que têm apenas área urbana” (LD. GEO 3º ANO. p. 364).

A descrição do LD enfatiza uma delimitação territorial que, para além do próprio texto curricular, é admitida nacionalmente. A delimitação territorial que atribui ao urbano a condição de municipalidade foi gestada no período de 1938, com o ainda em vigor Estado Novo que delibera que a sede de um município tem a categoria de cidade atribuída para si. Deste modo, qualquer aglomeração territorial com função de sede, ainda que não seja propriamente desenvolvida, é considerada uma cidade (VEIGA, 2013). Desta forma, a referência para a consideração de uma cidade é ele ser a centralidade de uma região. Esta centralidade é destituída da condição de campesina, uma vez que para constituir um lócus municipal a referência é o urbano. Deste modo, ainda que não seja desenvolvida, a sede é sempre urbana.

Neste sentido, o enunciado em questão está balizado pela *Monocultura do Local e do Global*, uma vez que a entidade urbana, instituída hegemonicamente como tal detém a primazia de ser a referência de universalidade a ser reproduzida pelos territórios campesinos. A não existência campesina se expressa pela sua residualidade inventada na relação com o urbano, onde há apenas uma saída abissal; tornar-se urbano. Significa tornar-se urbano dentro de uma construção sócio-histórica do que é considerado urbano.

A representação de centralidade à urbanidade, de urbanidade ao desenvolvimento e de homogeneização dos territórios urbanos e campesinos está presente também na representação imagética do LD em questão como pode ser visualizado na imagem do LD de Geografia do 3º Ano, no tópico “Paisagens do Município”, bem como na atividade proposta na página seguinte do LD de Geografia e mais adiante no tópico “Da cidade para o campo”. Estas imagens podem ser vistas a seguir:



Fonte: LD de Geografia do 3º Ano

1 Os desenhos representam paisagens de um mesmo município.

1

2

ILUSTRAÇÕES: WAGNER VARGAS

a) Qual desenho representa a área urbana do município?
Que elementos você observa na paisagem dessa área?

O desenho 2. Várias ruas, muitas moradias, veículos etc.

b) Qual desenho representa a área rural do município?
Que elementos você observa na paisagem dessa área?

O desenho 1. Poucas moradias, plantação, curral, lago etc.

Fonte: LD de Geografia do 3º Ano



Relações entre campo e cidade

Veja mais informações em *Orientações e subsídios ao professor*.

Do campo para a cidade

A cidade e o campo se relacionam constantemente.

Do campo sai grande parte dos alimentos consumidos pelos habitantes das cidades: frutas, hortaliças, leite e carne, entre outros.

Do campo também saem muitas matérias-primas utilizadas nas fábricas.

Da cidade para o campo

Da cidade saem muitos produtos utilizados pelos habitantes do campo: roupas, calçados, máquinas e livros, por exemplo.

Os habitantes do campo também utilizam muitos serviços encontrados nas cidades: serviços bancários, de saúde e de correio, entre outros.



Campo e cidade se relacionam trocando produtos e serviços. Pode-se perceber essa relação pela observação de que muitos produtos da cidade estão presentes no campo e vice-versa.

395

Fonte: LD de Geografia do 3º Ano

Ao analisar detidamente as imagens que representam o rural e o urbano, percebemos que são fundamentadas no estereótipo colonizador e homogeneizador de que o campo é o

lugar do atraso, onde só existem pastagens e pessoas convivendo com animais, enquanto a cidade é o lugar do desenvolvimento, onde existem muitas edificações e serviços. Esta dicotomia aprisiona em si o território material e imaterial campesino no lado desqualificado da hierarquia campo-cidade, sendo terreno fértil para a vinculação do campo aos “fenômenos agro”. Todavia o agroespaço é somente uma das dimensões dos territórios campesinos. Estes estão e tendem cada vez mais a complexificar suas relações e tornar-se cada vez mais intersetorial e diferenciado em suas atividades produtivas, culturais e educacionais (VEIGA, 2013).

Em relação à segunda imagem, a representação de campo construída, além de ser atrasada é do campo como um lugar homogêneo, como se além de ser atrasado o campo fosse uma realidade homogênea em todos os lugares do Brasil.

Esta afirmação destoa com as atuais formações de confecções (setor secundário) e de serviços (setor terciário) cada vez mais presentes nos territórios campesinos que começam a produzir uma diversificação de atividades produtivas denominada pluriatividade (VEIGA, 2013). Esta pluriatividade disputa espaço com as atividades agrícolas, pecuárias e extrativistas, reconfigurando as paisagens e as vocações culturais e econômicas dos territórios campesinos.

Assim, ao atuais contextos campesinos desenvolveram múltiplas atividades produtivas, afastadas e próximas à lógica do capital, que as tornam incabíveis na homogeneização agrícola. A respeito das articulações produtivas não capitalistas, destacamos as cooperativas e as organizações sociais campesinas que têm a produção e suas finalidades direcionadas às lutas sociais do campo e ao alargamento das possibilidades produtivas no campo. Desta forma, fortalecem uma *Ecologia das Produtividades*, em cuja matriz se projetam emergências econômicas solidárias e não meramente mercantis. Assim, a emergência produtiva campesina é cada vez mais produzida, via ressignificação e revolução das atividades produtivas em diversos setores.

Em relação à terceira imagem percebemos não apenas uma homogeneização absoluta do território urbano (com predominância das construções e das instituições) e do território campesino (reduzido à pastagem), como também uma relação de referência urbana. Ressaltamos que a dicotomia e a homogeneização são artifícios da *Razão Indolente* para a construção ativa na não existência territorial campesina. Trata-se de um contraste abissal que pretende expressar o um lado da dicotomia que é desejável e outro que é desnecessário, portanto inexistente enquanto alternativa válida. Esta referência se manifesta na medida em que saem produtos do campo para atender a cidade que são alimentos e matérias-primas.

Dessa forma existe uma relação de servilidade para com a cidade. Da cidade saem produtos para atender aos povos do campo que são do setor secundário e de serviços, assim a referência de desenvolvimento é a cidade, o que é reforçado pela imagem em questão.

6.1.3.2 Sociedade Urbana Desenvolvida

A Concepção de Sociedade Urbana Desenvolvida está articulada às compreensões apresentadas pelo LD de História do 5º Ano e de Geografia do 4º Ano relativas à **Mineração e formação dos primeiros centros urbanos; Cidade como lugar de melhores oportunidades e Sociedade urbana hegemônica porque pretensamente global.**

Esta concepção foi identificada no LD de História do 5º Ano, no tópico intitulado “A vida na região das minas”. Neste tópico há a explanação da sociedade brasileira colonial que concentrava seus esforços na exploração das minas. Esta exploração é atribuída como fator determinante para a formação dos núcleos urbanos que mais adiante constituiriam as cidades. Neste sentido, o extrato abaixo é elucidativo ao afirmar que

a exploração do ouro promoveu a formação de núcleos urbanos. Os arraiais próximos formavam vilas e estas deram origem a cidades. Nessa região das minas, existia uma diversidade maior de atividades e profissões do que nos engenhos. Havia pessoas com muitas posses, como donos de minas, fazendeiros e altos funcionários (LD. HIST. 5º ANO, p. 316).

Neste trecho percebemos a celebração da urbanidade conseguida via *Colonialidade* na exploração do ouro. Assim a Concepção de Sociedade Urbana Desenvolvida está intrinsecamente relacionada com a Concepção de Sociedade Urbana de Referência, já que para a modernidade o crescimento é sinal de progresso e ocupa, portanto o lugar de referência também nos textos curriculares.

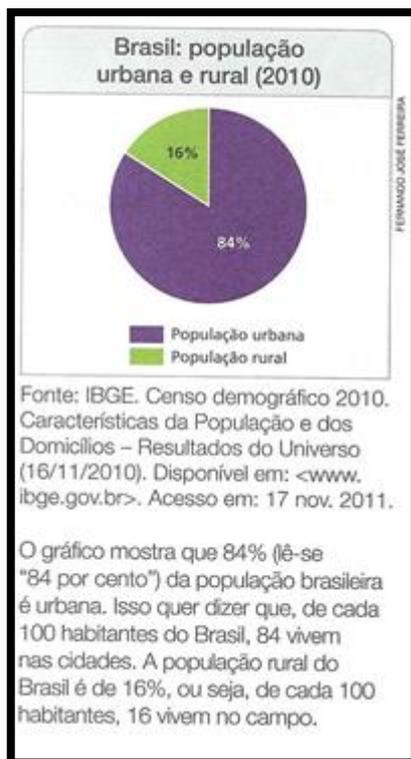
A Concepção de Sociedade Urbana Desenvolvida também foi identificada no LD de Geografia, respectivamente nos tópicos “A ação da natureza sobre o relevo” (primeiro extrato) e “Conhecendo a população brasileira” (segundo e terceiro extratos), como pode ser visualizado nos extratos que se seguem abaixo:

Os lugares que mais atraem migrantes são as grandes cidades, porque elas oferecem mais oportunidades de trabalho e de estudo (LD. GEO. 4º ANO, p. 375).

Até a década de 1960, a maioria da população brasileira vivia em áreas rurais. Com o desenvolvimento das indústrias e a mecanização da agricultura, muitas pessoas deixaram o campo para buscar melhores oportunidades nas cidades. A partir de 1970, a maior parte da população do Brasil passou a viver em áreas urbanas (LD. GEO. 4º ANO, p. 393).

a) Em 1950, a maior parte da população brasileira era urbana ou rural? B) Quando isso mudou? C) Por que mudou? (LD. GEO. 4º ANO, p. 394).

O primeiro extrato se refere às cidades como lugares de referência porque oferecem mais oportunidades de emprego e de estudo. Desta feita, o desenvolvimento se refere predominantemente a estes dois aspectos. Assim, a cidade é percebida socialmente como a centralidade. O segundo extrato, por sua vez, relata que até a década de 1960 a população brasileira era predominantemente do campo e que uma parcela desta população abandonou seus territórios de origem para habitar as cidades por causa do processo de mecanização da agricultura. Neste sentido ressaltamos que o LD coloca em questão, ainda que de modo implícito, que a modernidade significada pela mecanização da agricultura se reproduziu construindo *Colonialidade* nos territórios camponeses, onde as pessoas se viam obrigadas ao êxodo rural. Apenas em 1970, segundo o referido LD, o Brasil passa a ser predominantemente urbano. Este indicador de Brasil urbano está também relacionado com a imagem trazida pelo LD de Geografia do 3º Ano, no tópico chamado ‘Quem vive no município’, conforme pode ser visualizado abaixo:



Fonte: LD de Geografia do 3º Ano

Todavia, os indicadores de urbanidade adotados pelo Estado brasileiro gera inúmeras controvérsias pela sua inadequação em relação à geografia humana e espacial do território nacional. Trata-se, segundo Veiga (2013) de uma arbitrariedade imposta à geografia territorial campo-cidade. A primeira diz respeito a considerar cidade toda aglomeração territorial com função de sede, por menor que seja esta aglomeração. Esta arbitrariedade repercute nas comunidades camponesas tendo que, forçosamente se tornar urbanas, assim como o status de urbano conferido sem a estrutura de outras aglomerações que ocupam uma posição privilegiada dentro do nível de urbanização brasileiro.

Neste sentido, o LD em questão reproduz uma arbitrariedade histórica e geográfica e, ao fazê-lo acaba por produzir e reproduzir uma ausência, que é a ausência dos territórios camponeses no ideário cartográfico moderno/colonial. Trata-se de tornar os territórios camponeses residuais, passíveis de extinção e assim, deslegitimar a sua condição de ser.

