

Eixo Temático
2. Educação no Campo e Políticas Públicas

Título
DESCOLONIZANDO OS LIVROS DIDÁTICOS: PENSANDO RAÇA, GÊNERO E COLONIALIDADE NOS LIVROS DO PNLD CAMPO

E-mail
rosanamedeirosde@gmail.com¹

Palavras-chave
Colonialidade; Livro Didático e Educação do Campo

Resumo

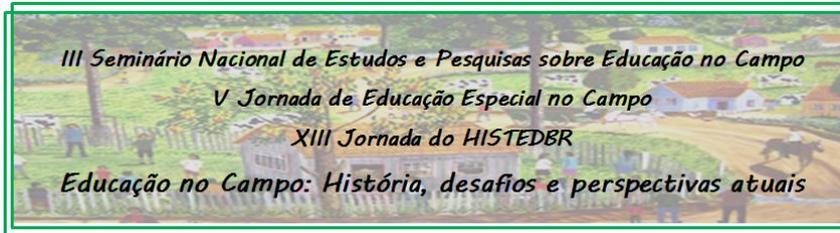
Este artigo discute como a colonialidade e a retórica politicamente correta se fazem presentes nos livros do Programa Nacional dos Livros Didáticos do Campo, programa lançado em 2013. Por meio da análise de acontecimentos imagéticos e textuais, apresento campos de sentidos curriculares, problematizando as hierarquias de raça, gênero, saberes, habitações, dentre outras.

Texto Completo

Os movimentos do campo têm protagonizado lutas emancipatórias, que buscam reescrever, a partir de um lugar subalterno, a história da moderno-colonialidade e dos seus modos de hierarquização (Porto-Gonçalves, 2006). Considerando a descolonização do pensamento como a luta fundamental, movimentos de educação do campo apresentam (e representam) outras matrizes de racionalidade subalternizadas, como as de pessoas negras, mulheres, não-heterossexuais, amazônidas, nordestinas, caipiras e roceiras (Araújo, 2010), resistindo aos modos de expropriação da vida, e reexistindo saberes e modos de vida que foram subalternizados (Porto-Gonçalves, 2006).

¹ A autora é doutora em História e pós-doutoranda em Política Social na Universidade de Brasília.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015

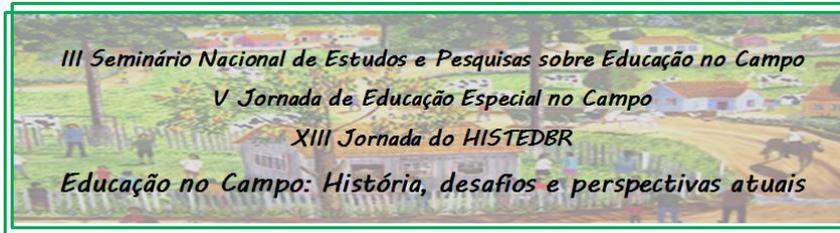


A subalternização dos saberes do campo é ativamente produzida pela monocultura do saber euro-ocidental, sendo também uma forma de injustiça epistêmica. A dita ausência de saber do *campesino* (“o que não sabe”, “inútil”) foi historicamente produzida por meio de desqualificação e invisibilização. O que o cânone euro-ocidental não legitima ou reconhece é tornado inexistente ou uma expressão de ignorância e incultura (Santos, 2002). Transformar a dita ausência de saber em presença, em conhecimento, é uma forma de resistência e re-existência epistêmica e cultural à colonialidade e aos seus modos de subalternização. É preciso reconhecer os direitos (inclusive patrimoniais) sobre os conhecimentos que os povos do campo e indígenas mantiveram e elaboraram nas mais adversas condições nos últimos 500 anos (Porto-Gonçalves, 2002).

O discurso do desenvolvimento atualiza as formas de subalternidade produzidas pelas relações de poder coloniais (Barcellos, 2008), tratando como atrasado tudo o que difere de sua norma temporal geopolítica, supostamente avançada, dada como medida para o resto do mundo (Santos, 2002). Aliado às concepções de progresso, modernização, crescimento, produtividade, consumo, o desenvolvimento como norma hierarquiza povos e saberes. Os que estão fora dessa ordem são tratados como ultrapassados, improdutivos, subdesenvolvidos. O desenvolvimentismo é uma expressão da ordem euro-ocidental, que impõe suas prioridades culturais, com a pretensão de civilizar os outros povos, quando, na realidade, destrói e rouba sua humanidade, diversidade e identidade por meio da colonização dos recursos, da história, do passado e do futuro desses povos (Shiva, 2005).

As populações do campo constituem, em muitos casos, culturas de subsistência, o que difere radicalmente da pobreza inventada pelo desenvolvimento.² Na ordem desenvolvimentista, euro-ocidental, as pessoas são consideradas pobres por comerem frutos das regiões onde vivem, em vez de alimentos processados e distribuídos pelo agronegócio; por construírem habitações com materiais naturais (pau-a-pique, adobe, palha), em vez de cimento; por vestirem roupas feitas com fibras naturais, tecidas

² As vidas camponesas podem estar marcadas pela duas ordens (em que há, ao mesmo tempo, cultura de subsistência e pobreza como expropriação). Entretanto, é preciso diferenciar cultura de subsistência, pobreza como expropriação e a pobreza inventada pela ordem desenvolvimentista. Tal distinção é necessária especialmente para que o discurso desenvolvimentista do capital não colonize os modos de vida não marcados pelo consumo de produtos industrializados e pela lógica consumista do mercado.

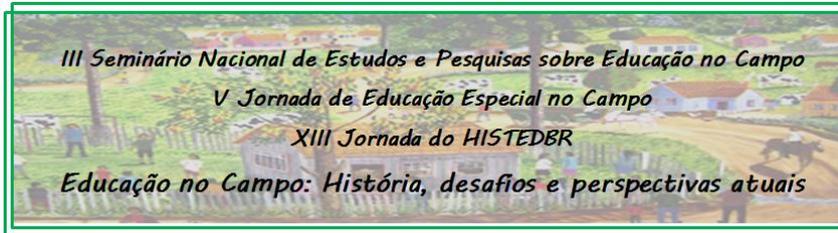


localmente, em vez das roupas sintéticas do mercado global (Shiva; Mies, 1993). A educação do campo é um modo de recuperar e valorizar sistemas de produção sustentáveis, medicinas tradicionais e modos de vida e de relação com a terra que a ortodoxia produtivista capitalista, urbana e euro-ocidental invisibilizou e/ou descredibilizou.

A discussão que aqui apresento é parte de uma pesquisa sobre gênero e raça nos livros didáticos de Educação do Campo.³ Pude dar a ver pelo menos dois acontecimentos ordenadores dos modos em que raça e gênero aparecem nestes livros: a colonialidade do saber e o estilo politicamente correto. A colonialidade é ampla, pois se faz presente não apenas nos modos de enquadrar gênero e raça, mas no referencial euro-ocidental sobre o que é cultura e educação. Já o estilo politicamente correto parece constituir uma resposta esvaziada às demandas de justiça epistêmica dos movimentos feministas, LGBT e anti-racistas – e está mais restrito aos modos em que gênero e raça figuram nos livros, e não em outros temas. Os dois acontecimentos curriculares perpassam os livros de Educação do Campo (do PNLD), com diferentes intensidades.

A colonialidade se manifesta de diversas formas nestes livros, desde a manutenção da objetivação dos povos africanos escravizados no Brasil, até os modos eurocentrados de fazer história e de eleger/selecionar o que é literatura. Pressupõe a universalidade da experiência euro-ocidental, em que a visão etnocêntrica e paroquial da história europeia se torna referência da história, do tempo, da experiência humana (Dussel, 2005). A pluriversidade de saberes e experiências é guetizada (transformada em tradicional, folclórica ou pré-moderna) ou silenciada, e a especificidade histórico-cultural europeia é tomada como superior e padrão. A pretensão de superioridade dos saberes produzidos na Europa (e seus prolongamentos bem-sucedidos) é um aspecto importante da colonialidade do poder, assim como a paralela subalternização dos outros saberes, por meio da exclusão, omissão e guetização (Grosfoguel, 2009). A descolonização dos enunciados e visualidades é um movimento fundamental para um verdadeiro reconhecimento das diferenças. Descolonizar os discursos históricos,

³Foram analisados todos os livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) de 2013, do Ministério da Educação (MEC). Este programa distribui gratuitamente livros a estudantes das escolas públicas do país. Este foi o primeiro edital do MEC para a Educação do Campo (apenas duas coleções foram aprovadas, em um total de 14 livros do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental).



descolonizar as imagens racializantes (para além da alternativa politicamente correta), descolonizar as ideias de desenvolvimento, consumo, pobreza, descolonizar os mundos literários de referência. Estes são alguns desafios que se colocam, a partir dos livros analisados, que em larga medida, não conseguem sair de um referencial colonial do conhecimento.

