

A CRÍTICA DECOLONIAL DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E O CONTEXTO DE CONSTITUIÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD-CAMPO/2013

Filipe Gervásio Pinto da Silva¹

Janssen Felipe da Silva²

Resumo: Este trabalho intenciona compreender a constituição contextual e epistêmica das coleções didáticas do PNLD-CAMPO/2013 através das Epistemologias do Sul. Para tanto, tecemos um diálogo entre o Pensamento Decolonial Latino-Americano (MIGNOLO, 2005; 2007; QUIJANO 2005, 2007; WALSH, 2008, 2009) e a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências (SANTOS, 2010a; SANTOS, 2010b). Utilizamos a metodologia do ensaio bibliográfico para relacionar o diálogo entre as Epistemologias do Sul e o contexto de produção das coleções didáticas do PNLD-CAMPO/2013. Ressaltamos que o Colonialismo se estabeleceu por meio de monoculturas que alicerçam a lógica da Colonialidade. Estas monoculturas coloniais são confrontadas pelas atitudes decoloniais dos povos campestres que reivindicam projetos outros de sociedade produzindo ecologias decoloniais. Este conflito atravessa os livros didáticos utilizados nos territórios rurais, uma vez que estes representam textos curriculares que se expressam no contexto da Diferença Colonial. Frisamos a importância histórica da ocupação dos livros didáticos pelos povos campestres. Todavia, compreendemos que a oficialização das diferenças culturais não é suficiente para a construção de um Ainda-Não Intercultural Crítico.

Palavras-chave: Pensamento Decolonial. Epistemologias do Sul. Interculturalidade. Livro Didático.

Abstract: This work aims to comprehend the contextual and epistemic constitution of the teaching collections from PNLD-CAMPO/2013 through the Southern Epistemologies. Thus, we built a dialogue between the Latin-American Decolonial Thinking (MIGNOLO, 2005; 2007; QUIJANO 2005, 2007; WALSH, 2008, 2009) and the Sociology of Absences and the Sociology of Emergencies (SANTOS, 2010a; SANTOS, 2010b). We used the methodology of bibliographical essay to connect the dialogue between the Southern Epistemologies and the context of production of the teaching collection from PNLD-CAMPO/2013. We emphasize that the Colonialism was established by the monocultures that are the basis of the logic of Coloniality. These colonial monocultures are confronted by the decolonial attitudes of the rural people whom claim projects from other societies producing decolonial ecologies. This conflict crosses the didactic books used in rural areas, as they represent curricular texts which are expressed in the context of Colonial Difference. We highlight the historical importance of the occupation of didactic books by rural people. However, we comprehend that the officialization of the cultural differences are not enough to the construction of a Not-Yet Intercultural Critic.

Keywords: Latin-American Decolonial Thinking. Southern Epistemologies. Interculturallity. Didactic Books.

¹ Pedagogo (UFPE/CAA). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea /UFPE/CAA. Membro do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade (UFPE/CAA). E-mail: filipe.gps@hotmail.com.

² Pedagogo (FAFIRE). Mestre e Doutor em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica – UFPE. Professor Adjunto do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente – UFPE e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Coordenador do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade (CAA/UFPE). E-mail: janssenfelipe@hotmail.com.

Introdução

Neste artigo tecemos o diálogo entre o *Pensamento Decolonial Latino-Americano* (MIGNOLO, 2005; 2007; QUIJANO 2005, 2007; WALSH, 2008, 2009) e a *Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências* (SANTOS, 2010a; SANTOS, 2010b) para compreender a constituição contextual e epistêmica das coleções didáticas (CD) do PNLD-CAMPO/2013³. Nosso ponto de partida é que os povos camponeses são produtores de modos de vida e de conhecimentos transgressores à lógica moderna de ciência.

Destacamos que, segundo Santos (2010c), essas abordagens teóricas são expressões das *Epistemologias do Sul*⁴. Epistemologias estas que ampliam a compreensão do mundo para além da compreensão que a Europa tem da realidade, trazendo à visibilidade as experiências sociais outras que produzem utopias outras.