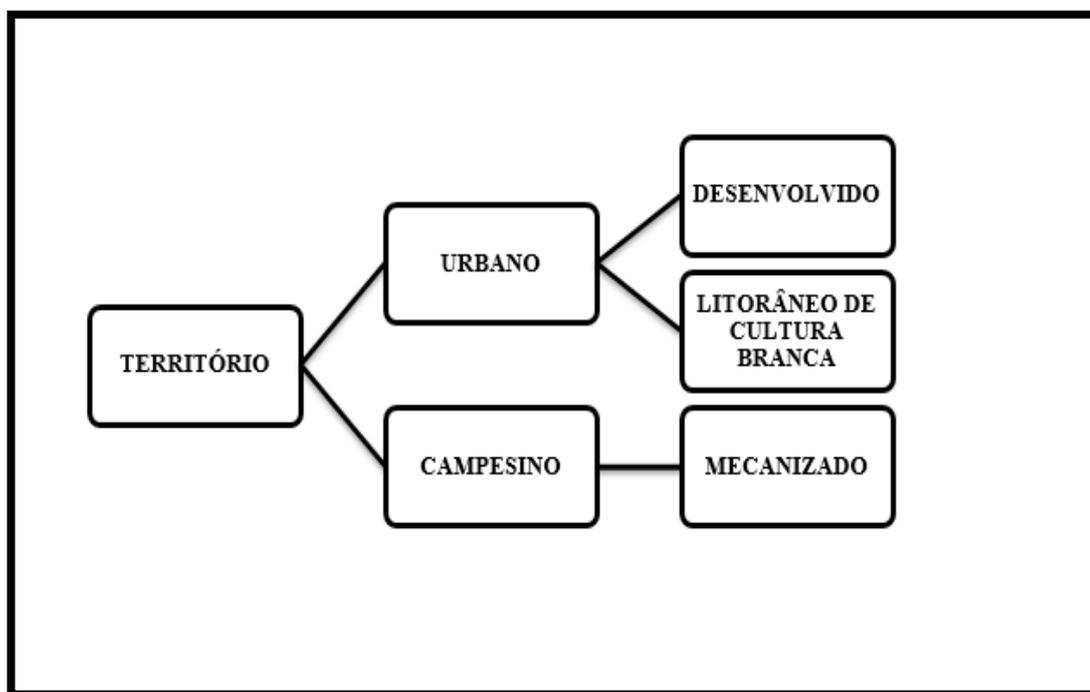
Neste sentido, consideramos que a *Colonialidade*, manifesta através da *Razão Indolente*, se mantêm nos enunciados analisados de modo a naturalizar não apenas a condição de referência da urbanidade moderna, que ocorre via modernização e modificação das paisagens, senão fixar a identidade do campo como lugar de atraso.

6.2 Concepções de território

Os LD de História e Geografia apresentam diferentes concepções de territórios, que podem ser sumariadas em Território urbano e Território Campesino. A Concepção de Território Urbano se manifesta através da Concepção de Território Urbano Desenvolvido e Concepção de Território Litorâneo de Cultura Branca. A Concepção de Território Campesino se manifesta através da Concepção de Território Campesino Mecanizado.

A primeira concepção (Território Urbano Desenvolvido) está diretamente relacionada com a Concepção de Sociedade Urbana Desenvolvida mas se distingue dela pela intencionalidade do LD de Geografia tratar de paisagens. Este conceito geográfico está diretamente relacionado ao conceito de território e portanto, aqui, fazem parte desta forma de categorização temática. A Concepção de Território Litorâneo de Cultura Branca é apresentada através de uma ilustração Litorânea habitada apenas por pessoas com características fenópticas brancas. A Concepção de Território Campesino Mecanizado é apresentada pelas imagens do processo de plantio e colheita mecânica no campo. As concepções aqui citadas serão apresentadas em seguida e sua sistematização pode ser visualizada na imagem que se segue:

FIGURA 06- Concepções de território do projeto Buriti Multidisciplinar



Fonte: Livros Didáticos de História e Geografia do 2º, 3º, 4º e 5º Anos da Coleção Didática projeto Buriti Multidisciplinar

Neste sentido, as Concepções de Território dizem respeito ao binômio campo/cidade, desenvolvido por suas respectivas subtemáticas.

Território Urbano

A concepção de território urbano foi identificada no LD de Geografia do 2º Ano da Coleção Didática projeto Buriti Multidisciplinar e se apresenta de duas maneiras, sendo elas: Concepção de Território Urbano Desenvolvido e Território Litorâneo de Cultura Branca. Em seguida apresentamos as referidas concepções.

6.2.1 Território Urbano Desenvolvido

A Concepção de Território Urbano Desenvolvido foi identificada no LD de Geografia e atribui as características de **Paisagem urbana institucional** e **Paisagem urbana dominada pelo setor secundário e terciário**.

A referida concepção, no que diz respeito à lógica institucional do projeto moderno de sociedade, ganha espaço no LD de Geografia do 3º Ano quando afirma no tópico “A cidade” que:

A paisagem da cidade. Na cidade há muitas casas, prédios, escolas, bancos, lojas, hospitais, fábricas e outras construções. Nas ruas e avenidas há um movimento intenso de pessoas e veículos. Na cidade, as atividades de trabalho estão mais ligadas à indústria, ao comércio e aos serviços. Muitas dessas atividades são realizadas 24 horas por dia, com trabalhadores que se revezam em turnos (LD. GEO. 2º ANO, p. 379 – grifo nosso).

Assim, mais uma vez temos a institucionalização como uma marca do projeto da modernidade e que possui a primazia de distinguir o desenvolvido do não desenvolvido. Ressaltamos que esta noção de desenvolvimento e não-desenvolvimento subjaz a concepção respectivamente de cidade e campo. Desta forma, a modernidade, cujas pretensões são ampliadas pela *Globalização Hegemônica* confunde desenvolvimento com crescimento (SANTOS, 2011). Esta lógica é reproduzida pelo LD em questão, de modo que a celebração da lógica institucional é valorizada como fator de distinção territorial.

Neste sentido a marca que apresenta um território como desenvolvido é a marca institucional. Neste sentido, o campo, por exclusão, se caracteriza enquanto tal não por seus próprios caracteres, senão por não possuir os caracteres urbanos, por ainda não ser cidade.

Deste modo o LD reproduz a compreensão de que o que define o campo é a ausência de urbano Wanderley (2009). Nesta lógica, a não existência campesina é uma não existência institucional, cuja condição de resolução é a urbanidade.

Para além da lógica institucional, a paisagem da cidade está articulada à ideia de movimento, de constante desenvolvimento, onde as pessoas trabalham na prestação de serviços. Estas atividades são descritas como associadas à ideia urbana em detrimento do campo, como é reforçado pelo trecho “O trabalho no comércio e nos serviços”, ao afirmar que “nas cidades predominam as atividades ligadas ao comércio e à prestação de serviços (LD. GEO. 2º ANO. p. 385). Neste sentido, o LD estabiliza um sentido de que os setores secundário e terciário pertencem ao *locus* urbano.

Território Litorâneo de Cultura Branca

A Concepção de Território Litorâneo de Cultura Branca é apresentada através do LD de Geografia do 2º Ano, de uma ilustração Litorânea, onde só aparecem pessoas brancas. Desta forma, existe **exclusividade de pessoas com características fenópticas brancas na paisagem litorânea**, como pode ser visualizado através da imagem abaixo:

O litoral

Que tal um passeio pela praia?

Chamamos a faixa de terra banhada pelo mar de **litoral** ou **costa**.

O litoral brasileiro é banhado pelo Oceano Atlântico. Nas cidades à beira-mar, as belas praias atraem muitos visitantes.

Em fins de semana, feriados ou temporadas de férias, muitas pessoas vão à praia para brincar e se banhar no mar. A diversão fica melhor se o dia estiver ensolarado.

O tempo atmosférico

Quando dizemos que o dia está chuvoso ou ensolarado, estamos nos referindo ao **tempo atmosférico**.

O tempo atmosférico pode mudar de um dia para outro ou até de uma hora para outra.

Para realizar algumas atividades, como ir à praia, é importante saber a previsão do tempo. Dias chuvosos não são tão bons para brincar na praia, não é?

Para saber a previsão do tempo, podemos consultar alguns meios de comunicação, como jornais, televisão e rádio.

Glossário

Tempo atmosférico: combinação momentânea de elementos climáticos, como vento, temperatura, chuva e nuvens.



Nesta imagem podemos perceber a Ilustração de uma área litorânea, que é descrita com sendo urbana, onde não existem pessoas negras. Ou seja, o território descrito apresenta as características hegemônicas de ser urbano e de ser litorâneo e a estas características apenas os sujeitos com características hegemônicas podem estar relacionados. Todas as pessoas ilustradas na representação de Litoral são brancas, portanto, uma identidade hegemônica que habita um território hegemônico no LD.

Desta forma, outras identidades raciais estão ausentes, seja da própria paisagem litorânea, seja da possibilidade de combinar com ela, dada a sua inferioridade construída pela *Colonialidade do Poder* e pela *Colonialidade do Ser*. é necessário afirmar que nem todo território litorâneo é habitado por populações consideradas urbanas, com é o caso dos Povos Caiçaras, que vivem no território litorâneo mas com modos de vida específicos das culturas campestinas. Diante deste silêncio, a identidade litorânea, como identidade hegemônica não é definida pelo que possui de campestino, senão pelo que é urbano, demonstrando que, para além da ausência étnico-racial, se produz uma ausência campestina.

Território Campesino

A concepção de território campestino foi identificada nos LD de Geografia do 3º e 5º Anos da Coleção Didática projeto Buriti Multidisciplinar e se apresenta sob a forma de Concepção de Território Campesino mecanizado. Em seguida apresentamos esta concepção.

6.2.2 Território Campesino Mecanizado

A Concepção de Território Campesino Mecanizado pode ser evidenciada pela presença de **colheita mecanizada no campo** e **pivô de irrigação no campo**. No LD de História do 3º Ano, a Concepção de Território Campesino Mecanizado pode ser identificada pela vinculação imagética do território campestino ao processo de avanço e incorporação das tecnologias por este território. Por sua vez, o LD de Geografia do 5º Ano apresenta a referida concepção através da imagem de um pivô sobre plantação de milho. Neste sentido, as imagens a seguir apresentam a Concepção de Território Campesino Mecanizado.

O trabalho no presente

O mercado de trabalho em transformação

Com o aperfeiçoamento tecnológico, robôs, computadores e máquinas passaram a fazer alguns tipos de trabalho que antes eram realizados por pessoas. Por isso, empregos desapareceram ou estão sendo reduzidos.



Colheita mecanizada de soja no município de Correntina, Bahia, 2010. O uso da colheitadeira na agricultura substituiu inúmeros trabalhadores.

As novas profissões

Novas profissões surgem pela necessidade. Por exemplo:

- para conciliar a agricultura com a preservação ambiental, existe o técnico em agroecologia;
- o uso crescente da internet aumentou a procura pelo *web designer*, profissional que cria *sites*;
- o engenheiro ambiental elabora projetos que diminuem os danos ao meio ambiente.

Essas novas profissões convivem com profissões antigas, como médico, advogado e escritor, entre outras.



Pivô sobre plantação de milho na zona rural de Sousa, estado da Paraíba, 2011.

O Rio São Francisco

As águas do Rio São Francisco são utilizadas para irrigação de cultivos, navegação, pesca e geração de energia elétrica.

O Rio São Francisco é um dos poucos rios perenes da Região Nordeste. Por isso, o governo federal quer transferir uma parte da água do São Francisco para abastecer rios e açudes que secam no período da estiagem.

Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso IV, município de Paulo Afonso, estado da Bahia, 2010.



ATIVIDADES

- 1 Apesar da escassez de chuvas, como a agricultura no Sertão vem se desenvolvendo?

A agricultura vem se desenvolvendo graças à aplicação de técnicas de irrigação.

- 2 Por que a maioria dos sertanejos não tem condições de irrigar suas terras?

Por causa do alto custo.

Fonte: LD de Geografia do 5º Ano.

Em relação à primeira imagem, o nome do tópico sugere que outras formas de agricultura estão no passado e não no presente, sendo portanto um enunciado marcado pela *Razão Metonímica*, cuja hegemonia simbolizada na Agricultura Industrial torna passadas e

incredíveis outros modelos de agricultura. Desta forma, a ausência se produz ao vincular as práticas de agricultura familiar ao passado, à inexistência enquanto alternativa válida.

Com relação à segunda imagem apresentada, o pivô demonstra, em igual medida, como o território sertanejo tem a possibilidade de dar frutos, já que implicitamente existe uma vinculação ao seu caráter infrutífero. Esta possibilidade de ser frutífero se abre na medida em que ocorre a mecanização do campo. Assim, na medida em que o LD desestabiliza um estereótipo sobre os território sertanejo, credibiliza-o ao insistir implicitamente no sentido de seca.

Ressaltamos que a Agricultura Familiar não se opõe ao processo de desenvolvimento e incorporação das tecnologias. Todavia, cabe ressaltar que a não problematização das finalidades tecnológicas no campo acaba por coadunar por inércia com o sentido hegemônico da incorporação das tecnologias do campo que é o Agronegócio.