Paralelamente, o discurso politicamente correto dos livros – que apenas insere no campo visual brancas e não-brancas, mas não problematiza os modos de produção do racismo – continua a perpetuar a ordem racista vigente. Do mesmo modo, as representações eventuais de homens lavando louças, ou cozinhando, não é suficiente para transformar uma sensibilidade sexista hegemônica na sociedade. Enfrentar racismo, sexismo e heterossexismo requer esforços na transformação da sensibilidade, tanto por meio da imagética, assim como nos textos, em discursos explícitos. O enfrentamento ao racismo, por exemplo, aos privilégios da branquitude, requer uma política propositiva, e não apenas a “correção colorida”, politicamente correta, que é puramente emblemática e esvaziada de densidade transformadora.

Nota sobre os livros e sobre o modo de pesquisar

O que apresento neste artigo não é uma descrição ou cartografia das obras – tarefa árdua dada a extrema heterogeneidade de cada livro – mas uma tentativa de tornar visíveis alguns campos de regularidades, acontecimentos que se repetem em todo o conjunto. Busquei criar um campo de vidências, apresentando dois acontecimentos centrais nos livros: a colonialidade e o estilo politicamente correto. As obras apresentam posicionamentos não unívocos sobre as hierarquias de raça, gênero e dos modos de exploração eurocêntricos (como as hierarquias de saberes e de habitações), assim como tentam resolver as demandas dos movimentos sociais (especialmente os anti-racistas e de mulheres) pela estratégia esvaziada e puramente emblemática do politicamente correto. As análises elencadas para este artigo focam em retóricas e imagéticas problemáticas, que requerem reestruturação. Isso não significa que os livros se mantêm assim como um todo, mas os trechos analisados são exemplares de uma episteme não questionada. Imagens descolonizadoras aparecem de forma periférica e sem intensidade, por este motivo não constam desta análise.

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



Acontecimentos curriculares

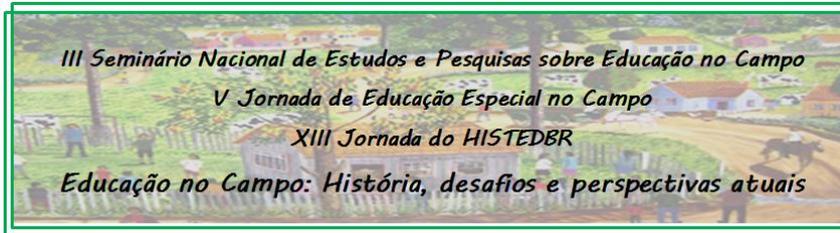
1. Modos de habitação e desenvolvimento

Os modos de habitação são um tema presente nos livros didáticos de educação do campo que remete indiretamente a modos de subalternização (como a desqualificação dos sujeitos que moram em certas habitações), assim como traz à tona tecnologias de construção não-ocidentais para um campo de visibilidade positiva. Trazer aos livros didáticos as diversas formas de habitação dos povos do campo, e não apenas supor como moradia digna os modos de habitar euro-ocidentais, é um movimento importante de descolonização. O modo como um lugar é percebido e sentido, o modo como cada povo ou grupo é disposto e dispõe espacialmente suas habitações; o modo como se qualifica ou desqualifica os lugares, casas, e os diferentes sub-espacos, constitui tema de relevância para uma política descolonial (Porto-Gonçalves, 2006).

O tema é de fundamental importância para o questionamento da ordem colonial-desenvolvimentista, e sua particular visão sobre o que é riqueza e pobreza, tecnologia e não-tecnologia, saber e ignorância, etc (Shiva; Mies, 1993). Por exemplo, a pobreza, na lógica colonial-desenvolvimentista, está associada à ausência de padrões de consumo ocidentais e portanto, ausência de consumo de mercadorias produzidas e distribuídas pela economia de mercado. Nesta ordem, as culturas de subsistência sustentáveis são automaticamente reputadas como pobres, feias, primitivas, indignas, a quem o “desenvolvimento” ainda não chegou. Assim, casas de palha e abobe são consideradas piores que as casas de cimento e tijolo. A ideia de desenvolvimento é um modo de forçar os “não desenvolvidos” a se adaptarem aos modelos socioeconômicos e culturais do Ocidente (Santos, Meneses e Nunes, 2005), sendo, portanto, uma forma da colonialidade.

Um livro de alfabetização, de primeiro ano (figura 1), apresenta alguns tipos de habitação feitos com diferentes técnicas de construção e materiais; palafitas, pau-a-pique, alvenaria, madeira, adobe, palha, cimento.⁴ A unidade é chamada “jeitos de

⁴ Especialmente na coleção “Girassol – saberes e fazeres do campo” (Carpaneda et. al., 2012; Bonjorno et. al., 2012) há uma clara preocupação em apresentar diferentes tipos de habitação e construir imagens



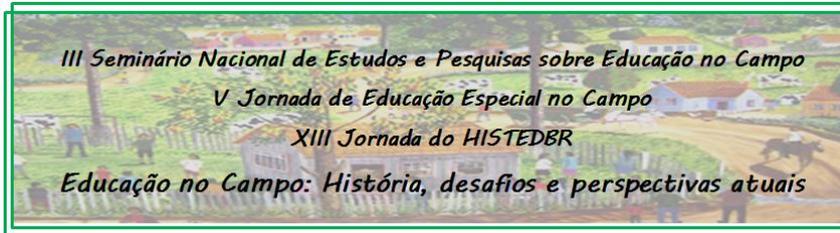
morar” e mostra diferentes tipos de habitação que vemos no país. As imagens são de habitações que em uma perspectiva colonial-desenvolvimentista seriam tratadas como signo de pobreza – pois, construídas por quem as habita, com materiais naturais, em vez de materiais industrializados. A mera apresentação de vários “jeitos de morar” já problematiza a colonialidade dos modos de habitação na ordem visual. Dar a ver habitações outras, que não a casa de cimento-tijolo-telha, é um modo de iniciar uma descolonização do olhar. Entretanto, nos livros analisados, estas são casas de exceção, são casas dos capítulos sobre habitação. No restante de cada livro, a casa normativa, a casa de pano de fundo, a casa desenhada para se falar de outros temas é a casa de cimento-tijolo-telha, e é essa casa que de forma insidiosa acaba por performar a noção de casa dos livros. Ela é a casa “universal” naturalizada, que não é percebida como um particular (ocidental) modo de habitação, diante da qual as outras casas figuram como diferença subalterna.

Há um discurso explícito nos livros que aponta para a diversidade de modos de habitação, mas há também uma casa de pano de fundo, uma casa normativa. Esta é uma retórica comum nos discursos liberais politicamente corretos em educação (Oliveira, 2011), em que faz-se uma defesa explícita de certas agendas, mas tal defesa não se sustenta nos demais discursos e imagens que não tratam explicitamente do tema. Como a retórica politicamente correta é um emblema esvaziado, os discursos e imagens dos livros escapam dessa ordem (politicamente correta) a todo tempo, e uma incongruência se instala na ordem discursivo-imagética. Um exemplo é que na mesma unidade “Jeitos de morar”, apresentada acima, há uma outra ordem discursiva, não tão evidente, que apresenta as habitações a partir do paradigma colonial-desenvolvimentista: encerrando a unidade, a história dos três porquinhos é narrada em texto e imagem.

Ou seja, a mesma unidade que inicia apresentando diferentes tipos de habitação, encerra com uma história dos três porquinhos, uma variação do conto britânico do final do século XIX. Em uma clara hierarquia, a história faz uma direta associação entre tipos de habitação e avaliações de caráter moral sobre seus habitantes. O porco Cícero, que constrói sua casa com palhas, é descrito como “apressado”; Heitor, que constrói sua casa com tábuas (descritas como “gravetos”) é chamado de “preguiçoso”; e Prático, que

menos hierarquizantes sobre elas.

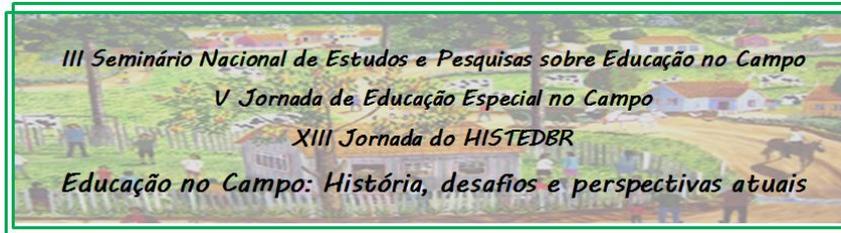
**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



constrói sua casa com “tijolos” e cimento, é chamado de “prevenido”. A casa de tijolos e cimento é a única que resiste à destruição pelo lobo, indicando uma hierarquia das moradias fundada em concepções coloniais-desenvolvimentistas. Notemos que a palha é um material amplamente usado nas moradias indígenas e quilombolas. A desvalorização do conhecimento e das tecnologias envolvidas na construção de casas de palha é evidente pela sua caracterização como “casa de apressado”, assim como por sua fácil destruição pelo lobo. De forma semelhante, a imagem da casa de madeira pode remeter tanto a uma habitação ribeirinha, quanto a uma casa das periferias urbanas do Brasil. A narrativa promove uma subalternização deste tipo de habitação ao caracterizá-la moralmente como casa de “preguiçoso”, reiterando a desvalorização social deste tipo de habitação e culpabilizando moralmente quem faz e habita tal tipo de casa.