Pressupomos que nas CD em análise o Sul e o Norte coexistem conflitivamente, de maneira abissal em relações de assimetrias e de ambivalências. Isto é, embora os livros os aproximem em suas linhas visíveis contidas, por exemplo, nas representações cartográficas, a relação de poder e enunciação é abissal entre ambos (Sul e Norte Globais). Esta relação abissal ocorre porque a representação do Norte e do Sul nas CD toma como referência “o lado de lá” da linha abissal, isto é, do lado das Epistemologias Imperiais. As formas de seleção de conteúdos e os próprios conteúdos escolhidos consolidam ausências históricas como também ratificam presenças hegemônicas. Por isso é fundamental questionar estas presenças e ausências históricas nos CD. Contudo, fazer tal questionamento com as lentes teóricas eurocêntricas, pouco nos ajuda a sair das explicações consagradas historicamente e que fundamentam o Norte Global presente nas CD como referência hegemônica de poder e de saber.

Este trabalho está organizado em três seções. Na primeira situamos o *Pensamento Decolonial Latino-Americano* e a *Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências*. A segunda apresenta a discussão sobre a construção histórica do *Colonialismo* enquanto

³ O PNLD-CAMPO - Programa Nacional do Livro Didático-Campo distribui às escolas camponesas livros didáticos específicos e diferenciados do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

⁴ 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).

lógica de dominação nos territórios latino-americanos, assim como as resistências e as proposições *outras* a este modelo de sociedade. Paralelamente a estas discussões, trataremos das monoculturas instituídas pelo *Eurocentrismo* e das *Ecologias* propostas como resistências decoloniais propositivas. Por fim, concluímos relacionando a Interculturalidade Crítica da América Latina com um *Ainda-Não* em construção pelos povos deste território.

Diálogo entre 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 originários latino-americanos e os sequestrados da África para a América. Em face disto, a relevância da adoção do *Pensamento Decolonial* neste trabalho deve-se ao fato de fazer 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 Marxismo⁵.

As *Epistemologias do Sul*, às quais nos filiamos, aproximam-se da compreensão pós-kuhniana⁶ de ciência, que, segundo Santos (2010a), é marcada por postulados históricos e culturais. Assim, as ciências modernas não podem ser concebidas como desarticuladas ou isoladas da cultura, da política, sendo interventivas e interativas, sobretudo sobre as diferenças, como a diferença sexual da época. Ou seja, todo conhecimento se produz a partir de uma *Geopolítica (Locus de Enunciação)* e de uma *Corpo-política* (Corpo que produz autoria epistêmica).

Para além destes postulados, o *Pensamento Decolonial* assevera ainda que a ciência produzida no Norte Global se impôs como aquela que: a) possui o poder de validar e

⁵ 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 (SANTOS, 2010a).

⁶ A partir da teoria de Thomas Kuhn 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.

desvalidar epistemologias; b) se auto afirmar enquanto ciência universal. O poder de validação da ciência moderna como sua expansão imperialista produziram processos de epistemicídios e assepsias culturais, principalmente nos territórios colonizados, o Sul Global.

Na proporção em que a expansão política e epistêmica europeia se intensifica nos territórios colonizados, estes mesmos territórios produzem formas de resistência e de proposição no limiar das fronteiras. Por isso o *Pensamento Decolonial* surgiu em várias partes do mundo como resistência propositiva dos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade, reivindicando formas *outras* de pensamento e de modos de vida.

Filiamo-nos ao *Pensamento Decolonial Latino-Americano* que emerge das lutas dos Movimentos Sociais⁷ 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 da Abya Yala⁸ por um projeto de sociedade *outro*, como é o caso do *Bem Viver*⁹. Em projetos sociais como este há a defesa de ideias e de práticas educativas específicas e diferenciadas que expressam os inúmeros modos de vida presentes na América Latina.

Neste cenário, o *Pensamento Decolonial Latino-Americano* compreende os povos colonizados e seus territórios enquanto *Locus de Enunciação Diferenciais* (MIGNOLO, 2005) que produzem formas políticas, sociais, epistêmicas e educacionais *outras*. Destacamos entre os povos colonizados da América Latina, os campesinos e seus diversos modos de vida enquanto referência política e epistêmica que tem rebatimento na educação escolarizada.