Neste sentido, a tecnologia e si mesma não é indicador de sentidos positivos ou negativos ao seu respeito. Trata-se dos sujeitos sociais e dos projetos sociais que estes sujeitos produzem como indicadores de diferentes formas de criação e utilização das tecnologias. Assim, podem ser fortalecidos os sujeitos históricos hegemônicos, cuja tecnologia serve à *Monocultura da Produtividade Capitalista*, ou aos sujeitos camponeses historicamente subalternizados, que lutam em um horizonte histórico revolucionário, fortalecido por uma *Ecologia de Produtividades*.

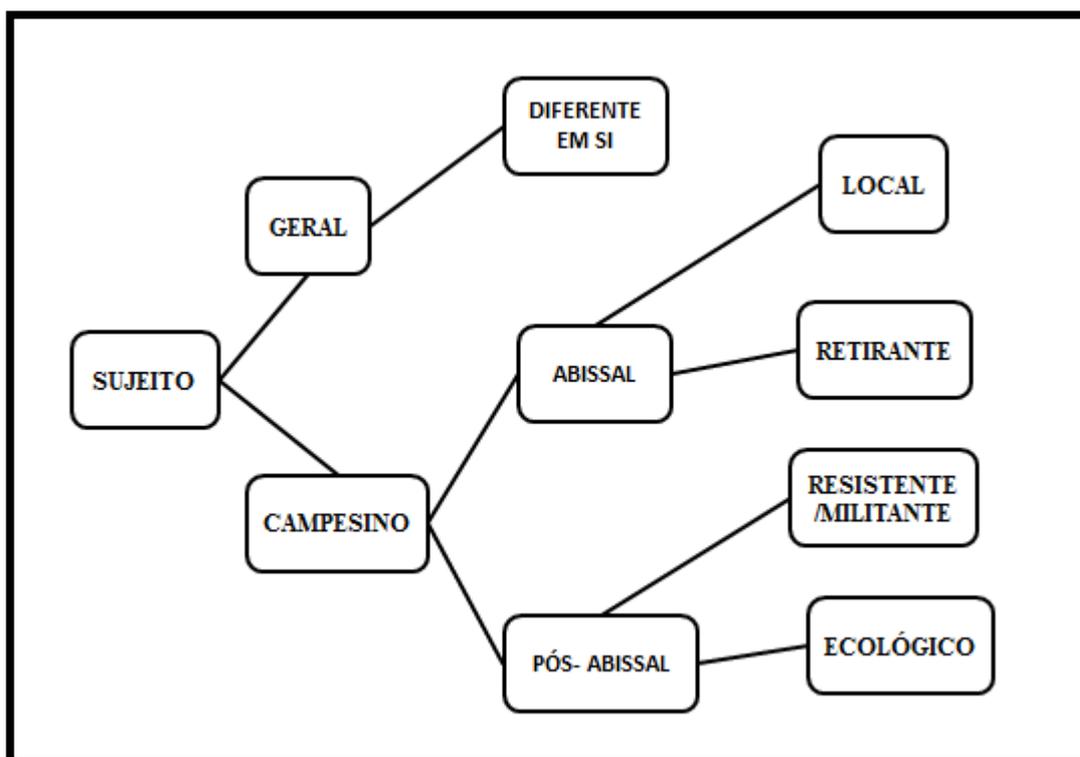
Desta forma, a questão cuja atenção necessita ser dispensada não é a tecnologia em si (como demonstra o LD), mas em relação aos seus sujeitos, seus beneficiários e principalmente aos projetos de sociedade aos quais atende (Como torna ausente o LD). Esta problematização é ausente nos LD, a e a produção das ausências é historicamente um processo que fortalece o imaginário colonial hegemônico.

6.3 Concepções de sujeito

A coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar apresenta uma gama diferenciada de concepções de sujeito. Estas concepções podem ser categorizadas em dois grandes grupos, sendo eles Sujeito Geral, que se apresenta na forma de Concepção de Sujeito Diferente em Si e Concepção de Sujeito Camponês, que é subcategorizada em Concepção de Sujeito Abissal e Concepção de Sujeito Pós-Abissal. A Concepção de Sujeito Abissal se apresenta através de: Concepção de Sujeito Camponês Local e Concepção de Sujeito Camponês Retirante. Por

sua vez, a Concepção de Sujeito Campesino Pós-Abissal se apresenta através das seguintes concepções: Concepção de Sujeito Campesino Resistente/Militante e Sujeito Campesino Ecológico. Em seguida apresentamos as concepções aqui citadas, conforme a imagem seguinte:

FIGURA 07- Concepções de sujeito do projeto Buriti Multidisciplinar



Fonte: Livros Didáticos de História e Geografia do 2º, 3º, 4º e 5º Anos da Coleção Didática projeto Buriti Multidisciplinar

Desta forma, temos um quadro diversificado de Concepções de sujeito, mas que obedecem a duas grandes classificações de Sujeito geral e Sujeito Campesino. Em seguida apresentam-se estas concepções e seus Constituintes.

6.3.1 Sujeito Geral

A Concepção de Sujeito Geral dá conta de uma apresentação genérica do que vem a ser um sujeito para a Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar. Esta concepção é materializada através da Concepção de Sujeito Diferente em si, apresentada pelos LD de Geografia do 2º e 3º Ano, como pode ser visualizado na próxima subseção.

6.3.1.1 Concepção de Sujeito Diferente em Si

Identificamos nos LD de Geografia do 3º Ano a Concepção de Sujeito Diferente em Si. Esta concepção diz respeito a uma ideia construída de diferença, na qual os agentes, apenas em si mesmos, são responsáveis pelas diferenças. Esta concepção se materializa nos LD em quatro noções, sendo elas: **física, comportamental, étnica e de gênero**. Trata-se de uma ideia de referência distanciada das relações de poder assimétricas entre modelos de sociedade e conseqüentemente de identidades que os constituem, como pode ser visto no tópico “Somos diferentes” exposto a seguir:

As pessoas são diferentes. Observe o professor e os colegas de sua classe. Note que você é diferente de cada um deles. Você vai perceber, também, que seus colegas são diferentes uns dos outros: alguns têm cabelos lisos, outros têm cabelos crespos; alguns são negros, outros são brancos; uns são mais altos, outros são mais baixos etc. Essas diferenças não são boas nem ruins; elas são apenas diferenças (LD. GEO. 2º Ano. p. 362 – grifo nosso).

SOMOS DIFERENTES

AS PESSOAS SÃO DIFERENTES

OBSERVE O PROFESSOR E OS COLEGAS DE SUA CLASSE.

NOTE QUE VOCÊ É DIFERENTE DE CADA UM DELES.

VOCÊ VAI PERCEBER, TAMBÉM, QUE SEUS COLEGAS SÃO DIFERENTES UNS DOS OUTROS: ALGUNS TÊM CABELOS LISOS, OUTROS TÊM CABELOS CRESPOS; ALGUNS SÃO NEGROS, OUTROS SÃO BRANCOS; UNS SÃO MAIS ALTOS, OUTROS SÃO MAIS BAIXOS ETC.

ESSAS DIFERENÇAS NÃO SÃO BOAS NEM RUINS; ELAS SÃO APENAS DIFERENÇAS.



No enunciado em questão a diferença é constatada logo de início mediante a própria observação empírica do estudante em sala de aula, na relação com o professor e os alunos. Sobressaem características físicas diferenciadas, como tipos de cabelo, cor de pele e altura como elementos produtores de diferenças. Cabe considerar que a representação de um conjunto diferenciado de formas de ser denota diferentes formas de construção de culturas da infância a a representação de diferentes grupos sociais nos textos curriculares. Todavia, ressaltamos que esta concepção de diferença trazida pelo livro silencia, à medida que se propõe a amenizar a construção das diferenças aos aspectos individuais. Evidentemente, os sujeitos possuem traços característicos que os diferenciam, mas o lugar hierárquico desta diferenciação é socialmente construído e não construído individualmente. A harmonização da hierarquia cultural que constrói as diferenças com tal é expressa, sobretudo, no trecho: “essas diferenças não são boas nem ruins; elas são apenas diferenças” (LD. GEO. 2º Ano. p. 362), ou seja, não existe assimetria nas diferenças pessoais e nem mesmo elas são sociais, segundo o LD.

Identificamos que mais adiante a Concepção de Sujeito Diferente em Si é realimentada por outras vias, a saber: jeitos, gostos e preferências. Essas assertivas podem ser visualizadas abaixo, no tópico “Pessoas diferentes, jeitos diferentes”:

Cada um tem seu jeito. Não são apenas as nossas características físicas que nos tornam diferentes uns dos outros. As pessoas têm jeitos, gostos e preferências diferentes. Cada um tem um jeito de pensar, agir, vestir e falar; gosta de um tipo de comida; tem crenças e hábitos diferentes. Cada pessoa é única. (LD. GEO. 2º Ano. p. 364 – grifo nosso).

Assim, segundo o LD de Geografia as diferenças dos sujeitos podem não ser apenas físicas, mas simbólicas, isto é, relacionadas a modos de ser. Todavia, estes modos de ser, permanecem à distância absoluta da *Diferença Colonial* que atravessa a valorização de estereótipos físicos e comportamentais. Esta relação pode ser percebida na seguinte proposta de atividade do tópico “pessoas diferentes, jeitos diferentes”:

1)Em Grupo, leiam o texto abaixo. Texto: **Gostos diferentes**Daniela e Hugo são irmãos. Eles dormem no mesmo quarto. Para se divertir, Hugo gosta de ler e Daniela gosta de ouvir música. Um dia, Hugo estava lendo no quarto e Daniela entrou com o rádio ligado no último volume. Hugo tirou os olhos do livro, olhou para a irmã e... a) Daniela e Hugo são irmãos. Que semelhanças há entre eles? E diferenças? b) eles gostam de fazer a mesma coisa para se divertir. Expliquem (LD. GEO. 2º Ano. p. 365 – grifo nosso).

Daniela e Hugo são irmãos mas diferentes e a relação ilustrada torna as diferenças entre eles suficientes de serem elucidadas pelos seus gostos. Destacamos a pouca abrangência temática e cognitiva da atividade proposta, de modo a fortalecer factualmente a compreensão de diferença em si dos irmãos personagens. “Cada pessoa é única” e sendo única, é diferente. Esta é a expressão da diferença em si que se mantêm absoluta para o LD em questão, mesmo quando se refere à classe e geração, como exposto tópico “Somos diferentes”, desta forma, apresenta-se a correspondência no seguinte enunciado: “**Respeitando cada um.** Mesmo diferentes, ricos ou pobres, adultos ou crianças, somos todos seres humanos. E nisso, com certeza, somos iguais. Assim, todas as pessoas devem ser respeitadas” (LD. GEO. 2º Ano. p. 364 – grifo nosso).

Ao conjunto de particularidades de classe e geracionais destacadas pelo LD, silenciam-se inúmeras outras de variadas ordens, como culturais, de gênero, etc. estas especificidades étnicas e de gênero aparecem apenas na imagem abaixo:

DE UM TIPO DE COMIDA; TEM CRENÇAS E HÁBITOS DIFERENTES. CADA PESSOA É ÚNICA.

RESPEITANDO CADA UM

MESMO DIFERENTES, RICOS OU POBRES, ADULTOS OU CRIANÇAS, SOMOS TODOS SERES HUMANOS. E NISSO, COM CERTEZA, SOMOS IGUAIS. ASSIM, TODAS AS PESSOAS DEVEM SER RESPEITADAS.



CRIANÇA NAMÍBIA, NAMÍBIA, 2011.
 CRIANÇA KALAPALO, BRASIL, 2011.
 CRIANÇA NEPALESA, NEPAL, 2010.
 CRIANÇA ABORÍGINE, AUSTRÁLIA, 2009.
 CRIANÇA BRASILEIRA, BRASIL, 2008.
 CRIANÇA SAUDITA, ARÁBIA SAUDITA, 2009.
 CRIANÇA BOLMANA, BOLÍVIA, 2010.

GLOSSÁRIO

CRENÇAS: AQUILO EM QUE SE ACREDITA.

HÁBITOS: COSTUMES.

364

Fonte: LD de Geografia do 2º Ano.

Não obstante, o estatuto de humanidade se sobrepõe aos aspectos geracionais e de classe para afirmar a necessidade de respeito a todas as pessoas. Mesmo não sendo falso, este enunciado falseia as condições de uma suposta harmonia social, cultural, econômica e educativa pretendida. Aqui, a condição de ser humano impõe o respeito mas sem tocar nas assimetrias que produzem as diferenças e as desigualdades, desta forma a abstração da condição de humanidade assume um sentido silenciador das desumanizações coloniais.