A desigualdade epistemológica que emerge do não reconhecimento de outros saberes e tecnologias de construção, como opera a história dos porquinhos, configura uma hierarquia epistêmica, em que se marginaliza e diminui os saberes não-ocidentais (Santos, Meneses e Nunes, 2005). A moralidade implicada nesta história nos aponta para como o colonialismo se mantém como colonialidade dos saberes e dos modos de vida (Quijano, 2009). Uma epistemologia crítica, em que o conhecimento é pensado como situado e onde as comparações entre conhecimentos são orientadas em função dos diferentes modos de intervenção que eles encarnam, traria um outro olhar sobre os modos de habitação e os saberes e tecnologias envolvidos (Santos, Meneses e Nunes, 2005).

Ao contrário da moral dos três porquinhos, uma leitura alternativa sobre as casas de palha e madeira é que são sustentáveis, ou que são adaptadas ao clima e ao ambiente. Sua tecnologia seria avaliada a partir dos diferentes efeitos e consequências sobre o mundo, e não fundada em concepções de pobreza e atraso – que legitimam formas não sustentáveis de vida, por exemplo. Além disso, construir a própria habitação requer um complexo conjunto de vários saberes, que em geral não são os saberes euro-ocidentais da engenharia e da arquitetura. Na contramão do discurso inicial da unidade, que apresenta diferentes tipos de habitação (diferentes “jeitos de morar”), esta história aponta para o fato de que os discursos politicamente corretos do livro não conseguem se sustentar além de clichês da diversidade e de palavras de ordem.



2. “Escravas” e “mucamas”: gênero e colonialidade

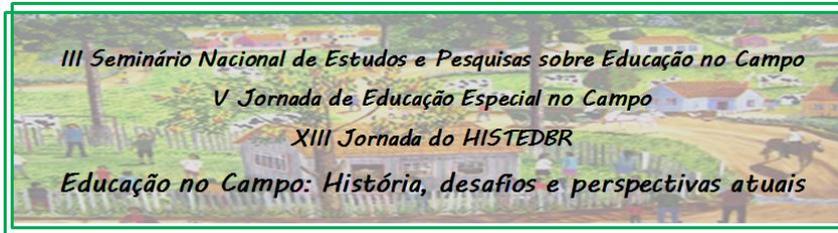
Em um livro de história, vemos a família colonial performar como a “família do campo” de 200 anos atrás.⁵ Da diversidade de organizações “familiares” e modos de constituir espaços e relações de intimidade e ajuda mútua que existiam no Brasil do século XIX, se apresenta no livro a família (euro)colonial, patriarcal e escravagista para se discutir a “nossa vida familiar”, como indica o nome da unidade em que esta seção se situa.

A seção chama-se “famílias de outros tempos”, e é seguida pelo subtítulo “famílias que viviam no campo” o qual tem um breve texto e uma foto. A foto apresenta imagetivamente uma família branca e heteropatriarcal do século XIX, com duas jovens meninas negras apresentadas como “mucamas” (no texto, nas legendas e no glossário). Na foto, estas jovens meninas estão cada uma em um extremo, apontando imagetivamente para seu pertencimento subalternizado e periférico à família. Além disso, uma delas está ajoelhada, em uma posição de serviço e subserviência. Tal imagética não é questionada ou problematizada no livro. As legendas da foto afirmam “família acompanhada de duas mucamas”, e o glossário e o texto que acompanham a imagem descrevem “mucama” como “escravas que trabalhavam na residência de seus senhores” e que “cuidavam dos filhos dele e das tarefas domésticas”.

Em primeiro lugar, é importante notar que falar em escravas é diferente de falar em pessoas escravizadas. A combinação da imagem e da legenda é problemática. Pois associar negritude e escravidão emparelha de modo naturalizado raça (negra) e status civil (escrava) (Bernardino-Costa, 2007). Diversamente, falar em pessoa escravizada, mostra o caráter contingente dessa associação – entre negritude e escravidão –, trabalho fundamental de historicização, e que não é feito no livro.

Além disso, chamar tais jovens meninas negras de “escravas” reitera o discurso colonial que não tratava estas vidas como humanas, mas como objetos de comércio e uso, coisas-escravas. Falar em “escravas” é continuar a tratar essas meninas-pessoas

⁵ O trecho encontra-se na unidade 4, de um livro de história de segundo ano (Editora Moderna, 2º. ano, p. 343). A unidade é denominada “Nossa vida familiar”, e o trecho em questão corresponde à terceira seção da unidade.



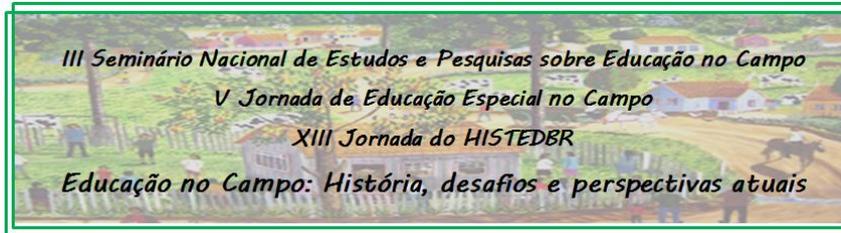
como objetos de comércio, “coisas”, como discute Lélia Gonzalez (1983).⁶ Entretanto, trata-se de “pessoas negras”, de “gente” – como afirma politicamente Lélia Gonzalez (1983) –, de jovens meninas de origem africana, escravizadas no Brasil e por esta família. O discurso objetivante do livro nega o estatuto de humanidade a estas jovens; elas são “escravas”, objeto, coisa, mercadoria e não pessoas escravizadas e exploradas. E isso é muito diferente. Não se trata de uma correção linguística politicamente correta, mas de um exercício de historicização que consiste em desnaturalizar, em perceber as práticas que instituem as posições e identidades. “Escrava” é o correlato de uma prática de escravização, portanto, as palavras nos enganam quando nos fazem acreditar na existência de identidades prontas, em vez de nos fazer pensar nas práticas que as constituem (Veyne, 1998). Ou seja, em um olhar historicizante, as identidades existem apenas dentro de uma prática, o que nos permite compreender o processo de construção e subalternização das identidades do passado e atuais, em vez de tomá-las como naturais ou evidentes.⁷

Um tipo semelhante de problema acontece quando o texto afirma que “as famílias ricas tinham escravos que trabalhavam na fazenda”. A objetivação “famílias ricas” também apaga o fato de que estas famílias enriqueceram às custas do trabalho escravo, da exploração do trabalho não-branco. A riqueza, na construção discursiva da frase, aparece naturalizada, em vez de ser mostrada como um processo que envolveu expropriação, especialmente se pensarmos na produção da riqueza na ordem colonial – no caso da família da foto em questão, pode-se afirmar que a produção da riqueza envolveu expropriação, no mínimo, por meio do trabalho escravo.⁸

⁶Contudo, vale a pena ressaltar que as “coisas” só adquirem esse caráter de descartabilidade na ordem de uma economia de mercado capitalista. Essa desvalorização dos objetos e das coisas é, na realidade, uma referência à mercadoria, esta sim esvaziada de seu valor material, para funcionar apenas como signo abstrato, como valor de troca. Os objetos, em outros espaços (geo)políticos são a própria materialidade da memória, da história, do desejo, que muitas vezes trabalham a existência de quem o usa, transformando-a (Stallybrass, 2004).

⁷ Não se trata de uma defesa do uso da expressão “pessoas escravizadas” em substituição à palavra “escrava”. A palavra escrava pode ser usada, desde que o texto aponte para as práticas de escravização e não tome a identidade como naturalizada e sem problematizá-la como acontece nos livros didáticos em questão.

⁸Note-se que críticas apresentadas ao trecho se devem ao fato de que o livro não trata tais questões em mais profundidade, ou apresenta outras facetas. Os textos são curtos, e não há no livro textos mais específicos, nem problematização sobre tais questões.

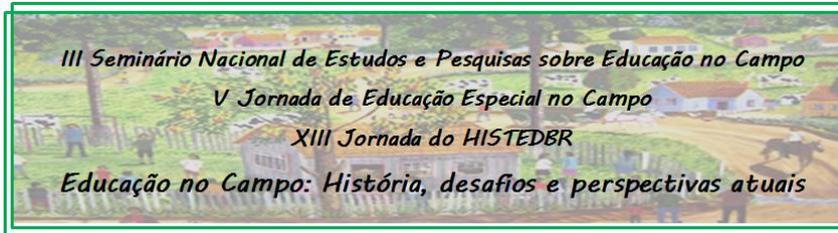


O livro, ao não problematizar o processo de escravização, e repetir acriticamente as mesmas categorias coloniais – pensando o passado pelas categorias coloniais, identificado com essa posição, tratando a pessoa negra como escrava (coisa) – faz a opressão histórica recair novamente nos ombros das populações subalternizadas, por meio de uma historicização que não reconhece a humanidade destas pessoas, reforçando o racismo. Seria importante olhar para estas meninas negras – ou tantas outras pessoas negras escravizadas que são nos livros reduzidas apenas à condição de escravas – problematizando o processo de escravização, assim como olhar para além desta relação, apontando outras histórias.