Diante deste contexto, partimos do pressuposto de que as culturas campesinas produzem *Desobediências Epistêmicas* que alicerçam uma educação *outra* específica e

⁷ 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).

⁸ 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”.

⁹ A noção de desenvolvimento é pensada pelos povos andinos como Sumak Kawsay, *Sumak Jakaña* ou *Qamaña* que significam Bem Viver em quechua, quichua e aymara. Bem Viver diz respeito às formas próprias de viver dentro do contexto local estabelecendo equivalência entre humanos, natureza e divindades. Este modelo de sociedade luta, entre outras coisas, pela revitalização da soberania alimentar dos povos originários, a conservação da biodiversidade e o manejo adequado dos ecossistemas (GONZALES, 2014).

diferenciada em relação aos territórios urbanos hegemônicos. Estas *Desobediências Epistêmicas* se desdobram na necessidade dos CD adotados nos territórios camponeses serem condizentes com as experiências sociais desses povos, valorizando seus sujeitos e seus respectivos conhecimentos no que diz respeito a sua 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 (Norte Global) (SANTOS, 2010a).

A *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências* asseveram que o poder social da ciência moderna assenta no controle das concepções de temporalidade (SANTOS, 2010a), restringindo-as à concepção tempo linear da modernidade colonial. Neste sentido, questionam a racionalidade ocidental hegemônica que, ao contrair o presente e expandir indefinidamente o futuro; produzem os povos colonizados como o passado e autoprojetam o lócus de enunciação eurocentrado como único digno de pensar o futuro. A razão que fundamenta tais operações temporais é a *Razão Indolente* (SANTOS, 2010a), que é composta da *Razão Impotente*, *Razão Arrogante*¹⁰, *Razão Metonímica* e *Razão Proléptica*.

A *Razão Metonímica* e *Razão Proléptica* são mais abrangentes e fundamentam as demais razões (*Razão Impotente* e *Razão Arrogante*), desta forma serão privilegiadas neste texto. 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, por exemplo, de compor as CD. A *Razão Metonímica*, ao instituir-se hegemônica, assume a forma de pensar urbana, excluindo assim, as diferentes formas de pensamento camponesas da possibilidade de serem referências nas CD.

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-

¹⁰ 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. 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.

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 camponeses), por estarem fora da compreensão de totalidade moderna são consideradas resíduos ou localismos não racionais.

Desta forma, cada uma das partes que compõem estas dicotomias não pode ser enxergada fora da relação epistemológica dicotômica que as hierarquiza. Diante disto, o campo não pode ser compreendido longe da representação urbana. As CD destinadas aos territórios camponeses não podem abandonar as referências das CD adotadas nos territórios urbanos. Estas dicotomias encontram terreno mais fértil nas CD, nas quais o Sul epistêmico (campo) precisa ser redimido pelo Norte epistêmico (urbano).

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, junto à *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências*, um giro decolonial que busca resgatar a condição epistêmica das culturas ancestrais considerando a sua contemporaneidade, na ideia de presente enquanto tempo denso onde se encontra passado e futuro.

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 nas CD, permanecem fora do espectro de possibilidade de construir futuros *outros*. Nesse caso, o futuro significa o êxodo do território campesino para transformar o *ethos* rural dos povos campesinos em *ethos* urbano desejado. Dessa maneira, as CD apresentam o horizonte futuro utópico urbano como negação do passado e do presente do território campesino.

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 presente, e a segunda 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 eurocentrada¹¹, já que as culturas colonizadas não são dignas de serem consideradas co-presentes e, portanto, impossibilitadas de pensar futuros *outros* e de se tornarem futuro.

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 às CD em relação aos conteúdos eleitos como válidos para serem aprendidos pelos alunos dos territórios campesinos. O que não existe nas CD é, na verdade, ativamente produzido como inexistente, como não significativo.

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 de afirmação destas experiências sociais produzidas como inexistentes pelas

¹¹ Assim, nenhum projeto de sociedade pode ser pensando fora da modernidade-colonialidade e para além dela e isso é possível pela redução do presente ao presente europeu hegemônico.