Deste modo, em todas as expressões da Concepção de Sujeito Diferente em Si, é possível identificar a produção da não existência dos sujeitos historicamente subalternizados através da harmonização das relações sociais ao nível das diferenças individuais. Neste sentido, a produção desta não existência se dá pelo encobrimento dos conflitos sociais de que são produto e processo simultaneamente.

Destacamos que a *Colonialidade do Ser* permanece intocável nos LD em questão, dada a impossibilidade de contestação dos padrões individuais e coletivos que são suavizados pelos textos curriculares aqui analisados. Neste sentido, os textos curriculares de História e Geografia, ao evidenciarem a diferença em si, acabam não apenas por produzir a ausência dos conflitos sociais, senão tornar as próprias identidades dos sujeitos fixas. Uma vez que o outro não é necessário para a construção das diferenças, as diferentes culturas não se colocam em contato e não sofrem transformações decorrentes de relações de poder.

6.3.2 Concepção de Sujeito Campesino

A coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar apresenta também a Concepção de Sujeito Campesino. Esta concepção é subcategorizada em Concepção de Sujeito Campesino Abissal e Concepção de Sujeito Campesino Pós-Abissal.

6.3.2.1 Concepção de Sujeito Campesino Abissal

A Concepção de Sujeito Campesino é uma das formas identificadas de tratar as identidades dos sujeitos campesinos nos LD de História e Geografia do projeto Buriti Multidisciplinar. Esta concepção dá conta do tratamento inferiorizante dos sujeitos campesinos, como sujeitos expropriados de sua condição de narrar-se como alternativa válida, portanto como sujeitos produzidos como não existentes (SANTOS, 2010a). Neste sentido, apresentam-se as seguintes concepções que compõem do Sujeito Campesino Abissal: Concepção de Sujeito Campesino Local e Concepção de Sujeito Campesino Retirante, como se verá adiante

6.3.2.1.1 Concepção de Sujeito Campesino Local

Identificamos nos LD de Geografia a Concepção de Sujeito Campesino Local. Esta concepção se refere aos dados que apontam para uma minoria de povos campesinos no território brasileiro, ou seja, os **sujeitos campesino como residuais**. A concepção de Sujeito Campesino pode ser encontrada no LD de Geografia do 3º Ano, no tópico “Conhecendo a população brasileira”, como exposto: “Em 2010, uma pesquisa realizada pelo IBGE mostrou

que, de cada 100 habitantes do país, 84 viviam em áreas urbanas e 16 viviam em áreas rurais” (LD. GEO. 4º ANO. p. 393).

Chama a atenção, pela estatística apresentada, que um contingente populacional tão grande de brasileiros seja considerado urbano em detrimento de uma minoria campesina. Esta afirmação está diretamente articulada com os indicadores que a produzem. Estes indicadores, como dito, datam de 1938 e passam por um intenso processo de crítica pela sua inadequação às dinâmicas de organização do território contemporâneas (VEIGA, 2013).

Como dito, a atribuição de cidade a todas as aglomerações que tenham a função de sede em determinado território acaba por consagrar as grandes cidades mas também por formar cidades muito pequenas. Neste sentido, muitas das cidades criadas segundo este critério não possuem de fato, características urbanas constituindo-se no que Veiga (2013) chama de *cidades imaginárias*.

A aceitação da ideia de um Brasil urbano, para além desta implicação territorial, tem também uma implicação epistêmica reforçada pelo LD de Geografia, que é de reforçar a *Monocultura do Universal e do Global* imposta pela *Colonialidade* aos povos afetados por esta matriz de poder, como por exemplo, povos indígenas, quilombolas e campesinos. A localização residual atribuída a estes povos os torna nos textos curriculares, tal qual na geografia territorial, tendentes ao desaparecimento. A produção desta inexistência, todavia, é socialmente construída como forma de legitimar o *locus* urbano como referência social e epistêmica, portanto passível de ser universalidade, ampliada pelo futuro metonímico. Neste sentido, local não é simplesmente inferior, como também inexistente com alternativa válida ao que existe no presente. Uma vez que é inexistente como alternativa válida tende ao êxodo do território de não referência que é o campo.

6.3.2.1.2 Concepção de Sujeito Campesino Retirante

A Concepção de Sujeito Campesino Retirante pode ser encontrada no LD de Geografia do 5º Ano e responde às compreensões de **território seco como fator de expulsão dos sujeitos campesinos** e **desenvolvimento urbano como fator de expulsão dos sujeitos campesinos**. Assim, a referida concepção se manifesta no tópico “O Sertão que dá frutos” da seguinte forma: “Nessas épocas de seca, muitos desses pequenos agricultores ficam sem meio de sustento e boa parte decide se mudar para outros locais, em busca de melhores condições

de vida. Essas pessoas que saem do Sertão para fugir da seca são chamadas retirantes” (LD. GEO. 5º ANO. p. 374).

Aqui o texto curricular consagra a imagem retirante e fuga do calor sertanejo para os grandes centros urbanos. Todavia, as condições climáticas a que são submetidos os pequenos agricultores nem sempre se resume ao território sertanejo, também este território não se resume ao calor e às más condições para a produção de alimentos. Como diz o nome do tópico, do qual foi extraído o fragmento: “O sertão que dá frutos” e ao dizê-lo, deixa clara a referência infrutífera que pesa historicamente sobre o Sertão. Ressaltamos que segundo o texto, o lugar almejado, o lugar de referência que o sertanejo procura é um “oásis” urbano que, em tese, oferece melhores condições de vida ao retirante.

Assim, é o território infrutífero, o território camponês, assim como a natureza colonizada e os que dela fazem parte. Este é, assim, o território da seca e seus habitantes são sujeitos estereotipados de acordo com este ideário. Desta forma, a não existência camponesa se deve a se tratar de um povo retirante, cuja procura acaba plenamente com a chegada nos territórios urbanos.

Mais adiante, o lugar de chegada para as populações camponesas, predominantemente pequenos agricultores, é anunciado no tópico denominado “O Sudeste é a região mais populosa e urbanizada”. Segue o referido trecho:

Na Região Sudeste, a superação da população urbana em relação à população rural ocorreu a partir de 1950. Essa urbanização foi favorecida principalmente pelo **êxodo rural**, isto é, uma intensa migração de pessoas do campo para as cidades. Os migrantes eram, em sua maioria, camponeses sem condições de comprar a própria terra. Eles buscavam oportunidades de trabalho nas indústrias e nas atividades de comércio e de prestação de serviços que se desenvolviam rapidamente nas cidades do Sudeste, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Além de trabalho, os migrantes também buscavam melhores condições de vida, pois as cidades ofereciam serviços quase inexistentes no campo, como hospitais, postos de saúde, escolas e cursos profissionalizantes (LD. GEO. 5º ANO, p. 382 -grifo nosso).

A década de 1950 é descrita como um período importante para o inchaço populacional produzido sobretudo em grandes capitais como Rio de Janeiro e São Paulo. Este período também é marcado pelas iniciativas governamentais para a contenção êxodo rural. Muitas iniciativas foram produzidas através de campanhas educacionais e investimentos na fixação das populações camponesas em seus territórios de origem (PAIVA, 2003). Este é o período também de intensas manifestações sociais que buscavam a transformação das estruturas

vigentes. Todavia, estes Movimentos não ganham espaço no texto em virtude da eminência da formação dos grandes centros urbanos, principalmente na região Sudeste.

Destacamos também que as elites fundiárias, já se encontravam, no período descrito, melhor estabelecidas, o que ocasiona a dificuldade descrita no texto de inúmeros camponeses em conseguir o acesso e permanência na terra. Ao contrário, estes se veem obrigados a migrar para o território urbano de referência, cujas características priorizadas pelo texto são a indústria, a prestação de serviços inexistentes no campo e o comércio. Esta ênfase, longe de ser falsa, revela simultaneamente a referência assumida para tratar dos povos camponeses retirantes e não dialogam com as razões coloniais de sua não existência. Desta forma, o LD de Geografia, neste ponto, investe em sentidos históricos hegemônicos, silenciando as lutas dos movimentos sociais, as assimetrias vigentes para estabilizar a figura do “retirante”.

As ênfases assumidas no LD e, especificamente a ênfase na identidade camponesa retirante produz seus significados e com eles produz também sujeitos legítimos e sujeitos deslegitimados, ausentes. Desta forma, a não existência camponesa se coloca de par com a segura e a não existência dos territórios de origem dos povos camponeses”.

6.3.2.2 Concepção de Sujeito Camponês Pós-Abissal

A Concepção de Sujeito Camponês Pós-Abissal diz respeito ao conjunto de concepções que investem em sentidos decoloniais para as identidades camponesas nos textos curriculares. Neste sentido, são considerados sujeitos que produzem formas outras de existência e reexistência política, epistêmica e pedagógica (SANTOS, 2010a). A Concepção de Sujeito Camponês Pós-Abissal é composta de: Concepção de Sujeito Camponês/Militante e Concepção de Sujeito Camponês Ecológico. Estas concepções serão por nós apresentadas na próxima subseção.

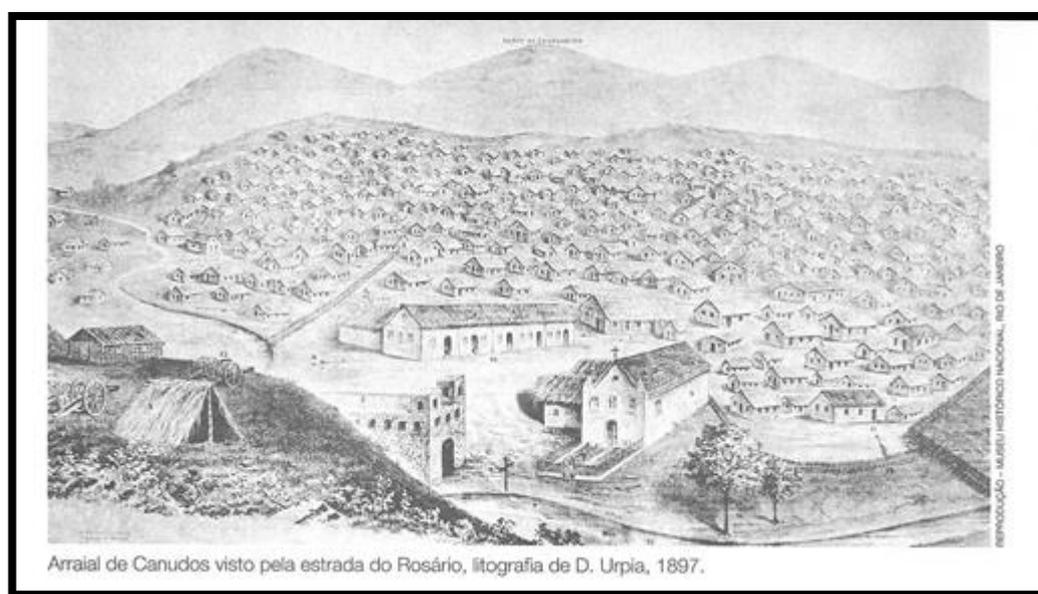
6.3.2.2.1 Sujeito Camponês Resistente/Militante

No LD de História do 5º Ano encontramos referências aos movimentos históricos de resistência dos povos camponeses: **resistência/militância de Canudos** e **resistência/militância das Ligas Camponesas**. Estas referências foram descritas entre os tópicos “O poder dos fazendeiros” e “A crise da democracia”, nos quais podem ser

localizados os conteúdos que vão do período da construção da República brasileira até o período da Ditadura Militar. Desta forma, os sujeitos camponeses assumem a condição de Sujeitos Camponeses Resistentes/Militantes, como pode ser visualizado no tópico “O poder dos fazendeiros” em seguida:

No fim do século XIX, os sertanejos do Nordeste sofriam com a pobreza, a seca e a exploração dos coronéis. Descontentes, parte deles seguiu o pregador Antônio Conselheiro. O grupo se reuniu em uma região do interior da Bahia chamada Canudos e se organizou em um povoado com leis próprias. O modo de vida de Canudos atraiu uma grande quantidade de pessoas, que viam na comunidade liderada por Conselheiro uma oportunidade de escapar da miséria. O crescimento do povoado incomodou fazendeiros, comerciantes e governo. Esses grupos contrários a Canudos divulgaram que a comunidade era monarquista e, portanto, uma ameaça à república. Por esse motivo, ela passou a ser atacada por tropas do governo. No quarto ataque, em 1897, a população de Canudos foi dizimada (LD. HIST. 5º ANO, p. 340).