Na história da colonização das Américas, a escravidão começa a ser associada às pessoas negras (Bernardino-Costa, 2007).⁹ O trecho acima reitera uma associação naturalizada entre trabalho doméstico e mulheres negras (escravizadas), reforçando o imaginário social racista e sexista. Quando as jovens meninas negras são tratadas como mucamas, a associação entre trabalho doméstico (um trabalho desvalorizado na ordem patriarcal racista) e negritude feminina se atualiza, reiterando a subalternização das mulheres negras. Não problematizar essa associação, ou reiterá-la como faz o livro, é fortalecer um processo de naturalização da subalternização das populações afro-descendentes, assim como da divisão racial e sexual do trabalho tal qual se apresenta hoje no Brasil – em vez de problematizá-la e apontar suas raízes históricas. Ensinar a pensar história neste caso requereria apresentar o caráter contingente dessa associação (trabalho doméstico, mulher negra e escravidão), e não reduzir a mulher negra à condição de escrava doméstica, ou à sua relação com o senhor, ou com a “dona da casa”, como faz o texto (Bernardino-Costa, 2007).

A imagem das jovens meninas negras no canto da foto e sua descrição como mucamas são ressonâncias racistas e sexistas-patriarcais da escravização de mulheres negras no Brasil. As imagens de meninas negras jovens referidas como “escravas”/“mucamas”, responsáveis pelo trabalho doméstico em uma família branca faz reverberar na atualidade as dimensões históricas da escravidão no Brasil. Ainda

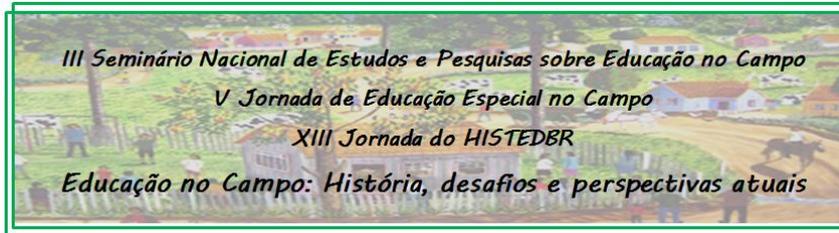
⁹ No Brasil houve um intenso tráfico de pessoas africanas para o trabalho escravo. Até o ano de 1850, 4,8 milhões de pessoas africanas escravizadas entraram no Brasil – oito vezes mais do que a população de Portugal que migrou para o Brasil até a mesma época (Castro, 2013). O Brasil é o país com mais afrodescendentes fora da África, tendo recebido 43% do total de pessoas africanas que foram arrancadas de seu continente de origem (Castro, 2013).



hoje, a maior parte da trabalhadoras domésticas do país é composta por mulheres negras (Bernardino-Costa, 2007). O trabalho doméstico ainda é identificado à escravidão, e carrega o peso dessa história de opressão/subalternização. As identidades produzidas sobre a ideia de raça (identidades do colonialismo europeu) e de gênero foram associadas aos papéis e funções que as mulheres negras ocupavam na estrutura de controle do trabalho que se formou no colonialismo. Raça, gênero e divisão do trabalho se tornaram profundamente associados. E se mantém até hoje uma clara e sistemática divisão racial e sexual do trabalho. A não problematização desta foto, e o modo como os textos descrevem “as famílias que viviam no campo” mantém um imaginário racista e sexista, onde as mulheres negras são as pessoas a quem cabe (“destinadas”) os trabalhos domésticos. O livro não historiciza os lugares sociais, reificando-os e tornando-os naturais pela comparação que a leitora pode fazer com as atuais configurações da divisão racial e sexual do trabalho, onde a maior parte das trabalhadoras domésticas é mulher e negra. Não problematizar essa imagem significa deixar intactas as estruturas de poder e privilégio – sexistas e racistas – instituídas no período da escravidão, e que tem efeitos ainda hoje.¹⁰ Como discute Sueli Carneiro (2003), as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada (das opressões das mulheres brancas), e é preciso reconhecer a diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem para as mulheres negras. Ainda segundo a mesma autora, a trabalhadora doméstica é uma imagem paradigmática de um modo de opressão histórico, e um elemento central de análise da condição de marginalização das mulheres negras na atualidade. “Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas (...)” (Carneiro, 2003, p.50).

Diversamente, como breve contraponto, cito um extrato de um texto da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (2012, p.15) que articula colonialismo, racismo, patriarcado e trabalho doméstico, e que poderia inspirar estes livros, historicizando a subalternização do trabalho doméstico:

¹⁰ Podemos nos lembrar que em agosto de 2013, uma jornalista brasileira branca afirmou publicamente que as médicas cubanas (negras) tinham cara de “empregada doméstica”. A jornalista levantava dúvidas sobre a possibilidade de mulheres negras serem mesmo médicas, e não “empregadas”, como supõe o imaginário racista das elites brancas brasileiras (Moura, 2013).



...africanas escravizadas entraram neste país para trabalhar. Passados mais de 120 anos do fim formal da escravidão, milhões de mulheres negras permanecem realizando tarefas assemelhadas àquelas que realizavam no período em que viviam privadas de liberdade e, em sua maioria, estão descobertas de direitos trabalhistas e excluídas do sistema previdenciário.

3. A democracia racial

Na mesma ordem discursiva do trecho do livro didático anterior, o texto “os doces das sinhás” (Editora Moderna, 4o. ano, p.82) apresenta o mesmo uso da palavra escrava, mas agora junto com o termo “sinhá”, reiterando, atualizando e naturalizando as posições “sinhá” e “escrava” em um livro de língua portuguesa. A imagem de uma mulher branca com um bolo na mão ilustra o texto que afirma que “*alguns doces costumavam ser feitos pelas sinhás e por suas escravas*”. Em um discurso aparentemente ingênuo, e não problematizado, vemos aqui repetir-se em pano de fundo uma retórica-imagética despolitizante do que significaram as relações de escravização. De maneira despreziosa, se reitera uma narrativa da nação que supõe que a escravidão no Brasil teria sido branda e benévola (Bernardino-Costa, 2007). A sinhá sorridente (uma imagem da boa senhora) carrega um doce feito por ela e por “suas escravas”, em uma imagem da cordialidade dessas relações. Como discute Joaze Bernardino-Costa (2007), o mito da democracia racial está intimamente relacionado com o mito da boa senhora.¹¹ A retórica da democracia racial supõe que havia intimidade, respeito e consideração entre senhoras e escravas, e que não havia hostilidade racial (Bernardino-Costa, 2007). Este tipo de pano de fundo que povoa os textos pedagógicos (indiretamente) um olhar sobre as relações raciais no país.

No mesmo sentido, reiterando os discursos sobre a nação da democracia racial, vemos os textos e imagens de “deliciosas misturas de sabores” em um livro de ciências (Bonjorno et. al., 2012, 4º ano, p.139) e de “delícias de cada região”, em um livro de língua portuguesa (Carpaneda et. al, 2012, 4º. ano, p.79):

Os dois textos falam da mistura de povos (indígenas, portugueses e “outros povos”) que teriam formado a “cultura brasileira”, e dessa “mistura” se formou uma

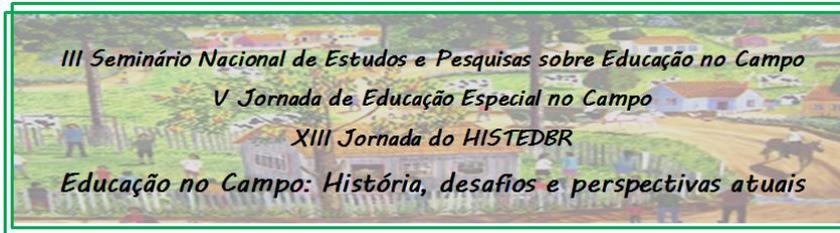
¹¹ É importante notar que a retórica da democracia racial não consegue explicar a racialização das condições de vida, dos níveis de pobreza, de escolaridade, de acesso às universidades, de moradia, de integração urbana, de acesso à riqueza que os diversos métodos estatísticos tem mostrado sobre a realidade nacional (Joaze Costa, 2007).