Ecologias de Saber, de Reconhecimentos, de Temporalidades, de Produtividades e Trans-escalas.

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.

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.

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.

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 nas CD 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 nas CD o Eurocentrismo, não a Europa, negar o Urbanocentrismo, não o urbano. Esta relação dialógica

não abissal entre Lócus de Enunciação não é dada, 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 enquanto 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. 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 co-presentes participam da construção de futuros outros.

Destacamos que as CD são um espaço de condições semi-presentes de construir futuros outros porque neste espaço conflita a herança colonial da pedagogia clássica com seus sujeitos e saberes de referência com a herança dos povos camponeses construindo outras pedagogias a partir de outros sujeitos e saberes. A presença dos povos do campo nas CD não significa transgressão epistêmica, uma vez que os Movimentos Sociais Camponeses não participam diretamente da construção destas coleções. Todavia, as CD são resultado de um processo histórico e político de luta por visibilidade e valorização, abrindo as possibilidades de contradição e transgressão epistêmica e pedagógica.

O contexto (pós) colonial latino-americano como enredo político epistêmico da construção das coleções didáticas do PNLD-CAMPO/2013

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. Estas nomenclaturas, de pronto, nos sugerem uma diferença histórica e política de nomear os territórios nativos, que é fortalecida pelos currículos colonizados e monotópicos, cujas práticas curriculares se materializam tendo como

grande influência as CD, dado que as primeiras tiragens de CD brasileiras tinham uma forte inclinação eurocentrada e cristã.

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 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).

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

Desta feita, os contatos entre povos nativos e povos invasores ocorreram sob a lógica do *Colonialismo*, enquanto 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 metrópoles¹²). 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*¹³ 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

¹² São exemplos de colônias de assentamento profundo as colônias: brasileira, argentina, chilena, entre outras.

¹³ O *Colonialismo Ibérico* aqui se refere especificamente à dominação colonial imposta por Portugal que estava localizado na antiga Península Ibérica.

deliberada de dirigentes, intelectuais e produtores dos patrimônios nativos e d) repressão material e subjetiva aos sobreviventes.

A *Colonização* foi alicerçada 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 enquanto *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. Esta instituição é a escola e dentro dela os Livros Didáticos exercem influência sobre o que pode e não pode ser ensinado/aprendido. Determinar o que pode e não pode ser ensinado/aprendido representa legitimar cosmovisões e descredenciar outras.

A *Monocultura do Saber e do Rigor do Saber*, ao textualizar-se na escola (portanto um texto curricular) através dos Livros Didáticos, impõe uma episteme eurocentrada que tanto orienta a pedagogização dos conteúdos de ensino/aprendizado como se pedagogiza para fazer-se constitutiva das cognições dos sujeitos escolares. Esse movimento de pedagogização e de pedagogizar-se compõe historicamente a Pedagogia Clássica Moderna.

Essa dinâmica da *Monocultura do Saber e do Rigor do Saber* manifesta-se em um modelo de racionalidade que não apenas instituiu o outro colonizado, como teorizou a sua inferioridade cognitiva através da *Racialização*. Dessa maneira a *Monocultura do Saber e o Rigor do Saber* é fruto de processos de assepsia e epistemicídios que dão sustentação política e cognitiva de *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, cristãos, heterossexuais e racionais ocupam o lugar de superioridade em relação aos povos colonizados, denominados indígenas, negros, irracionais e selvagens.

Baseados nesta categoria mental e social, os colonizadores criaram novas identidades raciais com a finalidade de homogeneizar a complexidade existencial dos diferentes povos nativos e traficados para tornar-se identidade de referência. Deste modo, foi possível fundamentar o enquadramento dos diferentes povos nativos na denominação de *índios*, bem 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. Esta forma de 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). Ou seja, o processo de naturalização das diferenças termina por produzir e justificar as desigualdades sociopolíticas e epistêmicas dos povos e sujeitos subalternizados historicamente. É a construção da diferença para alimentar a desigualdade necessária e estruturante da sociedade moderna-colonial.

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 às 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 civilizações¹⁴ (QUIJANO, 2005).

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”. Por isso que é “natural” nos Livros Didáticos a não representação das culturas dos povos e dos sujeitos subalternizados, pois estas culturas são consideradas estéreis. E quando são representadas alimentam a própria condição de não existência ao ratificarem as culturas de referência ao serem tratadas como cultura inferior.

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 Livros Didáticos, bem como as suas formas de produção material que são compreendidas como improdutivas. Historicamente, os Livros Didáticos 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 (DEIRÓ, 2005).

Ainda no que se refere às repercussões da *Monocultura da Produtividade Capitalista* nas CD, 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 Familiar, na perspectiva da Agroecologia) priorizados pelos povos camponeses. Estes povos, ao assumirem a centralidade da Terra nos processos educativos, o fazem de modo a se contrapor à monocultura capitalista e a sua institucionalização, via CD.

¹⁴ 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).

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). 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 sob a denominação de Modernidade.

A Modernidade (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.

Nesta lógica, o local e o particular são produzidos como inexistentes, que tenderiam ao desaparecimento (SANTOS, 2010a), a exemplo dos os territórios campestres, enxergados como realidades indesejáveis, passíveis de desaparecimento em virtude do capitalismo industrializado e urbano cada vez mais crescente. A justificativa da modernização é utilizada como estratégia de destruição dos territórios campestres que deveriam 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 nas CD na serem utilizadas nas escolas localizadas nos territórios rurais.

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 e metonímica. 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. Isso não significa que os povos colonizados ao aceitarem e ao imitarem o presente Europeu podem chegar à condição de sujeitos produtores de utopias próprias (tempo futuro). A autoria utópica cabe apenas aqueles que estão situados na localidade global europeia autorizada.

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 crioulas¹⁵. 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 Livros Didáticos 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 Livros Didáticos de origem francesa por parte do Brasil e, posteriormente, pela adoção do modelo anglossaxônico de produção e de distribuição de Livros Didáticos (CHOPPIN, 2004).

A *Colonialidade* reestrutura as formas de produção das ausências dos povos colonizados de acordo com os fundamentos da cientificidade *Ecológica* (MIGNOLO, 2007; GROSSFOGUEL, 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),

¹⁵ 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.

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 as CD utilizadas nos territórios campestres, corre-se o risco de deixar intocável e inquestionável um ego epistêmico que tende a ser urbano, dada a influência da *Colonialidade* nos territórios campestres, além da ausência histórica de políticas educacionais direcionadas aos territórios campestres, compreendendo-os como específicos e diferenciados.

A *Colonialidade* é a outra face da modernidade, o lado subalternizador justificado pela retórica moderna de salvação dos povos considerados inferiores (QUIJANO, 2005). Desta forma, “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), operou em quatro domínios básicos da existência humana no período de dominação das terras Abya Yala¹⁶, 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

¹⁶ Abya Yala vem sendo utilizada pelos povos indígenas da América Latina como uma denominação que resgata a identidade dos povos afetados pela *Colonização*.

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, 2010a).

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 rurais, na medida em que tomam como referência o modelo de identidade urbana.

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 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 Santiago Castro-Gómez (2005), a perspectiva do “ponto zero” enquanto 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 e MP, 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 nas CD, 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.

Os Livros Didáticos historicamente têm valorizado os tempos de aprendizagem (seriados), os saberes e as práticas educacionais urbanas, reforçando o estereótipo de racionalidade inferior dos povos camponeses, reforçando também a *Colonialidade do Ser*. Neste eixo da *Colonialidade* 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 marcados 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 camponesa em escolas localizadas em seus territórios de origem. Estes alunos se veem obrigados a migrar para as escolas urbanas para concluir a escolarização, onde sofrem com os inúmeros preconceitos.

Em relação às CD, quando apresentam os povos do campo, o fazem predominantemente servido 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 das CD 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). 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 da Produção Capitalista*.

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), enquanto 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 resignificando-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, 2010b). Desta forma, a *Diferença Colonial* nos força a uma superação do conceito único e inequívoco de modernidade, possibilitando pensar em espaços-tempo que transcendem a sua lógica, sem negá-la, na constituição de Transmodernidades (DUSSEL, 1994).

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, as CD 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 camponeses. Assim torna-se possível superar a contagem da história dos “vencedores” que marcham rumo ao progresso localizado nos territórios urbanos.

Esta representação de temporalidade transmoderna é possível devido a uma lógica de pensamento que não pode ser situada nem nos parâmetros teológicos nem ecológicos da modernidade ocidental, posto de reivindicam a importância *Geo-política* e *Corpo-política* do conhecimento (MIGNOLO, 2007; GROSFUGUEL, 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.

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, considerando a 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* 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 camponeses. Estes povos se utilizam de conceitos, metodologias e referenciais *outros* em função de uma ciência *outra*. 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 com a finalidade de produzir interconhecimento.

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 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 nas CD do PNLD-CAMPO/2013 a compreensão do tratamento de formas outras de economia articuladas à valorização das diferentes experiências sociais. No contexto campestre, 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 campestres. 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, promovendo uma *Desobediência Epistêmica*.

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).

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

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).

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*.

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).

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.

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, de práticas interculturais para a afirmação dos territórios colonizados.

Pensamento de Fronteira, Interculturalidade Funcional e Interculturalidade Crítica: uma conclusão para o Ainda-Não

As lutas sociais dos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade tencionam por um *Pensamento de Fronteira*, de onde possam emergir diálogos interculturais. Todavia, a linha que demarca uma fronteira nem sempre tem o mesmo sentido, podendo ser abissal ou pós-abissal.

Quando a linha fronteira é abissal, as diferenças culturais apenas são oficializadas no interior da estrutura de estado neoliberal e uni-identitário. Desta forma, servem apenas para produzir mercados para as diferenças e cooperarem contra a própria insurgência crítica.

Esta possibilidade de relação Intercultural abissal se coloca para as CD do PNLD-CAMPO/2013, na medida em que as culturas camponesas apenas são integradas nos livros didáticos, mas sem valorizar seus saberes e conseqüentemente, não tê-los como conteúdos de aprendizagem válidos para serem superados pelos conhecimentos urbanos.

De modo contrário, quando a linha fronteira é pós-abissal, as diferenças culturais produzem resistências propositivas que tencionam o modelo de estado neoliberal uni-identitário em função da construção de modelos outros de sociedade e de educação.

Assim, no que tange às CD do PNLD-CAMPO/2013, tanto mais será pós-abissal a linha fronteira quanto mais evidenciar os povos do campo como lócus de produção de epistemologias válidas a serem tratadas como conteúdos de aprendizagem, a serem afirmadas por imagens não discriminatórias e estereotipadas da vida nos diferentes campos brasileiros e estrangeiros, enfim, a constituírem elementos de afirmação da luta dos Movimentos Sociais Camponeses por uma educação do campo específica e diferenciada proponente de um modelo de sociedade anticapitalista e anticolonialista.

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 nas CD no que tange às concepções de Educação do Campo em função da afirmação do projeto social da *Interculturalidade*.

É preciso considerar que o possível não é a soma de acontecimentos naturalizados como dados, mas a possibilidade de resgatar da inexistência social e pedagógica o que foi declarado como tal, com a finalidade ampliar o presente e, com ele as possibilidades do *Ainda-Não Intercultural Crítico*.

Referências

- 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.
- DEIRÓ, M. L. C. **As Belas Mentiras**: a Ideologia subjacente aos Textos Didáticos. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- DUSSEL, E. **1492 El encubrimiento del otro**: hacia el origen del “mito de la modernidad”. La Paz: Plural, 1994.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. v. 5. Brasília: Ministério Do Desenvolvimento Agrário, 2004.
- GONZALES, T. *Kawsay* (Buen Vivir) y afirmación cultural: Pratec-Naca, um paradigma alternativo en los Andes. In: P, B Marañón (Org). **Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales**. Cidade do México: Instituto de Investigaciones Económicas, 2014. p. 121-139.
- 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. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.
- 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.
- 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 locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo. Madrid: Akal, 2011.

MIGNOLO, W. D. **La Idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamentos, 1987.

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**. Montevideú: Trilce, 2010b.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 31-83.

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 en América Latina**, La Paz, Bolívia, 2009.