Na página seguinte ao enunciado apresenta-se a imagem do Arraial dos Canudos, como pode ser visto em seguida:



Fonte: LD de História do 5º Ano.

A descrição das comunidades camponesas que se reuniram em torno da figura do líder Antônio Conselheiro é breve mas demonstra que, como anunciado no tópico, existia o poder dos coronéis imperando sobre os povos do campo. Segue-se uma descrição do contexto de dificuldades relacionadas sobretudo à seca e à miséria enfrentada pelas populações

campesinas e descrição do modo específico de organização campesina em torno de Canudos. Ressaltamos a presença da representação das lutas sociais campesinas nos LD, que possibilita reflexões decoloniais em sala de aula, mediada por uma *Ecologia de Reconhecimentos* sociais e pedagógicos. No que diz respeito a ser “uma oportunidade de escapar da miséria.”, ressaltamos que o movimento de resistência e militância em de Canudos teve repercussões bem mais abrangentes do que as expostas pelo LD.

A possibilidade de sair da miséria é um desdobramento de sobrevivência no interior da sociedade capitalista e elitista. De modo mais amplo, a resistência em Canudos significava para as populações campesinas uma forma de transgredir o modelo de sociedade urbanocêntrico e expropriador de tantos sujeitos campesinos. A respeito das razões do definhamento dos assentamentos de Canudos, destacamos a complexidade de fatores silenciada que envolve a delação relatada pelo LD, como o apoio armado às elites agrárias, as relações entre o poder executivo e as elites agrárias e a crescente concentração fundiária no Brasil. Esta concentração fundiária seria fortalecida nos anos vindouros, no período da Ditadura Militar. Neste período surgiram as Ligas Camponesas, tratadas da seguinte forma pelo tópico “A crise da democracia”:

a partir de 1955, as Ligas Camponesas se fortaleceram em grande parte do país, especialmente na Região Nordeste, lideradas por Francisco Julião, advogado e político nascido em Pernambuco. Os objetivos das ligas Camponesas eram garantir a permanência dos pequenos proprietários e arrendatários em suas terras e conseguir a realização de uma reforma agrária para dar terra a quem quisesse trabalhar nela. Após o golpe militar de 1964, as Ligas Camponesas foram proibidas e Francisco Julião, preso e exilado (LD. HIST. 5º ANO, p. 347).

O fortalecimento nacional das Ligas Camponesas e a liderança de Francisco Julião são elementos destacados pelo texto, assim como o objetivo de Reforma Agrária. Ressaltamos que o enunciado possibilita reflexões curriculares decoloniais ao colocar como objeto de estudo a luta pela terra. Todavia, após tratar do enfraquecimento das Ligas no período ditatorial, não são narrados os importantes desdobramentos das Ligas Camponesas nas lutas pela terra, como a consolidação de novos Movimentos Sociais organizados em torno da luta pela terra. Este silêncio acaba por colocar a resistência campesina camponesa no passado, em um passado impotente de estar próximo da realidade contemporânea.

Desta forma, compreendemos que a presença dos coletivos sociais campesinos, historicamente subalternizados se constitui como uma emergência nos textos curriculares. Todavia, sua presença não é suficiente, uma vez que se a ausência não é absoluta, mas a

ausência epistêmica, os povos camponeses e suas lutas sociais podem (como o são) ser tratados de maneira superficial. Assim, a transgressão da ausência histórica produzida para os sujeitos camponeses é a presença que possibilita diálogos decoloniais e *Ecologias de Saberes* e de *Práticas de Saberes*.

6.3.2.2.2 Sujeito Camponês Ecológico

Nos LD de Geografia identificamos a presença da Concepção de Sujeito Camponês Ecológico que se manifesta através das compreensões de **Relação não abissal sujeito/natureza** e **protagonismo dos sujeitos do campo no desenvolvimento sustentável**. Esta Concepção denota os sujeitos camponeses como sujeitos que possuem modos de vida outros e não abissais em relação à natureza. Esta Concepção pode ser identificada no LD de Geografia, cujo tópico é denominado “Os povos da floresta”, como se segue abaixo:

Quem são os povos da floresta. Além de vários povos indígenas, também vivem na floresta amazônica castanheiros, seringueiros e ribeirinhos. Eles constituem as chamadas populações tradicionais que se autodenominam povos da floresta. Esses povos têm seu modo de vida adaptado às condições naturais da floresta. Eles têm muitos conhecimentos sobre ela e também sobre a utilização de sua biodiversidade. Eles conhecem, por exemplo, várias plantas que podem ser utilizadas na fabricação de medicamentos e cosméticos. **Como vivem os povos da floresta.** A maneira como essas atividades são praticadas por esses povos gera poucos impactos ambientais e contribui para a preservação da biodiversidade da floresta. Afinal, ela é o meio de sustento desses povos (LD. GEO. 3º ANO, p. 366- grifo nosso).

Na medida em que se constroem laços entre os membros das comunidades camponesas, sejam elas florestais ou não, consideramos que este conhecimento, para além de ser ancestral, é marcadamente comunitário. Este aspecto comunitário do conhecimento dos Povos da Floresta se deve ao fato de estarem em comunhão consigo mesmo e com a Floresta, de modo que se não há a exploração desordenada e desigual da natureza, ela também perde força como um terreno propício para a acumulação capitalista e a desapropriação material e simbólica. Ainda que seja possível a força da *Colonialidade da Natureza*, ela é enfraquecida pela visão ecológica e não egológica originária das populações camponesas.

Outra questão importante trazida pelo LD é a utilização da biodiversidade da floresta, uma vez que esta utilização, sobretudo medicinal, ocorre segundo uma lógica distinta da apropriação indiscriminada dos recursos naturais. A utilização não abissal da natureza garante não apenas a sobrevivência dos povos da floresta, como o bem estar das populações e uma

forma outra de pensar a relação com a natureza e com o modelo de sociedade. A este respeito, a atividade proposta, enfatiza os pequenos impactos causados pelos povos da floresta quando diz: “2) na prática de suas atividades, os povos da floresta procuram causar o menor impacto possível ao ambiente. Por que eles fazem isso?” (LD. GEO. 3º ANO. p. 367).

Compreendemos que a emergência da discussão sobre os sujeitos camponeses ecológicos não significa valorização plena deste modo de vida. Trata-se da fixação dos sujeitos camponeses na ideia bucólica a colonizada de natureza, da qual descendem mais diretamente as pessoas menos civilizadas. Desta forma, é possível valorizar a ecologia dos povos camponeses numa perspectiva colonial e estereotipada, considerando os sujeitos próximos da natureza como sujeitos naturalmente menos “avançados”. Assim, é a própria emergência dos modos de vida ecológicos que possibilita a produção da sua não existência.

Em outro extrato do LD de Geografia (seção extra chamada o Mundo que queremos), as atividades desenvolvidas pelos povos da floresta, descritas no tópico anterior, são associadas ao conceito de desenvolvimento sustentável, como pode ser visualizado a seguir:

Agir no presente, pensando no futuro. Você já ouviu falar e, desenvolvimento sustentável? Parece uma coisa complicada não é mesmo? Veja como a Organização das Nações Unidas (ONU) define esse termo: “Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das gerações futuras. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro”. Os povos da floresta, por exemplo, praticam suas atividades de maneira sustentável, isto é, eles utilizam os recursos da floresta sem destruí-la. Assim, ao conservar o ambiente e os recursos da floresta, eles mantêm seu próprio sustento e modo de vida, contribuindo para a sobrevivência das gerações futuras. Nas reservas extrativistas da Região Norte, os povos da floresta organizam-se em cooperativas para vender o que extraem da floresta, aumentando a renda da família e, ao mesmo tempo, garantindo a conservação dos recursos naturais. As reservas extrativistas são áreas que pertencem ao governo, mas podem ser utilizadas pelas comunidades tradicionais da floresta. Isso quer dizer que essas comunidades podem morar nas terras e delas extrair o seu sustento, mas não podem vendê-las nem destruí-las. (LD. GEO. 3º ANO, p. 368- grifo nosso).

Ressaltamos que o termo desenvolvimento sustentável tem sido terreno de grandes debates internacionais, quer pelo seu contexto de produção, quer pelas implicações que passa a ter na agenda internacional, interferido na vida de muitas populações. Contudo, é preciso ressaltar que os povos camponeses, desde as lutas sociais mais antigas como as Ligas Camponesas, passando pelo MST, até desembocar em um Movimento Nacional por Uma Educação do Campo (ARROYO, CALDART & MOLINA, 2011) têm proposto a transformação do modelo de sociedade brasileiro. Esta transformação se refere, em igual

medida, ao modelo de desenvolvimento adotado historicamente e a repercussão do lugar do campo e dos povos do campo no interior deste modelo, notadamente desenvolvimentista e urbanocêntrico.

Desta feita, nos indagamos em interlocução com Santos (2010c) se o desenvolvimento sustentável, creditado pelas grandes nações e pela ONU como um desenvolvimento alternativo, de fato o é e; mais ainda se o desenvolvimento alternativo significa, mais radicalmente, uma alternativa ao desenvolvimento.

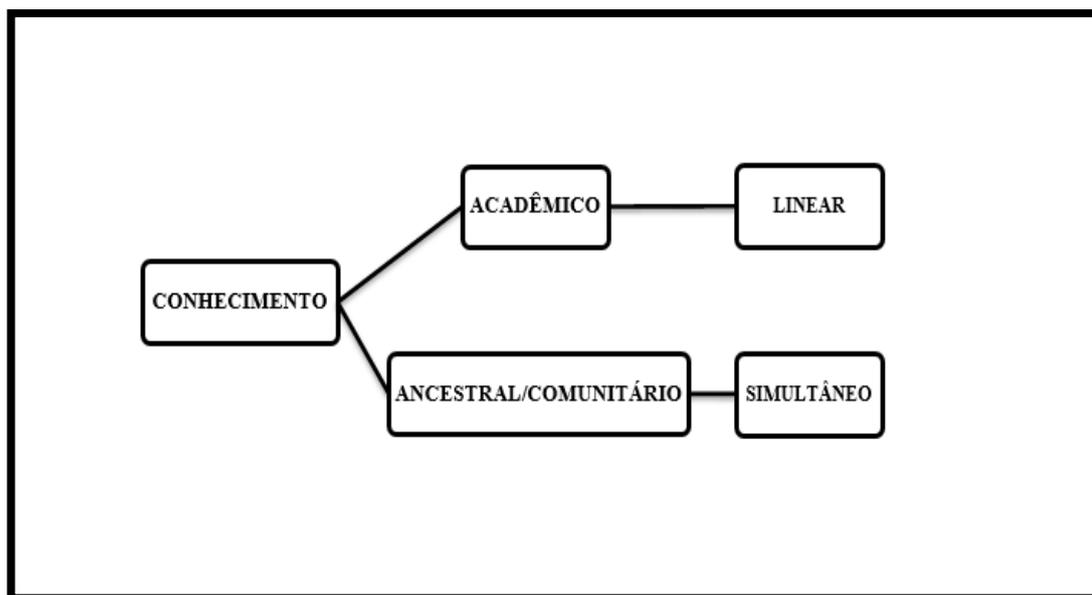
Ocorre que o conceito de desenvolvimento sustentável está dentro de um contexto de reestruturação capitalista que sucede o período da chamada Revolução Verde, no qual os interesses do capital internacional esbarraram na deflagração global da biodiversidade do planeta. Desta forma, atender às necessidades da geração atual continua sendo uma necessidade própria do capital, na medida em que estas relações se geram, dentre outras dimensões, por relações de classe assimétricas. Suprir as necessidades da geração atual sem comprometer as possibilidades de atendimento das gerações futuras, significa ser predatório em menor intensidade para passar o maior tempo possível sendo predatório com os seres humanos e com a natureza. Desta forma, o LD aglutina um conceito incompatível com as experiências sociais de muitas comunidades campesinas brasileiras.

Assim, a discussão de desenvolvimento sustentável só pode constituir-se como uma transgressão à não existência campesina, na medida em que convida ao diálogo os sujeitos campesinos, de modo a possibilitar possíveis emergências decoloniais desta compreensão de desenvolvimento.