“culinária rica”, com “delícias” e muitos “sabores”. Ou, como sugere o título da primeira imagem, trata-se de “uma deliciosa mistura de sabores”; uma celebração da mestiçagem por uma clara alusão aos discursos da nação como uma “deliciosa mistura de raças”. A imagem estereotipada do indígena e do português sorrindo um para o outro também afirmam a retórica da nação como harmoniosa mistura de povos/raças. As misturas de ingredientes e sabores é um paralelo com os discursos da nação miscigenada, da mistura inter-racial que teria harmonizado as diferenças e suavizado os conflitos – decorrentes da invasão, da pirataria, da escravização e das diversas formas de exploração colonial. Neste discurso se faz presente a ideia de que a “mistura” (de “portugueses e muitos outros povos”, assim como de alimentos e diversas tradições culturais) forma “delícias”, uma “culinária rica”. Os sabores deliciosos formados pela mistura de povos reitera a imagem da nação miscigenada, onde os conflitos e hierarquias raciais são diluídos por esta “mistura”, afirmando uma ordem social harmoniosa (“deliciosa”), e conseqüentemente não racista ou patriarcal, em uma invisibilização das hierarquias e exclusões.

4. Modos de fazer história: a Europa como centro

Nos livros, é corrente o referencial eurocêntrico orientando a narrativa historiográfica. No trecho de um livro de História (figura7), vemos eufemismos eurocênticos na narrativa que constrói a história da invasão colonial. Tratar a invasão imperialista europeia pelo eufemismo “expansão territorial”, assim como afirmar que os “séculos XV e XVI são considerados pelos historiadores [sic] como a época das grandes navegações” torna visível o referencial eurocêntrico desta historiografia. A experiência particular e paroquial europeia é convertida no ponto central de referência de dois séculos, reduzindo a totalidade do tempo e do espaço da experiência humana a um ponto de vista particular, que se apresenta como referência universalizante (Lander, 2005). Trata-se de uma narrativa que situa a Europa no centro dos processos históricos. Classificar os séculos a partir da narrativa do imperialismo europeu é um dispositivo colonizador do conhecimento, que estabelece a referência do conhecimento que importa. As outras histórias são transformadas em acessórias, diferentes, tradicionais que, no imaginário do progresso, é uma marca da sua inferioridade (Lander, 2005). A

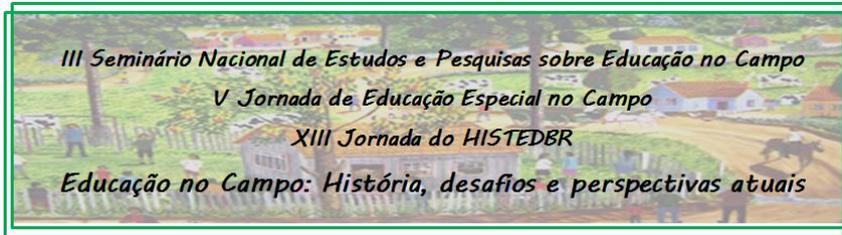


Europa, e seus “protagonismos”, aparecem como local a partir do qual as histórias do Sul global são contadas, fazendo da Europa o referencial da história (Araújo, 2010). Entretanto, como discute Chakrabarty (2000), é fundamental fazer uma história desde e para a periferia, provincializando a Europa, e desenvolvendo uma narrativa que atente para as massas subalternizadas como agentes de mudança (Chakrabarty, 2000).

O caráter colonial desta historiografia está também em seus eufemismos, como na afirmação sobre a “conquista de territórios estrangeiros” (diga-se invasão, genocídio e pirataria), assim como na valorização da tecnologia e da empreitada colonial quando fala que portugueses, ingleses, espanhóis e franceses lançaram-se “desbravando oceanos e mares”. Note-se que a narrativa trata europeus como sujeitos que irão abrir caminhos, e os mares e oceanos (“natureza”) como algo a ser desbravado pelos europeus. Trata-se da perspectiva da modernidade colonial em que a natureza, assim como as colônias são tratadas como algo que deve ser dominado, onde estão os povos que serão tratados como “povos em estado de natureza”, “selvagens”, e as terras e mares que serão desbravados. Nessa ordem eurocêntrica, moderno-colonial, o polo ativo é o moderno, que se “expande” para outras regiões, e a natureza, assim como os povos, lugares e regiões foram tratados como o lado passivo dessa história (Porto-Gonçalves, 2002). Esta retórica sobre “conquista” e “desbravamento” se situa em um ponto de vista colonial, em que “descobrir, “conquistar” e “desbravar” se coloca como um ato moralmente legitimado pela superioridade da civilização europeia, assim como pelas cartas de privilégio papais que transformaram pirataria em vontade divina, em direito natural do colonizador (Shiva, 2001).¹²

Na figura 8, uma caravela portuguesa figura como ilustração da disciplina História. Trata-se da página de abertura deste livro de história, em que esta é a única imagem que figura ao lado da palavra “História”. Esta imagética parece já indicar uma metonímia da noção de história do livro, uma confirmação do referencial eurocêntrico que irá se desdobrar. Este livro de história de quarto ano segue em uma narrativa eurocentrada, com algumas incursões que pretendem apresentar histórias indígenas e

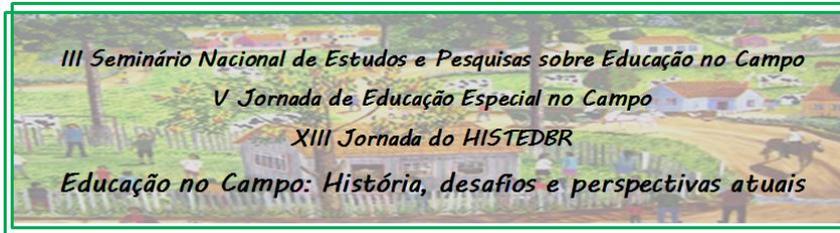
¹² Note-se que a atenção a estas narrativas, às expressões escolhidas para fazer a historiografia, ganham maior importância dada a completa ausência de problematização do que significa a empreitada colonial nestes livros. Tais termos poderiam não ser tão problemáticos se estivessem inseridos em um espaço de discussão e problematização da empresa colonial.



africanas.¹³ Entretanto, a historiografia segue um cânon eurocêntrico não problematizado. Mesmo quando apresenta outros povos, a narrativa ora os situa em uma lógica euro-colonial, ora como grupos homogêneos da diferença, ora despolitizando as histórias de expropriação e genocídio. A primeira unidade, intitulada “a aventura de navegar” (p.318 a 325), assim como alguns dos seus subtemas – como “viagens espanholas” e “viagens portuguesas” – tratam de forma amena e simpática (como “aventuras”, “viagens”) a empresa colonial que envolveu despossessão indígena, escravidão transatlântica, etc. O “tratado de Tordesilhas”, por exemplo, é apresentado apenas como um acordo de distribuição do território. Entretanto, não se questiona que aquele território já era habitado por outros povos, assim como não mostra a arbitrariedade das cartas papais de privilégios que estabeleciam como direito natural a invasão europeia (“conquista”), assim como a subsequente pirataria e escravização (Shiva, 2001). As terras que foram divididas entre Portugal e Espanha não pertenciam ao papa, entretanto elas foram por ele distribuídas entre os Estados em questão. Isso não é claro na narrativa deste livro, ou de qualquer outro das coleções aprovadas. Ou seja, a politização historiográfica do que significa a propriedade no Brasil não é feita. O modo como a história é narrada não permite que se entenda que a propriedade no Brasil é uma criação eurocêntrica dada por meio da invasão colonial, da pirataria da riqueza dos povos nativos, e da expropriação por meio do trabalho escravo.

O referencial eurocentrado também é evidente quando, em outro livro (Editora Moderna, 2012, 5º. ano, p.308) se afirma que as capitânicas hereditárias não funcionaram, pois “havia inexperiência, falta de recursos e, em muitas ocasiões, era necessário enfrentar *ataques indígenas*”. O lugar de fala assumido pela narrativa corresponde à posição do colonizador, a quem eram endereçados os “ataques

¹³ Na primeira unidade (Editora Moderna, 4º. ano), intitulada “a aventura de navegar” (p.318 a 325), apresenta os seguintes subtemas: “produtos valiosos”, “navegar em busca de riquezas”, “viagens espanholas”, “viagens portuguesas”. A unidade 2 (p.326 a 331) chama-se “os povos indígenas do brasil”, com os subtemas: “os antigos povos indígenas”, “portugueses e indígenas, os primeiros contatos”, “o modo de vida dos indígenas”. Na unidade 3 (p. 332 a 337) “os povos que vieram da África”, apresentam-se os subtemas: “diferentes povos no continente africano”, “arte e cultura”, “ação dos europeus na África”. A unidade 4 chama-se “o início da colonização portuguesa na América” e a unidade 5 “a ocupação do território” – que é a última do livro de história – retornam ao cânon eurocêntrico da historiografia. Entretanto, as unidades sobre os povos indígenas e africanos não conseguem apresentar um horizonte fora da ordem politicamente correta, que reduz as histórias desses povos a clichês da diferença, como reduzir o conhecimento e história desses povos a “mitos e lendas” (p.334).