6.4 Concepções de conhecimento

Identificamos as concepções de conhecimento presentes nos LD de História e Geografia do projeto Buriti Multidisciplinar. As concepções de conhecimento podem ser sumariadas em Conhecimento Acadêmico e Conhecimento Ancestral/Comunitário. Cada uma destas formas de conhecimento apresenta uma concepção de temporalidade, de modo que a Concepção de Conhecimento Acadêmico hegemônico apresenta como subcategoria a Concepção de Conhecimento Linear, enquanto que a Concepção de Conhecimento Ancestral/Comunitário apresenta a Concepção de Conhecimento Simultâneo. Em seguida, procedemos à apresentação destas análises, segundo a sistematização disposta pela imagem que se segue:

FIGURA 08 - Concepções de conhecimento do projeto Buriti Multidisciplinar



Fonte: Livros Didáticos de História e Geografia do 2º, 3º, 4º e 5º Anos da Coleção Didática projeto Buriti Multidisciplinar

Neste sentido, as concepções de conhecimento contidas nos LD de História e Geografia do LD Projeto Buriti Multidisciplinar estão polarizadas entre o território material e epistêmico acadêmico e ancestral/comunitário (notadamente campesino).

6.4.1 Conhecimento Acadêmico

O LD de História do 3º ano traz a concepção de Conhecimento Acadêmico. Esta concepção de conhecimento legitima o **conhecimento disciplinar como hegemônico** e, consequentemente, as experiências sociais eurocêntricas que o produzem. Assim, os **sujeitos campesino são considerados sujeitos de memória** e não de história. Esta concepção pode ser identificada no LD História do 3º Ano, no tópico chamado “A História é construída por todos”. Eis o fragmento em questão:

Quem constrói a história?. Todos nós, crianças e adultos, construímos histórias de vida. Juntos, fazemos a história da nossa comunidade e do nosso país. – **Quem escreve a história?-** O estudo do passado é feito pelo historiador. Ele investiga os acontecimentos do passado, por meio de vestígios, que são pistas deixadas pelas pessoas. Ele procura compreender o significado dessas pistas, para explicar o que aconteceu e por que aconteceu. **As nossas lembranças.** A memória das pessoas é importante para a história. Os adultos, principalmente os idosos, transmitem suas lembranças contanto o

que viveram e como era a vida quando eram crianças e jovens (LD. HIST. 3º ANO, p. 332 – grifo nosso).

O LD de História do 3º ano traz a concepção de Conhecimento Acadêmico. O livro demonstra uma percepção da história enquanto processo do qual participam todas as pessoas fazendo a sua história de vida. Neste sentido, compreende-se que a unidade mínima para fazer a história é a vida de cada pessoa. Todavia, nem todas as pessoas são autorizadas a contar a história. Construimos uma história que apenas o historiador está autorizado a conta-la. Esta é uma legitimação do cânone acadêmico que estabiliza um sentido sobre produzir história e sobre contar história. Produzir história é para todos, através de suas histórias de vida. Contar a história pertence a um cargo, a alguém que pode enunciar sobre a história de todos, o historiador. Assim, nos indagamos da seguinte maneira: Quando alguém conta a história, conta todas as histórias produzidas? Ou apenas a história que produziu?

Estas são interrogações que denunciam a arbitrariedade do historiador como enunciador histórico em dois sentidos. O primeiro se refere à sua legitimação acadêmica que o autoriza a contar a história, de modo que a história, como sendo um domínio disciplinar acadêmico moderno, está sujeito a contar a história do projeto local hegemônico que autorizou contar a história do mundo. Este sentido da arbitrariedade está diretamente relacionado ao segundo, que diz respeito não apenas à legitimação do historiador mas, de forma mais ampla, a um sentido hegemônico do que é História. Esta história, por ser moderna/colonial precisa ser escrita, quem a conta, o faz pela e através da escrita dos que podem contar a história e assim, contam a história mediados por uma forma de relato. Esta contradição em relação às histórias orais ganha relevância, quando o LD apresenta na mesma página a ideia de Memória, quando afirma: “A memória das pessoas é importante para a história. Os adultos, principalmente os idosos, transmitem suas lembranças contanto o que viveram e como era a vida quando eram crianças e jovens” (LD. HIST. P. 332, 2º ano). Neste sentido, Memória não se confunde com História, uma vez que o que não pode ser relatado nos termos da História moderna, é classificado como Memória.

Assim, existem sujeitos de Memória e Sujeitos de História, podendo o segundo grupo, enunciar oficialmente e validamente sobre o primeiro, nunca o contrário. Atrelada à ideia de sujeitos de memória estão os povos que foram historicamente subalternizados pela *Colonialidade do Ser*, uma vez que são sujeitos de não referência, portanto apenas de memória, que pode ou não ser aproveitada para o relato histórico oficial e hegemônico. O exercício da *Colonialidade do Ser*, nesta direção, desemboca na *Colonialidade do Saber*, uma

vez que, por exemplo, os povos indígenas mostrados na figura e alocados à ideia de produção de memória são seres que possuem um saber de não referência, que pertencem à dimensão da Memória e não da História. Assim, a não existência campesina/indígena ocorre onde a Memória está para a residualidade e a História está para a totalidade hegemônica.

Podemos, finalmente inferir que a História possui um compartimento chamado memória e que este compartimento é destinado aos povos colonizados. Desta forma, se impõe sobre este tipo de relato hegemônico a *Monocultura do Universal e do Global*, na medida em que a História é global, totalidade, enquanto que a Memória é local, residual. Esta compreensão ganha forma no LD de História na medida em os povos colonizados estão representados no LD, mas esta representação, ao contrário que explorar formas *outras* de compreender e representar a História, aprisiona em uma *Escala Local* da *Monocultura do Universal e do Global* (SANTOS, 2010b) subalternizada as histórias dos povos indígenas.

Desta maneira, os povos indígenas em questão não alcançaram a história, uma vez que os registros escritos não são considerados as fontes privilegiadas de documentar a história. Assim, a não existência é produzida através da instituição de formas hegemônicas de contar e ensinar a História dos diferentes povos. Uma das características hegemônicas da contagem histórica, via modernidade/colonialidade é a concepção linear de conhecimento, como se verá adiante.

6.4.1.1 Conhecimento Histórico Linear

A concepção de Conhecimento Linear se apresenta como uma característica da Concepção de Conhecimento Acadêmico Hegemônico, de modo a consolidar a hegemonia do instrumento de medida baseado na visão eurocentrada da história, cujas representações são a **perspectiva cumulativa de história e a exclusividade da linha do tempo como instrumento de medição do tempo**. Esta concepção é trazida pelo LD de História do 2º ano, no tópico “A linha do tempo”, da seguinte maneira:

desde que você nasceu muitas coisas aconteceram. A cada dia, a cada ano que passa, a história da sua vida aumenta um pouco. Uma maneira de organizar acontecimentos é fazer uma linha do tempo. Para elaborar uma linha do tempo, escolhemos os acontecimentos mais importantes dentro de um certo período. Esse período pode ser curto ou longo, dividido por dias, anos ou séculos (LD.HIST.2º ANO, p. 322).

Destacamos que o LD assume uma concepção de história cumulativa, na qual os acontecimentos simplesmente se sucedem e a História aumenta. Esta prerrogativa justifica a sugestão da linha do tempo como um instrumento capaz de representar a História e captar os acontecimentos mais importantes. Há aí dois aspectos da Linha do Tempo que se complementam. Um, que diz respeito à adoção da linha do tempo, instrumento hegemônico da contagem do tempo via monocronologia moderna e outro, que diz respeito à seleção dos acontecimentos a serem elencados na Linha do Tempo. Se os acontecimentos selecionados obedecerem às epistemologias imperiais que a utilizam como instrumento hegemônico, a monocronologia moderna tende a ser cada vez mais monocronologia colonial. Ressaltamos que a Linha do Tempo se constitui como um instrumento válido de representação temporal. Todavia, o seu privilégio e, neste caso, exclusividade, denota o também privilégio epistêmico moderno/colonial instituído pela Monocultura das Temporalidades (SANTOS, 2010a). a figura que representa esta concepção pode ser vista abaixo:

1 OBSERVE A LINHA DO TEMPO DA VIDA DE MARINA. A ★ INDICA O ANO EM QUE ELA NASCEU.
 Veja mais informações em *Orientações e subsídios ao professor*.

A) EM QUE ANO MARINA NASCEU? EM QUE ANO ELA ENTROU NA ESCOLA?
 2006; 2011.

B) O QUE ACONTECEU COM MARINA DESDE QUE NASCEU?
 APRENDEU A ANDAR, GANHOU UMA BONECA, APRENDEU A ANDAR DE TRICICLO, APRENDEU A PULAR CORDA, FOI À ESCOLA, COMEÇOU A APRENDER A LER.

C) QUANTOS ANOS MARINA TINHA EM 2012? 6 ANOS.

Fonte: LD de História do 2º Ano.

Os exercícios que se seguem são do tipo factual, fazendo com que o aluno apenas observe a linha do tempo para responder as questões. Em seguida, na segunda atividade é proposto ao aluno que construa a sua própria linha do tempo, de modo a responder o que

representada a parte da linha do tempo pintada e quais os principais acontecimentos da sua vida. Consideramos que a utilização da linha do tempo, como recurso único na representação da temporalidade se constitui como uma herança colonial imposta pela *Monocultura das Temporalidades*.

Esta herança, reproduzida através da *Monocultura das Temporalidades* se alia à *Monocultura do Universal e do Global*, uma vez que, como visto, os acontecimentos que dizem respeito aos povos subalternizados são considerados locais e atrasados. Assim, a não existência dos povos originários e com eles dos povos camponeses se dá de maneira à sua História ser considerada atrasada (perto da origem natural e primitiva) e passada (residual diante da *Escala Global* hegemônica).

Outra questão que se coloca como necessidade para a linha do tempo, é a contextualização dos acontecimentos, uma vez que eles não acontecem soltos no espaço-tempo. A figura apresentada sobre a Linha do Tempo demonstra esta ausência.

6.4.2 Conhecimento Camponês Ancestral/Comunitário

A Concepção de Conhecimento Ancestral/Comunitário está relacionada a duas relações básicas apresentadas pelo LD de Geografia: **relação povos tradicionais e conhecimento ancestral/comunitário** e **relação conhecimento ancestral/comunitário e conhecimento da biodiversidade**.

O LD de História do 3º Ano apresenta a Concepção de Conhecimento Ancestral/Comunitário através da vinculação da identidade indígena aos processos de construção do conhecimento comunitário dos mais velhos junto aos mais novos, como pode ser visto abaixo:

As nossas lembranças

A memória das pessoas é importante para a história. Os adultos, principalmente os idosos, transmitem suas lembranças contando o que viveram e como era a vida quando eram crianças e jovens.



Crianças Guarani da Aldeia Pindo-Te, no município de Pariquera-Açu, no estado de São Paulo, 2010. Para os povos indígenas, as histórias são importante fonte de conhecimento.

332

Fonte: LD de História do 3º Ano.

Neste sentido, ressaltamos que o conhecimento ancestral/comunitário é apresentado pelo referido LD como uma das formas de manifestação do conhecimento. Destacamos que esta apresentação não exclui a possibilidade de produção da inexistência dos povos subalternizados retratados, uma vez que este conhecimento é digno apenas de sujeitos de memória. Os sujeitos de memória, por sua vez, não contam a história hegemônica balizada pelas lentes do conhecimento acadêmico, considerado válido

Por sua vez, o LD de Geografia do 5º ano, em sua página 366 apresenta uma caracterização dos Povos da Floresta, dedicando um tópico de nominado “Povos da Floresta” no conteúdo que trata da Região Norte. A descrição caracteriza como Povos da Floresta ou Povos Tradicionais “Castanheiros, seringueiros e ribeirinhos” e relata que estes povos têm seus modos de vida adaptados às condições naturais da floresta” (LD. GEO. 5º ANO, p. 366).

Não existe problematização no referido LD sobre a denominação de Tradicionais. Ressaltamos a relevância desta ausência, uma vez que esta denominação pode revelar tanto o parecer colonial/eurocentrado de modos de vida fundamentalistas e estáticos como a transmodernidade, na qual a tradição não é um conjunto de coisas pré-estabelecidas, senão um estado de espírito de diálogo com o passado e o presente (MOOSA, 2010). O LD diz ainda que “Eles têm muitos conhecimentos sobre ela e também sobre a utilização de sua biodiversidade. Eles conhecem, por exemplo, várias plantas que podem ser utilizadas na fabricação de medicamentos e cosméticos”. Em relação ao conhecimento destes povos, o LD

afirma: “Os conhecimentos dos Povos da Floresta” São transmitidos de geração a geração” (LD. HIST. P. 366, 5º ano).

Esta assertiva sobre os conhecimentos campesinos os coloca, tendo em vista também os seus modos de vida, como conhecimentos que valorizam a ancestralidade. Os mais velhos são referência na construção da aprendizagem dos mais novos, uma vez que se trata de manutenção e valorização das culturas campesinas, onde há resistências à regulação moderna que tende a enquadrar estes povos e mais ainda, os seus sujeitos antecedentes na *Monocultura da Temporalidade* Moderna como atrasados e portanto resíduos da modernidade supostamente triunfante. De igual modo, o conhecimento da biodiversidade se produz no contexto dos interesses comunitários que tendem a ser não abissais com a natureza, dada a ineficiência da regulação moderna de exercer total controle sobre os modos de vida e das formas de produção de conhecimento campesino.

Assim, o LD torna presentes, visíveis, forma outras de produção do conhecimento distanciadas das *Epistemologias Imperiais* (MIGNOLO, 2005). Estes conhecimentos sustentam e são sustentados por modos de vida *outros* que extrapolam o cânone epistemológico moderno.

Neste contexto, torna-se importante elucidar que os povos campesinos têm como forma narrativa e de construção de conhecimentos ancestrais/comunitários a oralidade. Esta forma comunicante é específica de muitas comunidades tradicionais mas não é valorizada pelos textos curriculares dos LD aqui analisados nem pela política dos LD, exercida através do PNLD-CAMPO/2013.

Desta feita, ressaltamos a produção da ausência enunciativa dos povos campesinos nas dimensões global (política do PNLD-CAMPO/2013), como também na dimensão local (através dos LD de História e Geografia). A produção desta ausência pedagógica decorre de uma produção de ausência epistemológica, uma vez que os movimentos sociais e os povos tradicionais não possuem espaço na disputa epistêmica da feitura das coleções didáticas. Assim, as marcas do conhecimento oral aparecem nos LD como residualidades transversalizadas em determinados conteúdos de aprendizagem, mas transversalizadas de modo a serem ausentadas, se serem contraproducentes.

Cabe ressaltar também que a emergência do Conhecimento Ancestral/Comunitário se dá por natureza epistêmica e pedagógica extra- escolar, ou não escolar nos extratos que aparece. Desta forma, o caráter residual com o qual é tratado esta forma de produzir conhecimentos tenha explicação na assertiva de que os LD são instrumentos historicamente pensados para a escola e para o conhecimento que esta instituição legitima. O Conhecimento

Ancestral/Comunitário possibilita uma leitura outra da história, que não a leitura linear, fortalecida pelo Conhecimento Acadêmico hegemônico. Trata-se de uma leitura histórica simultânea, a ser apresentada em seguida.

6.4.2.1 Conhecimento Histórico Simultâneo

O Conhecimento Histórico Simultâneo é uma característica específica da Concepção de Conhecimento Ancestral/Comunitário e é apresentado pelo LD de História do 2º Ano e se refere a acontecimentos que acontecem simultaneamente no tempo mas de acordo com uma **simultaneidade restrita**. Esta concepção está presente no tópico “Ontem, hoje, amanhã”, quando afirma que

os acontecimentos não ocorrem sempre um depois do outro, em sequência muitos acontecimentos são simultâneos. Isso quer dizer que eles acontecem ao mesmo tempo. Às nove horas, na mesma fazenda, o gado está pastando e as pessoas estão plantando. Isso significa que dois acontecimentos são simultâneos. Às nove horas, na mesma fazenda, o gado está pastando e as pessoas estão plantando. Isso significa que os dois acontecimentos são simultâneos (LD. HIST. 2º ANO, p. 328).

Nesta passagem do referido LD quebra-se a linearidade apresentada e reforçada pela utilização da Linha do Tempo no Exercício anterior ao demonstrar que os acontecimentos, além de serem sequenciais, podem ser simultâneos. A simultaneidade aparece apenas no LD como sendo parte das experiências campesinas ancestrais/comunitárias, e deste modo legitimam este domínio epistemológico como espaço onde temporalidades *outras* são possíveis. Deste modo, a emergência do conhecimento simultâneo e com ele, dos povos campesinos, ocorre onde a história é possível para além da linearidade colonial.

Todavia, esta simultaneidade é uma simultaneidade restrita uma vez que ela se refere apenas a acontecimentos diferentes no mesmo lugar ou em lugares diferentes. A simultaneidade extrapola a esfera dos acontecimentos individuais e perpassa os acontecimentos e períodos históricos, como por exemplo na simultaneidade e não sequencialidade de Colonialismo e modernidade, Modernidade e Medievalidade. A simultaneidade restrita desconstrói o conhecimento histórico linear cronológico mas o faz apenas em nível individual, enquanto a simultaneidade ampliada o faz em nível social e cultural, ajudando a compreender tendências simultâneas e as contradições decorrentes destas

tendências. Assim, destacamos a coexistência entre *Colonialidade* e *Decolonialidade* nas fronteiras tênues entre a desconstrução das ausências e as emergências decoloniais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização deste trabalho não ocorre na perspectiva de fechar-lhe em sentidos absolutamente conclusivos sobre os dados aqui analisados, assim como sobre as novas indagações que surgem na feitura da análise. Trata-se de concluir sobre o que, por fim, foi este caminho percorrido, com um caminho possível que se tornou realizado. Para tanto, organizamos a seguinte seção em cinco momentos, sendo eles: a) contribuições do presente trabalho frente às produções da ANPEd; b) resgate ao problema de pesquisa e dos objetivos dele decorrentes; c) relação da análise realizada com o contexto de produção política dos enunciados analisados; d) os limites desta pesquisa e, por fim e) novas possibilidades de pesquisa aqui suscitadas.

O referido interesse de pesquisa foi se constituindo processualmente em uma curiosidade epistêmica, para o que contribuíram inúmeras incursões tanto em relação às fontes de pesquisa, com em relação às pesquisas já realizadas na área de Educação que se relacionassem com o nosso pretendido objeto de pesquisa. Neste sentido, ficou evidenciado um silenciamento acadêmico que envolve a relação entre LD e Educação do Campo. Deste modo, ressaltamos a relevância desta pesquisa em duas direções interdependentes.

A primeira diz respeito à valorização da emergência epistêmica dos LD para as escolas localizadas nos territórios camponeses, materializada desde 2013 pelo PNLDCAMPO/2013 ao analisarmos uma de suas coleções didáticas, no que tange às disciplinas de História e Geografia. A segunda direção diz respeito ao diálogo teórico que aqui foi desenvolvido se constituir como uma possibilidade que aponta para a *Epistemologia da Visão* (MORIN, 2000; SANTOS, 2011), uma vez que sendo fruto das lutas históricas dos Movimentos Sociais Camponeses (dentre vários outros) possibilita a afirmação da *condição epistêmica* destes povos com lentes válidas de construir teorias que interpretem e modifiquem suas experiências sociais. Ainda tendo em tela a importância do levantamento realizado junto à ANPEd, consideramos que foi decisivo não apenas para produzir uma visibilidade fundamentada de um objeto de pesquisa silenciado, como também para a lapidação das discussões teórico-metodológicas e do próprio objeto de pesquisa que pôde finalmente ser traduzido em uma *Curiosidade Epistêmica*.

Esta pesquisa partiu do seguinte problema de pesquisa: Que Paradigmas Educacionais alicerçam os LD de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar? Para tanto estiveram indissociavelmente relacionados os objetivos de pesquisa aqui eleitos, que nos conduziram à realização da contextualização da política de LD (manifestada através

do PNLD-CAMPO/2013) para as escolas localizadas nos territórios campestres; à identificação e caracterização das concepções de sociedade, território, sujeito e conhecimento presentes nos LD em questão e a construção de relações entre estas concepções com os paradigmas educacionais presentes na oferta de Educação escolarizada nos territórios campestres.

Neste sentido, levamos a cabo a investigação sobre que paradigmas alicerçam os LD de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar. A opção pelo nível disciplinar não hegemônico (PERRENOUD, 1999; SANTOS, 2010a), como pressuposto, nos mostrou uma exaustividade de informações e de direções temáticas que nos possibilitou o exercício da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), através do contínuo exercício de tematização subtematização dos dados codificados.

Diante da análise realizada restou claro que a ambivalência dos enunciados dos LD de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar. Neste sentido, esta pesquisa evidenciou a coexistência conflitiva de noções-mestras antagônicas (MORIN, 2000) que concorrem e tencionam os textos curriculares dos referidos livros. Trata-se, da ambivalência dos textos curriculares que comportam em si a trama entre *Colonialidade* e *Decolonialidade*. Esta ambivalência presente nos textos curriculares é, todavia, profundamente assimétrica em dois sentidos.

O primeiro sentido da assimetria se refere ao fato de que a *Colonialidade* manifesta-se de forma hegemônica nos textos curriculares, de modo a fortalecer as compreensões do *Paradigma da Educação Rural*, que se atualiza na consolidação do *Paradigma Funcional da Educação do Campo*. Esta paradigma educacional guarda estreitíssima relação com a *Interculturalidade Funcional*, na qual as *Diferenças Coloniais Campestres* são admitidas no Currículo, mas em uma ambiência que lhes permite apenas a reprodução das diferenças enquanto desigualdades curriculares.

O segundo sentido da assimetria dos textos curriculares diz respeito aos antecedentes dos enunciados curriculares trazidos pelos LD de História e Geografia, no que tange ao contexto político de produção dos LD do PNLD-CAMPO/2013. Nesta direção, cabe concluir que a incidência da *Interculturalidade Funcional* nos textos curriculares dos LD de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar não resulta aleatória. O contexto político de produção do PNLD-CAMPO/2013, como descrito na pesquisa, consagra como sujeitos produtores de LD os grandes conglomerados editoriais, permanecendo fora desta agenda os Movimentos Sociais Campestres. Esta ausência, no que se refere ao tema dos

sujeitos epistêmicos, influencia nas concepções de sociedade, território, sujeito e conhecimento aqui investigadas.

Neste sentido, não basta que os LD sejam específicos para a educação escolarizada nos territórios campestres, de modo que importa compreender como a noção de especificidade é tratada pelos sujeitos construtores das políticas do LD e como se expressam nos textos curriculares. A ausência de enunciação das experiências sociais campestres converte os LD de História e Geografia em Cavalos de Tróia Curriculares (SANTOMÉ, 2013), uma vez que refreiam a libertação que supõem criar ao se oferecerem específicos para as escolas localizadas nos territórios campestres. Assim, a mudança não é apenas nos conteúdos dos LD, mas sim nas próprias condições que balizam o tratamento do enunciado (MIGNOLO, 2005) e o comunicam como *Colonial* ou *Decolonial*, como *Eurocentrismo* ou *Libertação*.

Neste sentido, a ambivalência assimétrica apresentada pelos textos curriculares dos LD de História e Geografia nos revelam a própria *Diferença Colonial*, na qual conflitam *Colonialidade* e *Decolonialidade*, *Monoculturas* e *Ecologias*.

Todavia, a trama entre *Colonialidade/Monoculturas* e *Decolonialidade/Ecologias* é deveras complexa. Se o que se ausenta não se ausenta absolutamente, mas epistemicamente, as emergências carregam também consigo não a presença absoluta, mas sim características de presença. O Paradigma da Educação do Campo Funcional lê apenas a característica de presença subalternizada como autorização/tutela de algumas emergências. Desta feita, resta aclarar que o que são, nos textos curriculares, ausências e emergências. Isto de uma tal maneira que compreendamos como a produção das ausências está atrelada à hegemonia de determinadas emergências. É portanto ausência que faz emergir determinadas epistemologias. Do mesmo modo a produção das emergências carrega consigo simultaneamente a presença incompleta/não significativa. É portanto, uma emergência simultaneamente produtora de silêncios.

A hegemonia da *Colonialidade* e com ela, da produção das não existências campestres, que constituem os LD de História e Geografia se materializa inicialmente na Concepção de Sociedade Harmônica trazidas pelos livros, como preâmbulo para a produção da ausência das relações de poder que envolvem os territórios campestres e a educação nestes territórios. Esta concepção se relaciona diretamente com a Concepção de Sujeito Diferente em si, uma vez que esta pressupõe caracteres físicos e comportamentais como produtores de diferença em si mesma e não nas relações de poder entre territórios colonizadores e colonizados. Esta relação colonial se faz presente nas Concepções de Sociedade Campesina Não Desenvolvida, Concepção de Sociedade Campesina Não Civilizada, que atribui

características inferiorizantes aos povos do campo por possuírem uma relação direta com a Concepção de Sujeito Campesino Abissal (em suas variadas formas de expressão). Estas concepções convergem para a consolidação de uma hegemonia política e epistêmica do urbanocentrismo, seja como afirmação deste território como sendo a referência, seja pela superação da condição de campesino através da adequação às práticas do Agronegócio.