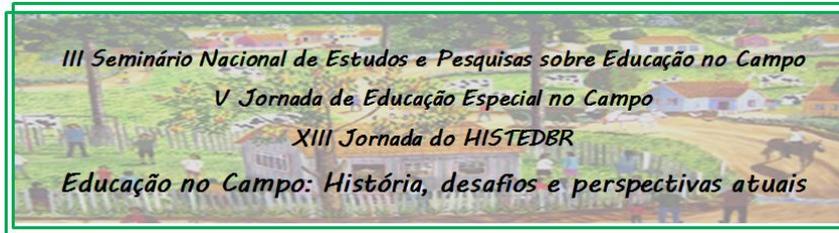
índigenas”. Tanto o uso da palavra “ataque” (os colonos eram “atacados”), como da categoria “índigenas” (denominação dada pelos colonizadores aos habitantes das terras invadidas), indicam o lugar de fala eurocentrado. Se o referencial da narrativa historiográfica fosse outro, mesmo que em tom generalizante, poderia se falar em “resistência indígena”, e não em “ataque”. Note-se mais uma vez que não se trata de corrigir palavras ou expressões. A retórica politicamente correta, como discutida anteriormente, ilustra como a correção vocabular e imagética, sem uma real alteração da episteme que orienta o pensamento, opera um achatamento e esvaziamento dos debates. Portanto, não se trata de corrigir expressões “infelizes”, mas de rever a episteme que orienta os modos de pensar e ensinar.

5. Escravidão de pessoas negras naturalizada

Em um livro de história (Editora Moderna, 2012, 3^o. ano), solicita-se que se observe a imagem para responder à questão. A imagem apresenta uma aquarela de 1822, do pintor francês Jean-Baptiste Debret. Na imagem, dois homens negros descalços (um signo de que a pessoa era escravizada) carregam um homem branco em uma rede. Há também duas crianças negras, descalças, uma carrega um guarda chuva e a outra frutas. No livro, a pergunta feita sobre a pintura é “Qual meio de transporte foi representado na imagem?”¹⁴ Trata-se uma imagem forte da escravidão colonial, que é reduzida no livro a um “meio de transporte” de época, a uma peculiaridade histórica. Tal modo de enquadrar essa imagem da escravidão deixa de apresentar a exploração humana que foi a escravidão no Brasil, assim como suas formas de desmoralização e de subalternização. A violência colonial se exprime nesta imagem como uma dominação exercida sobre os corpos negros, sobre os espaços, sobre o movimento, sobre quem pisa na terra e quem não quer se sujar em sua “poeira”¹⁵. Os corpos fortes dos homens negros, e o corpo delicado do homem branco expressam a relação deles com o trabalho. O corpo magro e delicado do homem branco é um corpo não marcado pelo trabalho,

¹⁴ O trecho acima se insere em um capítulo que discute “meios de transporte” de 200 anos atrás.

¹⁵ As elites coloniais tinham uma percepção rebaixada do trabalho manual-corporal, que era ao mesmo tempo um modo de desqualificação dos que faziam estes trabalhos (pessoas negras escravizadas). No Brasil, o trabalho manual é até hoje desvalorizado (associação racista entre escravidão e negritude). A imagem do homem branco sendo carregado pelos homens negros escravizados é paradigmática da exploração dos corpos negros, onde nem mesmo caminhar é um trabalho corporal necessário para o branco, que prefere ser carregado.



assim como o fato de ser carregado por fortes homens negros escravizados é também uma confirmação de que ele podia ter outras pessoas para trabalhar por ele, que ele podia comprar escravos e dispor de seu trabalho. Além disso, exibir-se sendo carregado por pessoas escravizadas conferia prestígio aos proprietários, um ícone de poder. Eximindo-se até mesmo do trabalho de caminhar, a imagem mostra uma forma de distinção social, em que o homem branco se diferencia, em sua delicadeza, de qualquer marca de trabalho manual. Tratar essa imagem como uma questão que diz respeito a “meios de transporte” de época naturaliza a violência exercida sobre a população afrodescendente e não explora como os modos de vida racistas-escravocratas do período colonial (como o da imagem em questão) podem ainda se manter vivos no imaginário social.

6. “Respeito à diferença”: o olhar liberal-individualista e o estilo politicamente correto

Em um livro de matemática (Editora Moderna, 2012, 4º. ano, p.222), há um texto sobre o dia da consciência negra, intitulado “A matemática me ensina a ser uma pessoa que valoriza e respeita a cultura afro-brasileira”. O título indica o modo de tratar as subalternizações raciais que se faz presente não apenas neste livro, mas em todo o conjunto analisado: o referencial individualizante em que as discriminações são tratadas como uma questão de falta de respeito e/ou valorização individual. O discurso do “respeito às diferenças”, “todos somos diferentes” e do “preconceito racial” têm um mesmo lastro: um pressuposto liberal-individualista sobre as hierarquias e subalternizações.

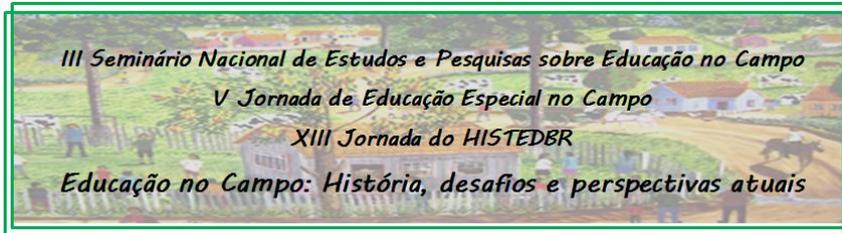
O texto afirma que “os negros [sic] começaram a ser trazidos da África por volta de 1550” e que por “350 anos, a maior parte do trabalho no Brasil foi realizada por escravos africanos”. Em primeiro lugar, é um eufemismo afirmar que as pessoas negras começaram a ser trazidas da África. Na realidade, elas começaram a ser comercializadas e escravizadas de forma violenta e objetificada, diferente dos modos de escravidão que já aconteciam na África antes da presença europeia (Carvalho, 2010). Não se trata de “trazer” alguém, mas da migração forçada de milhares de pessoas para escravização. Além disso, não são “escravos africanos” que construíram o país, mas pessoas africanas



escravizadas na ordem colonial. Este trecho segue a ordem objetificante, em que as pessoas negras escravizadas são tratadas como “escravas” (coisas), e não como pessoas. O tom do texto é distante de uma noção politizada do que foi a escravidão no país, com seus castigos corporais, intervenções armadas, táticas de cooptação por pequenos privilégios (Sodré, 2005), assim como dos efeitos da escravidão sentidos até hoje pelas populações afrodescendentes.

No segundo parágrafo, afirma-se que “os escravos africanos”, “além de sustentar a economia, (...) ajudaram a enriquecer nossa cultura”. Podemos nos perguntar porque o texto não chama a economia de “nossa” - apenas a “cultura” é tratada como “nossa”. O que o texto faz quando afirma que “escravos africanos (...) sustentaram a economia”? Que economia abstrata “os escravos africanos” “sustentaram”? Caberia perguntar: o trabalho escravo sustentou a economia de quem? O texto não torna visível a exploração, expropriação e acumulação de riqueza pela colonização europeia via escravização ao falar em termos abstratos e amenos sobre uma “economia” desencarnada que foi “sustentada” pelo trabalho de africanas e afrodescendentes escravizadas. Essa retórica dilui possíveis críticas contra os históricos e atuais privilégios da branquitude no país, assim como é desmobilizadora, evitando a formação de uma consciência política que poderia demandar reparação e justiça redistributiva, por exemplo.

O texto segue em um discurso que responsabiliza a pessoa subalterna por sua subalternização. Afirma que “com tantas contribuições para a cultura do país, os negros[sic] passaram a valorizar mais sua identidade”, supondo que as pessoas negras estariam descontentes com sua identidade, com suas tradições culturais, com seu fenótipo, e em algum momento passaram a “se valorizar”. Há uma completa omissão do lugar branco-colonial na desvalorização social das pessoas negras e dos legados afro-brasileiros, assim como das políticas de estado eugênicas e de branqueamento. No texto há uma clara evitação em focalizar o racismo, e também não mostra como a branquitude (um legado euro-colonial) constitui uma forte dimensão do privilégio racializado branco, em que as pessoas negras (ou mestiças mais escuras) estão em posição de subalternidade histórica. Ironicamente, à propósito do dia da consciência negra, o texto parece se esquecer de todas as ideologias racistas que constituíram a nação, das

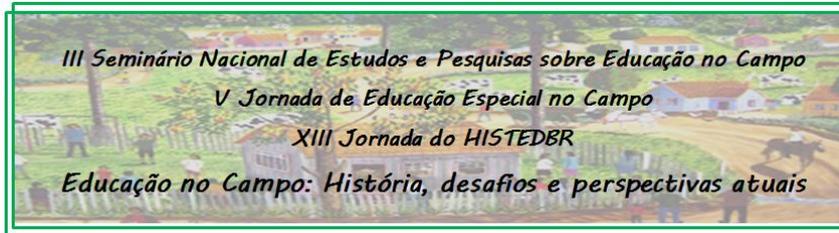


perseguições e coibições às diversas formas de organização da população africana e afrodescendente.

Estes discursos sobre o trabalho escravo e a “(des)valorização” da cultura afro pelas próprias afro-descendentes, é seguido de informações superficiais sobre Zumbi e o Quilombo dos Palmares, o qual é chamado de “forte e duradoura comunidade de escravos fugidos da América”, reiterando o sentido escravo-coisa. O olhar que trata os quilombos como “comunidade de escravos fugidos” é o mesmo olhar colonial que vê “escravos” e não pessoas africanas, ou afrodescendentes. De forma alternativa, o texto poderia se referir às comunidades de pessoas africanas que resistiram à escravidão, atentando para as formas políticas e culturais de resistência. A história das populações afro no Brasil fica invisibilizada em uma retórica sobre a nação que nega as formas de resistência afro à escravidão e à violência colonial. Esse tipo de narrativa não permite que se compreenda que as desigualdades raciais dos dias de hoje são fruto de uma história colonial e da escravidão. O texto a propósito do dia da consciência negra acaba por ser um texto que trata as populações afrodescendentes de forma subalternizada.

O discurso politicamente correto se faz presente também pela retórica da diversidade. Em um livro de geografia (Editora Moderna, 2º. ano, p.364), o título do capítulo “pessoas diferentes, jeitos diferentes” indica a lógica liberal-individualista em que o discurso sobre as alteridades se situa. Sem nenhuma problematização sobre a construção da diferença e da norma, o recorte essencializa e cristaliza a alteridade, em um “multiculturalismo reacionário” (Santos, Meneses e Nunes, 2005). O texto “respeitando cada um” afirma que “mesmo diferentes (..) somos todos humanos” (Editora Moderna, 2º. ano, p.64).¹⁶ A pergunta inicial a esta afirmação é “diferentes de quem?”. Quem é a referência não nomeada a partir da qual a diferença se constitui? Qual é a norma que faz estas crianças “diferentes”? A diferença não é um dado a priori, mas algo que se constitui em relação, é uma atribuição feita a partir de uma determinada posição (Louro, 2002). A diferença é constitutiva da identidade normativa, e portanto,

¹⁶O livro da coleção Girassol do primeiro ano (Carpaneda; Bonjorno, 2012), em sua primeira unidade, tem como título “Quem sou eu” e o subtítulo é “cada criança tem seu jeito de ser”. Além da grande semelhança dos títulos e retórica, as imagens também seguem o mesmo estilo, mostrando crianças inuítes, muçulmanas, indígenas, etc. O discurso do “respeito às diferenças” também aparece em outros livros (no Projeto Buriiti Multidisciplinar 5º. ano, p. 300 “respeito é bom e todo mundo gosta”; 3º. ano, p. 318, “ser solidário” e “aprender a respeitar”; 2º. ano, p.260, 262, 362, “somos diferentes”; e também na coleção Girassol 4º. ano, p.126 e 127 “orgulho de ser do campo”).



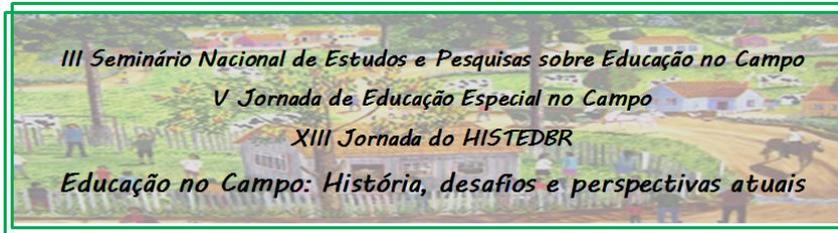
remete à norma que a constitui como diferença subalterna. A ideia de “respeito” para com “o diferente” subestima as relações de poder que posicionam os sujeitos (Louro, 2002).

As descrições das imagens, tais como “criança aborígene” ou “criança nepalesa” apontam para uma imprecisão geral da discussão, para uma planificação da diferença. Por exemplo, o uso da categoria colonial “aborígene” para descrever a diversidade de povos que foram assim nomeados pelo colonialismo inglês, indica o lugar de fala a partir do qual a “diferença” está sendo construída. Trata-se da construção da diferença como um grupo homogêneo a partir do olhar-referência colonial. A diversidade de povos e modos de vida é reduzida ao étnico, reafirmando a superioridade da norma, do padrão, da referência.

A diferença apresentada nas imagens é não-branca.¹⁷ As imagens de crianças não-brancas de diferentes povos e nacionalidades indica que elas, não-brancas, são as “diferentes” e que devem ser “respeitadas”. Entretanto, o discurso do “respeito à diferença” não aponta para nenhuma estratégia pela qual estas diferenças se tornariam respeitáveis. Falar que alguém deve ser respeitado, porque é diferente, não empodera os grupos subalternizados, nem os mostra em seu valor – como são socialmente desvalorizados é importante mostrar seu valor. A retórica do “somos diferentes” não apresenta as pessoas, já supostamente subalternizadas, como dignas de respeito. Dar a ver a respeitabilidade desses povos requer mostra-los em sua dignidade, valorizar seus modos de vida, conhecimentos, história, e não repetir a subalternização pelo pedido condescendente de “respeito”.

Diversamente, uma estratégia descolonial envolveria valorizar a memória, saberes e identidade de grupos ou povos subalternos, mas não como vítimas, nem por uma gentileza politicamente correta, como ocorre em diversos livros analisados. Descolonizar os livros didáticos, apresentando a diferença de modo emancipatório, requer dar verdadeiro espaço aos conhecimentos dos povos conquistados (os conhecimentos dos diversos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos povos

¹⁷ A norma não nomeada no livro, que constrói aquelas crianças como “diferentes” parece ser racializante e euro-colonial, ou seja, caucasiana, urbana, heteronormativa e demonstra o consumo de roupas e modo de vida dos países industrializados. Esse é normalmente o sujeito “abstrato” e “universal” a quem a diferença parece se contrapor.

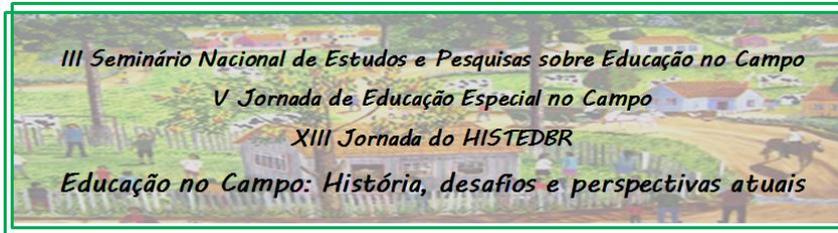


do campo), que têm sido reduzidos a mitos, irracionalidade, folclore, artefatos de museu, ou saberes práticos, e que ficam na dependência da ciência como comprovadora de sua legitimidade (Santos, Meneses e Nunes, 2005). Faz-se necessária uma reorganização da geopolítica do conhecimento, em uma interseção dos saberes ocidentais, e dos saberes suprimidos pelo euro-ocidentalismo (Mignolo, 2008). Nos livros em questão, os conhecimentos não-científicos e não-ocidentais são reduzidos a uma posição subalterna de saberes “alternativos”, “diferentes”, o que os enfraquece epistemologicamente (Santos, Meneses e Nunes, 2005).

Este discurso da diversidade e do “respeito à diferença” reelabora formas de subalternização, reproduzindo relações de poder euro-coloniais (racistas, desenvolvimentistas), e reforçando o lugar de inferioridade da “diferença”.

Retomando as imagens curriculares

O exercício da pesquisa que este artigo dá a ler consistiu em buscar entender as imagens curriculares que os livros didáticos do PNLD Campo instituem, e apontar como saber e poder se articulam. Nos livros, a ordenação das imagens, dos textos, das formas de perguntar, assim como a seleção do que faz parte da paisagem do possível/visível indicaram posições (geo)(sexo)políticas sobre o que deve ser conhecido. Ainda que seja difícil falar em retóricas e imagéticas hegemônicas nos livros, a colonialidade, o racismo, o sexismo se fazem presentes. A colonialidade faz parte do horizonte epistêmico dos livros em questão, nos modos de enquadrar gênero e raça, mas também de forma mais ampla, abarcando outros discursos. A colonialidade se faz presente tanto nas formas que foram analisadas (nos modos de habitação, de fazer história, de narrar a nação, de naturalizar a escravidão de pessoas africanas), mas também aparece nos livros de outras maneiras, como nos horizontes literários eurocentrados, na referência constante à fadas, castelos, rainhas e reis brancas/os do mundo europeu, nas distinções modernas entre arte e artesanato, ou entre folclore e literatura, assim como outras não analisadas neste artigo. Já a estratégia politicamente correta enfraquece a possibilidade de críticas mais imediatas aos livros, pois a eventual inserção do discurso sobre o “respeito às diferenças” ou a “imagética colorida” dão a falsa impressão de resposta às demandas por justiça epistêmica. Entretanto, como já discutido aqui, a estratégia



politicamente correta é esvaziada de densidade transformadora. Em primeiro lugar, porque é uma estratégia que não problematiza as discriminações e hierarquizações. Em segundo lugar, porque mantém a norma como referência, como padrão. E por último, porque é um discurso de exceção, em um horizonte que não trata de forma clara e sistemática os modos de subalternização.

“Es una persona de la tierra”

Uma das definições de camponês o afirma como “uma pessoa da terra”, demarcando esta identidade por um pertencimento fundante, por uma igualdade compartilhada: dividimos a terra, nossa casa, com milhões de outras espécies.¹⁸ A definição está em consonância com as políticas de descolonização, em que a terra não é vista como propriedade privada, mas como fonte da vida e da existência. Nesse sentido, esta definição de camponês é uma afirmação política sobre justiça e sustentabilidade. Descolonizar o livro didático de educação do campo implica uma mudança nas suas imagens e retóricas euro-ocidentais que possa dar a ver os modos diversos de subalternização (em sua geo-sexo-política) e os saberes que tem sido silenciados, caracterizados por outras formas de relacionar-se com a terra e de habitar o planeta.

Referências

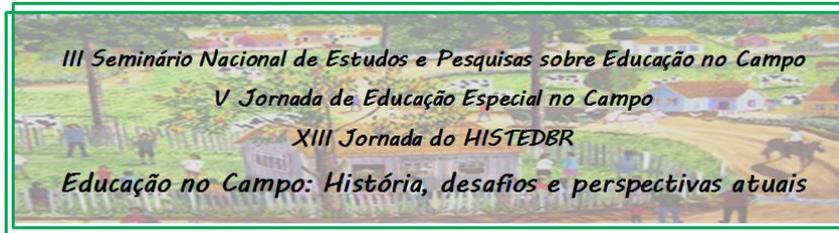
ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista latinoamericana de ciências sociais** Niñez/juv, v.8 n.1 jan./jun. 2010. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100011&lng=pt&nrm=iso Acessado em setembro de 2010.

ARTICULAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS. Mulheres negras e o trabalho doméstico no Brasil. **Cadernos Informação AMNB**. Porto Alegre, 2012.

BARCELLOS, Gilsa Helena. **Desterritorialização e R-existência Tupiniquim: Mulheres Indígenas e o Complexo Agroindustrial da Aracruz Celulose**. 373f. 2008. Tese – UFMG, Belo Horizonte.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Sindicatos das Trabalhadoras Domésticas no Brasil: Teorias da Descolonização e Saberes Subalternos**. 274p. 2007. Tese (doutorado

¹⁸Nesta frase, fiz uma pequena adaptação (e tradução) da afirmação de Vandana Shiva (2005, p.62) para o meu argumento. A afirmação original dela é “We share this planet, our home, with millions of species.” Substituí “planet” por Terra/terra.



em Sociologia) – UnB, Brasília.

BONJORNO, José Roberto et. al. **Girassol – saberes e fazeres do campo:** Alfabetização Matemática & Ciências. São Paulo: FTD, 2012, 4 vol (2º. ao 5º. ano).

CARNEIRO, Sueli. “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. Em: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CARPANEDA, Isabella.; BONJORNO, José Roberto. et. al. **Girassol – saberes e fazeres do campo:** Letramento e Alfabetização & Alfabetização Matemática. São Paulo: FTD, 2012, 1º. ano.

CARPANEDA, I. et. al. **Girassol – saberes e fazeres do campo:** Letramento e Alfabetização & Geografia e História. São Paulo: FTD, 2012, 4 vol. (2º. ao 5º. Ano).

CARVALHO, FLÁVIA MARIA de. Diáspora africana: travessia atlântica e identidades recriadas nos espaços coloniais. **Mneme – Revista de Humanidades,** Rio Grande do Norte: Publicação do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ensino Superior do Seridó, v. 11 n. 27, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme>> Acesso em dez 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. Em: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CASTRO, Marina. “Brasil é um país de colonização mais africana do que europeia” diz historiador Luis Felipe Alencastro. **Opera Mundi,** 4 set. 2013. Notícias-História. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/31026/brasil+e+um+pais+de+coloniza+cao+mais+africana+do+que+europeia+diz+historiador+.shtml>> Acessado em set 2013.

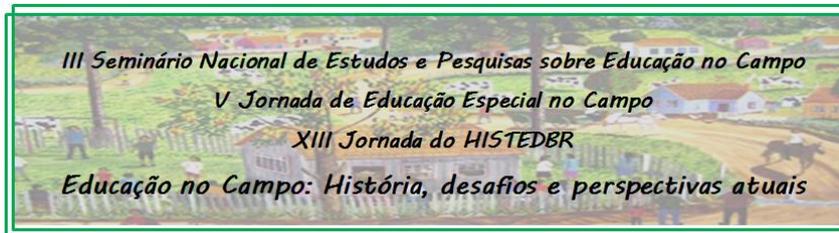
CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference.** Princeton: Princeton UP, 2000.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **The Souls of Black Folk – 1903.** Disponível em: <<http://www.americaandtheworld.com/assets/media/pdfs/DuBois.pdf>> Acesso em: maio 2013.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. Em: LANDER, Edgardo (org.) **A Colonialidade do Saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais.** Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

EDITORA MODERNA. **Projeto Buriti Multidisciplinar.** Obra coletiva concebida,

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. SANCHEZ, Marisa Martins (ed. responsável). São Paulo: Moderna, 2012, vol. 1 a 5.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v.2, Brasília, Anpocs, 1983, p. 223-244.

GROSFROGUEL, Raul. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (orgs). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. Em: LANDER, Edgardo (org.) **A Colonialidade do Saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas Latino Americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LARROSA, Jorge. Las imágenes de la vida y la vida de las imágenes: tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v.32, n. 2, p. 07-22, jul/dez 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. Em: **Labrys**, estudos feministas. Brasília, v.1, n.1/2, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/>>. Acesso em: ago. 2004.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOURA, Renata. Jornalista diz que médicas cubanas têm 'cara de empregada doméstica'. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 27 ago. 2013. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/08/1332962-jornalista-diz-que-medicas-cubanas-tem-cara-de-empregada-domestica.shtml>> Acesso em ago. 2013.

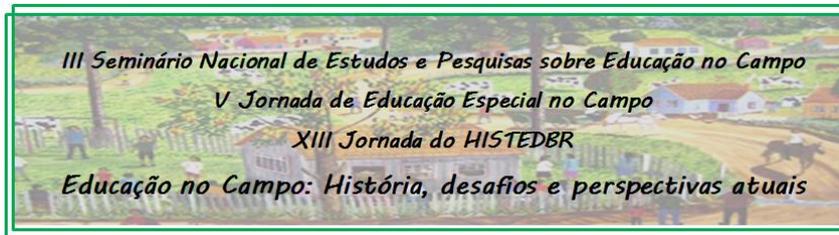
OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. **Gênero e sexualidade na TV Escola: cartografias de um currículo**. 2011. 278 f., il. Tese (Doutorado em História) – UnB, Brasília.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. **A ordem e o detalhe das coisas ensináveis: uma análise dos planos, programas e currículos para a escola primária**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

PEREIRA FILHO, Jorge. Entrevista com o sociólogo peruano Anibal Quijano. **Brasil de Fato**, 2008. Disponível em: <<http://historiaemprojetos.blogspot.com/2008/10/entrevista-com-o-sociologo-peruano->

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



[anbal.html](#)> Acesso em março de 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. O latifúndio genético e a r-existência indígena-camponês. **GEoGrapHia**, Rio de Janeiro, ano IV, n.8, p.39-60, 2002.

_____. Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. Em: Ceceña, Ana Esther (org.) **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. CLACSO, Buenos Aires, 2006. pp. 151-197. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Carlos%20Walter%20Porto-Goncalves.pdf>> Acessado em março de 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (orgs). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-118.

SANTOS, Emanuelle e SCHOR, Patrícia. Brasil, estudos pós-coloniais e contracorrentes análogas: entrevista com Ella Shohat e Robert Stam. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 21, n.2, p. 701-726, maio-agosto/2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**. Coimbra: CES, n.63, p. 237-280, out/2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.), **Semear Outras Soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SHIVA, Vandana.; MIES, Maria. **Ecofeminismo**. Lisboa: ed. Instituto Piaget, 1993.

SHIVA, Vandana. Biopirataria. **A pilhagem da natureza e do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Earth Democracy: Justice, Sustainability, and Peace**. Cambridge, Massachusetts: South End Press, 2005.

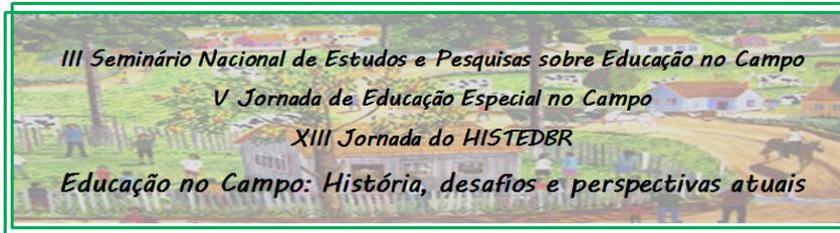
SILVA, Tomaz. Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. Em: MOREIRA, Antônio.Flávio.Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs).

Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história.** 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015