Esta forma hegemônica de reestruturação produtiva dos territórios campesinos – Agronegócio - influencia decisivamente os textos curriculares aqui analisados, uma vez que alicerça a compreensão de desenvolvimento no campo (através da mecanização da agricultura, do empreendedorismo campesino, do silenciamento das relações de poder nas atividades campesinas). Associada ao Agronegócio está a concepção moderna/colonial de desenvolvimento que fundamenta os LD analisados. Trata-se do desenvolvimento que se confunde com crescimento e este crescimento se dá predominantemente pela acumulação capitalista e pela proliferação de instituições modernas. Quando associada ao território campesino, a noção de desenvolvimento se manifesta através do desenvolvimento sustentável, como desenvolvimento alternativo, mas não como alternativa ao desenvolvimento (SANTOS, 2011).

No que se refere às possibilidades de emergências decoloniais analisadas nos LD, compreendemos que se manifestam, sobretudo, nas denúncias da Concepção de Sociedade Desigual, que se relaciona com a emergência das concepções de Sujeito campesino Pós-Abissal, seja em suas manifestações na Concepção de Sujeito Campesino resistente/Militante, seja na Concepção de Sujeito Campesino Ecológico. A primeira evidencia o protagonismo dos povos campesinos em suas lutas históricas contra a *Colonialidade* e as *Monoculturas*. Neste sentido, revelam, para além das próprias concepções de sujeito, Concepções de Conhecimento Ancestral Comunitário. Esta concepção está presente nos LD, mas de modo a subjugar-se à Concepção de Conhecimento Acadêmico. Desta forma, compreendemos que a produção da inexistência não requer a não existência absoluta, mas a não existência epistêmica (SANTOS, 2010a).

Neste sentido, as manifestações ecológicas e decoloniais são traços de futuros possíveis nos LD de História e Geografia, cuja existência já sinaliza um avanço das trajetórias combativas dos povos do campo em relação ao direito à educação específica e diferenciada. Assim, corre distante, embora em construção, uma perspectiva decolonial para a Educação do Campo através dos LD.

Neste sentido, dada a predominância da *Colonialidade* e da *Interculturalidade Funcional* nos LD de História e Geografia, consideramos que o Paradigma que alicerça

hegemonicamente (uma vez que outros paradigmas conflitam para definir Educação do Campo nos LD) é o *Paradigma da Educação o Campo Funcional*. Este Paradigma se reveste da presença campesina para a própria produção da sua própria existência. Isto é, o campo é atrelado ao *Ruralismo Pedagógico* atualizado para a produção da não existência campesina, através da inferiorização dos povos camponeses e da vinculação referencial de sociedade e educação ao Urbanocentrismo.

Permanecem como possibilidades de ampliação também os nossos próprios esforços nesta pesquisa, no sentido que como toda intervenção na realidade, possui limitações que incidem por fim no que se constitui finalmente esta pesquisa.

Apresentamos como limite desta pesquisa a ausência de análise das demais disciplinas do Projeto Buriti Multidisciplinar; a ausência de análise da outra coleção aprovada pelo PNLD-CAMPO/2013, a saber a Coleção Girassol. A feitura destas atividades possibilitaria um olhar mais exaustivo a respeito dos LD que constituem o PNLD-CAMPO/2013. É preciso destacar também que, tendo esta pesquisa se interessado estritamente pelos LD do Projeto Buriti Multidisciplinar, apresenta o limite de não ter como sujeitos de pesquisa os professores das escolas localizadas nos territórios camponeses bem como os alunos que utilizam os LD. Estes sujeitos são fundamentais no processo de recontextualização dos textos curriculares no chão das escolas, sendo portanto protagonistas das vivências curriculares.

As limitações aqui elucidadas movem questões propulsoras de novas curiosidades epistemológicas passíveis de serem aprofundadas em futuras pesquisas, dentre as quais destacamos: Qual o lugar dos LD nas práticas curriculares dos professores das escolas localizadas nos territórios camponeses? Que Paradigmas Educacionais orientam o currículo prescrito pelos LD e as práticas curriculares dos professores das escolas localizadas nos territórios camponeses? O exercício da projeção é possível pela contribuição que ora que estabelece. Ressaltamos que nas considerações últimas deste trabalho estão não somente os resultados obtidos e discutidos, senão o resultado autobiográfico do autor no vivência da pesquisa e na feitura do texto. Trata-se da experiência leitura/escrita/vivência como um manancial vivo de aprendizagens pessoais/formativas de pensar a vida, o mundo, os territórios camponeses e as relações com o conhecimento. Nesta dimensão, conclui-se que o término do trabalho representa a presentificação da existência e, portanto, um novo começo, um novo começo decolonial.

Neste sentido, este é o exercício incansável do conhecimento e da vida, que se manifestam com o compromisso com os povos camponeses e a luta cotidiana por transformações. Assim, conhecer é transitar entre “o feito” (inconcluso) e o “por fazer” (já

anunciado). Como nos lembra a *Sociologia das Emergências*, toda transição é semi-cega, mas é também semi-presente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARAÚJO, L. G.; D'AGOSTINI, Adriana. Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 135-153.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.
- BELTRAME, S. A. B.; CARDOSO, T. M.; NAWROSKI, A. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MURAMIM, A. et al. (Orgs.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: INSULTAR, 2011. p. 101-122.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Práticas de leitura em livro didático**. s. l. s. n. 1996.
- BONAFÉ, J. M.; RODRIGUEZ, J. R. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 209-225.
- BORBA, S. I. **Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo**. 2008.125f. Dissertação (Mestrado em Educação popular, comunicação e cultura) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BORGES, H. S.; SILVA, H. B. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-236.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008**. (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo).

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD**, 2007.

BRASIL. **Decreto 6755, de 29 de Janeiro de 2009**. (Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências).

BRASIL. **Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010**. (Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

BRASIL. **Lei Nº. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. (Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.).

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. (Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº. 1/2006**. (Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº. 21/2002**. (Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº. 36 de 4 de 12 de 2001**. (Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº. 23, de 12 de Setembro de 2007**. (Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº.3, de 18 de Fevereiro de 2008.** (Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº.7, de Abril de 2010.** (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

BRASIL. **Resolução CEE/PE Nº2 de 31 de Março 2009.** (Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco).

BRASIL. **Resolução CEE-PE/ CEB Nº 2, de 28 de Maio de 2009.** (Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº.1, de 3 de Abril de 2002.** (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

BRASIL. **Resolução Nº 40 de julho de 2011.** Dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010.** (Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do Campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S et al. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da literatura em educação do campo. s.l. Expressão Popular, 2010. p. 63-83.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. et al. (Orgs.). **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: INSULTAR, 2011. p. 145-188.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil, 2010.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do Livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v.11, p. 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORRÊA, J.; CORDEIRO, L. Z. Mediação pedagógica no campo: produção de materiais didáticos no curso de licenciatura do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 153-162.

COSTA, L. G. A. Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, W. Currículo de história e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos. In: 32ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, **Anais...**, 2009.

D'ÁVILA, C. **Decifra-me ou te devorarei.** O que pode o professor frente ao livro didático. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DEIRÓ, M. L. C. **As Belas Mentiras: a Ideologia subjacente aos Textos Didáticos.** 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DIAS, R. E.; ABREU, R. G. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. In: 27ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, **Anais...**, 2004.

DUSSEL, E. **1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”.** La Paz: Plural, 1994.

FACCIO, S. F. A educação do campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 195-206.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, Brasília, **Anais...**, 2005.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. v. 5. Brasília: Ministério Do Desenvolvimento Agrário, 2004.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Cienc. Cult.** v.59 n.2 São Paulo abr./jun. 2007. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 57-65.

HÖFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, s.l., n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

JESUS, S. M. S.; JESUS, C. A. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências – piloto (UFMG: UnB: UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 149-164.

KARAM, M. C. R.; AUED, Bernadete. W. O crime de ser e de pertencer ao Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra: pontos para reflexão. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 321-348.

KINCHELOE, J. L. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R.A **Formação da Leitura no Brasil**: São Paulo: Ática, 1998.

LEMOES, G. T. **Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MELLO, J. C. D. Os livros didáticos nas políticas curriculares para o ensino médio. In: 28ª Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, **Anais...**, 2005.

MENESES, M. P. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 221-260.

MIGNOLO, W. D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

MIGNOLO, W. D. Novas Reflexões sobre “a ideia de América Latina”: à esquerda e a opção decolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, 2006.

MIGNOLO, W. D. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial 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.

MIGNOLO, W. D. **Historias locais/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo. Madrid: Akal, 2011.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; MUNARIN, A.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOOSA, E. Transições no 'progresso' da civilização: teorização sobre a história, a prática e a tradição. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **Inteligência da Complexidade**: Epistemologia e Pragmática. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

NUÑEZ, I. Conocimiento tecnoproductivo campesino. Innovación y convivencia intercultural. In: BARRIO, A. B. E. (Org.). **Conocimiento local, comunicación e interculturalidad**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana, 2006. p. 287-294.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PANTEL, K. F. Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC. In: 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Porto de Galinhas, **Anais...** 2012.

PEIXER, Z. I. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: MURAMIM, A. et al. (Orgs.). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: INSULTAR, 2011. p. 39-58.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 85-130.

ROCHA, M. I. A. Formação de docentes para atuação nas escolas do campo: lições aprendidas com as escolas normais rurais. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** 2. ed. Florianópolis: INSULTAR, 2011. p. 123-144.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, T. J. A finalidade dos conteúdos escolares: intervenções curriculares inadequadas. In: SANTOMÉ, T. J. (Org.). **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 223-289.

SANTOS, A. V.; ALMEIDA, L. S. C. Perspectivas curriculares para a Educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 137-158.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências.** Porto: Afrontamentos, 1987.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideu: Trilce, 2010b.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010c. p. 31-83.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010d.

SANTOS, B. S. **Refundación del Estado en América Latina**: perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad/Programa Democracia y Transformación Global, 2010e.

SANTOS, B. S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, s.l., 2009.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL. **Pronatec do SENAR**. SENAR. 2013. Disponível em: <<http://www.senar.org.br/programa/pronatec-do-senar>> Acesso em: 28 jan. 2014.

SILVA, E. F. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura**: tessitura de vida e formação. 2011. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos**: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (Coleção Cultura Negra e Identidade).

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, J. F.; FERREIRA, R. S. Currículo da Educação das Escolas Campesinas: entre o Paradigma da Educação Rural e o Paradigma da Educação do Campo. **Anais XXI Congresso de Iniciação Científica da UFPE- CONIC**. Recife, 2013.

SOUZA, M. A. A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção?. In: MUNARIM, A. et al. (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 81-102.

TAPIAS, J. A. P. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 126-136.

TEPEPA, M. G. D. Innovar en la tradición. La construcción local de los conocimientos campesinos en procesos interculturales. In: BARRIO, A. B. E. (Org.). **Conocimiento local, comunicación e interculturalidad**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana, 2006. p. 279-286.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. Recife: O autor, 2013.

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. FONGDCAM. 2012. Disponível em: <<http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2014.

VALLA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VILHENA JÚNIOR, W. M.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-194.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul-dic 2008.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista educação intercultural hoje em América Latina**, La Paz, Bolívia, 2009.

WANDERLEY, M. N. B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estud. soc. Agric.**, Rio de Janeiro, vol. 17, n° 1, 2009, p. 60-85.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUADRO 09 - Mapa das concepções de sociedade, território, sujeito e conhecimento - projeto Buriti Multidisciplinar

Indicadores	Temas	Categorias	Subcategorias
Sociedade	Geral	Harmônica	
		Desigual	
	Campesina	Romantizada/Bucólica	
		Não desenvolvida	Precária
			Servil
			Agrícola
	Não civilizada	Agressora da Natureza	
Urbana	Desenvolvida		
	De referência		
Território	Urbano	Desenvolvido	
		Litorâneo de Cultura Branca	
	Campesino	Mecanizado	
Sujeito	Geral	Diferente em si	
	Campesino	Abissal	Local
			Retirante
		Pós-abissal	Resistente/Militante
			Ecológico
Conhecimento	Acadêmico	Linear	
	Ancestral/Comunitário	Simultâneo	

Fonte: Livros Didáticos de História e Geografia do 2º, 3º 4º e 5º Anos da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar