

**ENSINO DE
GEOGRAFIA E
CURRÍCULO:
QUESTÕES A PARTIR
DA LEI 10.639**

***THE TEACHING OF
GEOGRAPHY AND
CURRICULUM:
MATTERS FROM THE
LAW 10.639***

***LA ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA Y EL
CURRÍCULO:
CUESTIONES A PARTIR
DE LA LEY 10.639***

**RENATO EMERSON DOS
SANTOS**

FFP/UERJ

renatoemerson@yahoo.com.br

Resumo : A Lei 10.639 é um instrumento do Movimento Negro na luta pela promoção de uma educação para a igualdade racial. Ela expressa a atuação do movimento como um ator social na disputa pela construção do currículo. A partir dela, diversas pautas se impõem no processo de escolarização, e uma delas é mudança nos conteúdos ensinados, o que representa inserção e revisão de conteúdos. O artigo discute conseqüências e possibilidades desta alteração no ensino de Geografia. Partindo do pressuposto de que a idéia de raça, que regula comportamentos e relações sociais, tem uma componente espacial de validação, sendo uma referência geocultural, aponta-se como a Geografia que é ensinada contribui para hierarquias raciais. Como alternativa, apresenta-se um conjunto de discussões que podem ser trabalhadas no ensino escolar de Geografia, um temário que tenta atender às diretrizes de inserir e rever conteúdos para atender às demandas postas pela Lei 10.639.

Abstract: Law 10.639 is an instrument of the *Movimento Negro* (Negro Movement) in the fight for the promotion of an education that promotes social equality. It expresses the action of the movement as a social actor in the dispute for the construction of the curriculum. Based on this, several topics are imposed in the schooling process and one of them is the change in the contents which are taught, thus this represents the insertion and the review of the contents. The article discusses the consequences and the possibilities of this alteration in the teaching of Geography. Based on the presupposition that the idea of race, which regulates behaviors and social relations, has a spatial component of validation, being a geocultural reference, it is possible to show the way that Geography contributes to the racial hierarchies. Alternatively, a group of discussion is presented and it may be worked in the schooling teaching of Geography, a theme that tries to supply the guidelines in order to insert and review the contents imposed by the Law 10.639.

Resumen: La Ley 10.639 es un instrumento del *Movimento Negro* (Movimiento Negro) en la lucha por la promoción de una educación para la igualdad racial. Ella expresa la actuación del movimiento como un actor del currículo. A partir de ella, muchas pautas se imponen en el proceso de escolarización y una de ellas es el cambio de los contenidos enseñados, y eso representa la inserción y la revisión de contenidos. El artículo discute las consecuencias y posibilidades de esta alteración en la enseñanza de Geografía. A partir del presupuesto de que la idea de raza, que regula los comportamientos y relaciones sociales, tiene un componente espacial de validación, siendo una referencia geocultural, es posible apuntar como la Geografía – que es enseñada – contribuye para las jerarquías raciales. Como alternativa, se presenta un conjunto de discusiones que pueden ser trabajadas en la enseñanza de Geografía, un tema que intenta atender las directrices de insertar y rever los contenidos para atender a las demandas de la Ley 10.639.

No período recente, processos políticos vêm permitindo que diversos atores sociais consigam se inserir nas disputas pela educação escolar. Estas disputas vêm tendo impactos na construção dos currículos escolares. Compreendemos currículo de maneira ampla, como conjunto de saberes veiculados, difundidos, produzidos e reproduzidos no ambiente escolar - e que se relacionam com as esferas de construção e regulação da educação, em processos múltiplos de disputas em diversas arenas, e em torno de diversas pautas. O currículo é, portanto, um “fluxo”, mais do que um documento, listagem de conteúdos ou um conjunto de indicações de caráter prescritivo; ele é algo em constante disputa, que aparece nestas “materializações” e nas práticas cotidianas na escola e na sala de aula, onde também há atores sociais disputando intensamente o processo de formação humana no seio da escolarização.

Além do Estado, “comunidades epistêmicas” – que dizem respeito Lopes (2006), às comunidades disciplinares – disputam a construção curricular, tanto no âmbito das prescrições quanto no das políticas e naquele das práticas efetivadas no cotidiano escolar. Fazemos coro aqui às idéias defendidas por Lopes, de que “tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade” (pg. 35). Defendemos o alargamento deste conceito de comunidades epistêmicas para pensar também a atuação de movimentos sociais nas disputas curriculares.

Em particular, nosso olhar se dirige a tensionamentos trazidos pelo Movimento Negro, em sua luta anti-racismo, sobre a construção curricular. Com efeito, a educação sempre foi um dos principais campos de atuação e disputa do Movimento Negro (ver, entre outros, Santos, SALES; Nascimento, ELISA). Entretanto, a promulgação da Lei 10.639, em 2003, requalifica esta atuação. De **conquista**, a Lei é transformada pelo movimento social em **instrumento** para fortalecimento da luta, e isto lhe coloca novas pautas: articulação e capacitação de secretarias, escolas e professores, produção de materiais de referência, pesquisa e produção de conhecimento, revisões de currículos, advocacy frente ao não cumprimento da lei, entre tantas outras. Todas estas pautas são articuladas na busca pela construção de uma educação para a igualdade racial, que é o objetivo das lutas do Movimento Negro no campo da educação.

Buscamos neste trabalho discutir alguns desdobramentos desta disputa curricular no âmbito do ensino de Geografia. A partir do acompanhamento das práticas de 5 professores da rede pública da região metropolitana do Rio de Janeiro, nossa tentativa é de pensar possibilidades de inserção e revisão de conteúdos trabalhados pela Geografia, enquanto saber sobre o mundo, que constrói visões de mundo, de si e do outro, influenciando comportamentos nas relações raciais.

GEOGRAFIA, RAÇA E ENSINO: POR QUE A GEOGRAFIA É IMPORTANTE NAS RELAÇÕES RACIAIS

Está sempre presente nos discursos e no senso comum a idéia de que a Geografia serve para conhecer o mundo, é um saber sobre o mundo. Mais do que isso, a Geografia contribui para a formação humana, constituindo referenciais para inserção do indivíduo no mundo, em seus espaços de socialização.

É por isto que o sentido do aprender e ensinar a Geografia é *se posicionar no mundo*¹. E, precisamos assumir uma dupla acepção do que chamamos “se posicionar no mundo”: (i) *conhecer sua posição no mundo*, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) *tomar posição neste mundo*, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no

¹ Desenvolvemos esta idéia em Santos, 2007.

processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar.

Os conhecimentos que são trabalhados na Geografia permitem aos indivíduos e grupos relacionar o “mundo como um todo” ao seu “mundo vivido”. É por isso que saberes da Geografia começam a ser trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental abordando o espaço vivido do aluno – sua casa, seu trajeto da casa para a escola, seu bairro, o próprio espaço da sala de aula. Isto serve para a construção de raciocínios de abstração espacial, que vão permitir que as informações sobre o mundo como um todo – inapreensíveis à percepção humana – ganhem sentidos e relações com a vivência e a experiência. E, vivemos e experimentamos o mundo construindo-o.

Assim, os conceitos estruturantes do saber geográfico (espaço, território, região, escala, urbano, agrário, centro, periferia, etc.) são, na verdade, referenciais, estruturas analíticas que constroem para cada indivíduo a sua leitura de uma totalidade-mundo. Ao servir para conhecer o mundo e indicar onde você se encontra nesse mundo, esse referencial serve para nos localizarmos, para nos orientarmos (ou, nos ocidentarmos!) no mundo.

Quando separamos o espaço em rural e urbano, e tentamos mostrar conhecimentos para que o aluno saiba diferenciar o que é rural e o que é urbano, isto serve para que ele saiba se posicionar. Quando começamos a tratar das lógicas de construção do processo de urbanização e conceitos como o de Região Metropolitana, trabalhar a estrutura social e espacial metropolitana como contendo centros e periferias, contendo centralidades e perifericidades, estamos apontando que centro e periferia são relações de dominação espacialmente estruturadas - a periferia só é periferia porque existe centro -, estamos mostrando a lógica de construção desse espaço no mundo para que o aluno saiba se está numa área central ou periférica. Isso informa a sua posição dentro de um espaço físico e material, e também dentro do espaço social, econômico: se você mora em uma área periférica a sua perspectiva de encarar o mundo tem de ser diferente de alguém que se encontra na área central e que ocupa espaços de centralidade desse mundo - centralidade como sendo aí os lugares de concentração da riqueza e do poder.

Além dos conceitos e categorias fundamentais de análise do espaço, temos que destacar que os mapas também são poderosos instrumentos de construção de visões de mundo e de posição no mundo. O que eles mostram e o que deixam de mostrar são critérios de verdade, de construção de existências e não-existências. Se reconhecer, e a forma como se é representado e se é reconhecido num mapa também é instrumento poderoso de construção de posturas e tomada de posições. Acostumar a ver o mundo através da projeção de Mercator - que coloca a Europa no centro, e que além disso confere ao Hemisfério Norte uma área que é quase sempre pelo menos uma vez e meia o Hemisfério Sul - é um eficaz meio de reafirmar o eurocentramento do mundo e a superioridade do Norte sobre o Sul. Da mesma forma, ver ou não o seu grupo social num mapa é uma eficaz política de identidade. Conhecer a sua posição e tomar posição são aspectos vinculados, e para os quais o ensino de Geografia tem papel pronunciado.

Esta compreensão deve, portanto, ser norteadora (ou suleadora!) da contribuição da Geografia trabalhada dentro de sala de aula: as noções que aprendemos/ensinamos sobre a geografia servem para saber interpretar esse mundo, conhecer a sua posição no mundo e agir neste mundo. Isto implica conceber o espaço geográfico como sendo *estrutura* – e, a partir disso, estudar sua organização, seus elementos, seus objetos, etc. -, mas também como *experiência*: as posições que os indivíduos e grupos sociais ocupam, bem como as relações que eles vivenciam, condicionam trajetórias sociais que são, também, trajetórias espaciais, o que nos permite apontar as inscrições sócio-espaciais de indivíduos e grupos como sendo experiências espaciais das relações sociais, econômicas e de poder.

A Geografia serve então para a construção de referenciais posicionais do indivíduo no mundo – e, aqui, falamos de “mundo” como uma noção que atenta para a complexidade espaço-temporal das relações sociais do/no espaço vivido, relações que o constroem, o influenciam, são influenciadas por ele, enfim, o constituem bem como são por ele e nele constituídas, numa relação de imanência que torna indivíduo e mundo algo tão indissociáveis quanto estrutura (social, econômica, espacial, etc.) é em relação à experiência. Isto torna a leitura espacial das relações raciais uma tarefa importante, pois a raça é um princípio

social de classificação de indivíduos e grupos, construído artificialmente para o ordenamento de relações de hierarquias e poder. Enquanto tal, ela regula comportamentos e relações, interfere nas trajetórias de indivíduos e na inserção social de grupos, sendo então um fator crucial na constituição da nossa estrutura social e espacial. Neste sentido, partimos do que nos coloca Mesquita (1995, pg. 127):

“Um geógrafo amigo meu me fez notar certa vez, que o estudo do tempo, a história, é (ou pode vir a ser) a descoberta de nós mesmos através da memória dos que nos antecederam, enquanto que o estudo do espaço, do território, é (ou pode vir a ser) a descoberta do outro, dos outros. Aprofundando um pouco esta questão, percebo hoje que o estudo do território também pode nos auxiliar, através da descoberta do outro, a descoberta ou redescoberta de nós mesmos.”

A autora chama a atenção para o papel da Geografia (bem como de outras disciplinas) na construção de referenciais posicionais. É neste sentido que apontamos aqui que, se acreditamos que a raça é um elemento que regula as relações sociais, de alguma forma suas manifestações estão imbricadas na Geografia.

A sociedade brasileira, cujas elites e Estado já tiveram um projeto de branqueamento da população, e que durante muito tempo se proclamou uma democracia racial, vem cada vez mais admitindo que tem no racismo um de seus persistentes (e, incômodos) pilares. E, isto tem dimensões espaciais. Afinal, como nos diz Carlos Walter Porto-Gonçalves, “(...) uma sociedade que constitui suas relações por meio do racismo, (...) [tem] em sua geografia lugares e espaços com as marcas dessa distinção social: no caso brasileiro, a população negra é francamente majoritária nos presídios e absolutamente minoritária nas universidades; (...) essas diferentes configurações espaciais se constituem em espaços de conformação das subjetividades de cada qual” (2002, pg. 4).

Existem, portanto, geo-grafias do racismo e das relações raciais: o racismo, ao definir clivagens sociais e hierarquizar indivíduos e grupos a partir de seus pertencimentos raciais, se expressará na constituição de “lugares” (nos sentidos espacial e social) onde a presença dos desfavorecidos será majoritária (lugares da pobreza, da despossessão, da subalternidade) e lugares onde a sua presença será minoritária (lugares da riqueza, do poder, do saber socialmente legitimado, etc.): lugares com as marcas desta distinção social. Segundo a perspectiva de Porto-Gonçalves, esta construção - que tem o (espaço) material e o simbólico como indissociáveis - está na própria base da conformação das subjetividades e das identidades dos grupos.

As relações raciais, o racismo e, evidentemente, as lutas contra este são, portanto, grafadas no espaço e, no mesmo movimento em que nele se constituem, também condicionadas por ele. Podemos falar, portanto, de “*expressões espaciais das relações raciais, do racismo e das lutas anti-racismo*”. A compreensão destas expressões fornece novos temas a serem trabalhados pela Geografia, na busca de uma educação anti-racista. Exploreemos um pouco as relações entre relações raciais e o espaço.

GEOGRAFIA E RAÇA – ESPACIALIZAÇÃO DA RAÇA E DAS RELAÇÕES RACIAIS OU A CONSTRUÇÃO RACIALIZADA DAS RELAÇÕES SOCIAIS NO ESPAÇO

A regulação das relações sociais operada a partir da idéia de raça tem relação direta com o espaço. Afinal, como bem nos aponta o sociólogo peruano Anibal Quijano (2007), quando falamos em “negros”, remetemos diretamente à idéia de uma comunalidade, se não biológica, de origem histórico-geográfica: África. Quando falamos em “brancos”, o mesmo se repete, com a idéia de uma origem que remete a Europa. O mesmo para “índios”, associados à América; “amarelos”, associados à Ásia. Estes referenciais são absolutamente fruto de distorções, são construções artificiais que servem para produzir visões de mundo, visões do *outro*, orientar e regular comportamentos e relações – e, aqui, estamos mais especificamente falando do **padrão brasileiro de relações raciais**.

Relacionamos “negro” a África mesmo sabendo que já há muito tempo boa parte da África é habitada (também) por grupos que, no padrão de relações raciais brasileiro, não são classificados como “negros” – a chamada “África branca”, que muitos autores também

questionam. Sabemos também que indivíduos e grupos que no nosso padrão de relações raciais seriam classificados como “negros” estão presentes em populações antigas de outras partes do mundo – como alguns grupos aborígenes na Austrália e algumas castas na Índia. Mas, aqui, “negro” tem a ver com África, confundimos a origem dos fluxos de escravizados trazidos para cá como a única região do mundo onde habitavam homens e mulheres de pele escura antes do tráfico atlântico, como se as relações entre a África e o resto do mundo fossem inauguradas com as chamadas “Grandes Navegações” – ou, poderíamos dizer para ser mais explícitos na idéia que nossa visão de mundo constrói, o contato da África com o mundo começa e se dá pelo protagonismo dos Europeus. Esquecemos que o tráfico atlântico não é a única, mas sim “mais uma” onda de dispersão populacional a partir da África. Carlos Moore (2008), falando dessa visão que ele qualifica de “perda de memória histórica” (tanto nossa quanto de povos descendentes de africanos que hoje habitam Oriente Médio até a Ásia Meridional - Índia, Paquistão e Sri Lanka – e a Oceania), nos mostra como a presença negros em diversas regiões do mundo remete a uma complexificação da História.

Relacionamos “branco” a Europa, mesmo sabendo que não é apenas lá que habitavam historicamente homens e mulheres com estas características, e também que parte significativa dos indivíduos que no padrão de relações raciais brasileiro são classificados como “brancos” não são oriundos do que chamamos de Europa. Aliás, do ponto de vista geofísico, Europa é muito mais uma península da EurÁsia do que um continente em si – o processo de individuação espacial que transforma Europa num continente é, em si, uma distorção sob este ponto de vista. Ásia também não é um continente onde há apenas aqueles que no nosso padrão são chamados de “amarelos”, mas sim, uma diversidade de grupos que classificamos, dividimos e agrupamos “racialmente”. Ou seja, há um conjunto de associações artificiais que sustentam – tentando, de certa forma, “naturalizar” - o constructo de “raça”.

Mesmo sendo difundido que biologicamente as divisões raciais não se sustentam, elas seguem funcionando como critério de verdade, orientando e regulando comportamentos baseados nesta associação de grupos raciais a regiões do planeta. Sérgio Pena, discutindo esta tortuosa e conflituosa polissemia e a multiplicidade de sustentações da idéia de raça, admite que “Raça pode também denotar origem em uma região do globo, assumindo o significado de ‘ancestralidade geográfica’ – fala-se então de uma raça africana, raça oriental etc.” (2005, pg. 323).

Estas associações são, eminentemente, geográficas. Raça passa a ser, por esta ótica, um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais. A Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar, na base da construção da idéia, das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. Assim, raça deixa de ser um princípio de classificação biológica para ser um princípio baseado em “identidades geoculturais”, identidades baseadas em referenciais espaciais. Aníbal Quijano nos ajuda a compreender esta construção:

“critério básico de classificação social universal da população mundial, de acordo com a idéia de “raça” foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo. Por um lado, “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes, “Amarelos”), “Branco” e “Mestiço”; por outro, “América”, “Europa”, “Ásia”, “África” e “Oceania”. Sobre ela se fundou o eurocentramento do poder mundial capitalista e a conseguinte distribuição mundial do trabalho e do intercâmbio. E, também sobre ela, se traçaram as diferenças e distâncias específicas nas respectivas configurações específicas de poder, com as suas cruciais implicações no processo de democratização de sociedades e Estados, e da própria formação de estados-nação modernos.” (2007, pg. 43)

Segundo esta perspectiva, o constructo “raça” não apenas se assenta sobre bases espaciais, mas é também instrumento de poder em diferentes escalas: intercontinental, com o eurocentramento do poder mundial; intra-nacional, com a difusão da dominação por aqueles que são identificados com a Europa, os “brancos” e, secundariamente em alguns contextos, “mestiços”. Quem nos informa sobre esta última dimensão da “raça”, construída a partir de referentes espaciais, servindo como orientador e regulador de relações de poder – na mesma linha de Quijano – é Ramon Grosfoguel, quando aponta que “a noção de ‘europeu’ nomeia uma localização de poder na hierarquia etno-racial global. Por isso ‘europeu’

aqui se refere não apenas às populações da Europa, mas também às populações de origem européia em todas as partes do mundo, que gozam dos privilégios da supremacia branca em relação a populações de origem não-européia. Me refiro por ‘europeus’ aos euro-norte-americanos, euro-latino-americanos, euro-australianos, etc.” (2005, pg. 1).

A “raça” é então um constructo que, ancorado em leituras do espaço, estrutura também relações de poder com o espaço e no espaço. Leituras de espaço estão, portanto, na base de conformação do nosso padrão de “relações raciais”: primeiro, porque leituras de espaço orientam a própria constituição e naturalização da idéia de “raça” e as classificações em grupos raciais; segundo, porque são leituras de espaço que estruturam e autorizam as hierarquizações entre os grupos raciais – o que confere supremacia aos “europeus” que qualifica Grosfoguel é, na verdade, uma visão de mundo que aponta a Europa como superior aos outros continentes (melhor dizendo, superior às outras regiões geoculturais do planeta). Onde e como se constrói esta visão de mundo? Quais são os veículos de sua difusão e reprodução?

Esta visão de mundo, ressalte-se, não é apenas leitura de espaço, mas sim, leitura de espaço e de tempo. A hierarquia que coloca em situação de superioridade um continente, uma região geocultural, uma “raça” sobre as outras é resultante de um conjunto articulado de pressupostos e conclusões constituintes de uma associação cultura-raça-espaço-tempo, e outros elementos que lhes servem de suporte. Estamos aqui falando daquilo que Boaventura de Souza Santos chama de “monocultura do tempo linear”, que caracteriza o pensamento ocidental, uma forma de ler o mundo segundo a qual “a história tem sentido e direção únicos”, sempre rumo a um futuro que é concebido como progresso, desenvolvimento, revolução, modernização, crescimento, globalização, entre outros.

A tecnologia aqui, desprovida de seus multi-topológicos processos de desenvolvimento histórico, joga papel central como indicador: parece que todo o desenvolvimento tecnológico do mundo nos últimos séculos deve-se à revolução industrial, e que esta foi gestada exclusivamente na Europa. Nada mais multi-topológico, multi-localizado do que a chamada Revolução Industrial. Ela só foi possível graças ao fato de que as múltiplas formas de relação colonial que a Europa estabeleceu com as diversas partes do mundo a partir do século XV eram relações de exploração e apropriação de recursos naturais, de força de trabalho e... saberes! Conhecimentos, técnicas de fazer, de produzir, de organizar, que foram aprendidos, apreendidos, experimentados por todo o mundo, foram a base da constituição da Revolução Industrial que, nas narrativas hegemônicas, aparece como algo exclusivamente europeu. Mas, ao invés de aprendermos/ensinar-mos que os avanços tecnológicos e de conhecimento que constituíram o mundo atual são frutos de saberes de todas as partes deste mundo, o que se reproduz é que este processo é linear, evolutivo e ocorreu na Europa.

Esta concepção linear do tempo e da história – segundo a qual o presente acaba sendo reduzido a um *ponto*, comprimido entre um passado dilatado e um futuro infinito –, transforma culturas, técnicas e formas de relação cujas existências são **simultâneas** em elementos **sucessivos**. Diferenças são transformadas em assimetrias temporais e, no confronto, uma realidade é remetida ao passado, e outra ao presente ou futuro – diz-se de um contexto ou formação social (lugar, região, país, etc.) que é “atrasado” ou “avançado”, “adiantado”, p.ex., ou “moderno” e “primitivo”, hierarquizando-os. Esta leitura, que transforma experiências sociais simultâneas, contemporâneas, em experiências sucessivas, tem como referência crucial os países centrais, estes alçados à condição de única possibilidade de futuro (projeto) desejável para os não-centrais. Tal lógica é base para a constituição de uma narrativa (pretensamente) universal da história, mas cuja referência é o eurocentramento espaço-temporal do mundo. Tudo que não se assemelha a esta referência é alçado à condição de “(...) residualização que, por sua vez tem, ao longo dos últimos duzentos anos, adotado várias designações, a primeira das quais foi o primitivo, seguindo-se outras como o tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido” - como nos diz Boaventura de Souza Santos (2002, pg. 37).

Assim, culturas, povos, regiões geoculturais são hierarquizadas, através da adoção de uma visão de mundo, de história e geografia universais, que é uma visão de espaço-tempo que transforma simultaneidades em sucessividades. Com isto, a narrativa universal

do mundo o interpreta a partir de dicotomias hierarquizantes, como nos exemplifica mais uma vez Ramon Grosfoguel: “Passamos dos povos sem escrita (pictografia no lugar de letras) no século XVI, aos povos sem história no século XVIII, aos povos sem civilização no século XIX, aos povos sem desenvolvimento em meados do século XX e agora aos povos sem democracia no começo do século XXI” (2005, pg. 2).

Mais do que isto, esta leitura legítima e “naturaliza” as relações de dominação entre os grupos que a partir delas se referenciam. Assim, poderíamos também falar de como, no século XIX, povos sem Estado foram agrupados e divididos ao bel prazer de colonizadores. Ou seja, os exemplos são múltiplos, mas a dicotomização legítima a dominação – aliás, como critica Boaventura de Souza Santos (2004, pg. 78), “A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior (por exemplo, o ‘fardo do homem branco’ em sua missão civilizadora).”

A dominação aparece como algo “natural” e uma “obrigação” daqueles que, segundo esta visão de mundo, aparecem como “superiores”. Isto se coaduna com a *imagem de espaço* decorrente da monocultura do tempo linear permitindo a construção de uma narrativa de história universal que é apenas a história de uma parte do mundo ou, a história contada a *partir de* uma parte do mundo. Nesta, os referenciais temporais (as periodizações, as transformações, os processos, as temporalidades) são todos construídos a partir desta parte que se torna o centro do mundo, e as outras partes “aparecem e desaparecem” na medida em que se relacionam com grau de importância com o (ou, para o) centro do mundo/centro da narrativa.

A história universal eurocentrada é um exemplo disto, mas poderíamos também observar como a narrativa da história do Brasil a partir da Teoria dos Ciclos Econômicos produz, grosso modo, imagens espaciais semelhantes: durante cada ciclo, apenas a região produtora da mercadoria – ou seja, aquela alçada à condição de centro dinâmico da economia colonial ou nacional – é mencionada, e as outras regiões parecem estar quase em “subsistência geológica”, tal seu desaparecimento nas narrativas. Isto é um poderoso instrumento de produção de “não-existências”, de desqualificações que legitimam a dominação. Na verdade, esta narrativa produz a imagem espacial segundo a qual os processos históricos de “contato” entre a região centro e as demais apareçam como um “transbordamento” de processos internos àquela que é o centro da narrativa.

A narrativa de mundo que aprendemos – pela articulação entre os ensinamentos de História e Geografia –, que aponta o mundo atual como continuidade e desdobramento de eventos nomeados de “descobertas imperiais européias” a partir das chamadas “grandes navegações”, é talvez o principal exemplo deste caráter **parcial** e **localizado** (geográfica e epistemicamente) de visão de mundo – a visão eurocêntrica. A partir dela, os elementos constituintes do mundo atual – como o capitalismo, a globalização, a ciência – são únicos e têm sua gênese na Europa. Este eurocentramento tem, como primeira idéia-força, o discurso do “descobrimento” – contato que, apresentado desta forma, é como uma “via de mão única”, o que em outro texto Boaventura de Souza Santos também critica².

Esta leitura de mundo, visão de espaço-tempo, se combina então com uma leitura das relações de poder e dominação que se estabelecem no mundo, e que é necessário aqui abordar. Se estamos apontando que a “raça” é um princípio de classificação universal da população mundial que estrutura relações de poder, e concordamos com Quijano também

² “Apesar de ser verdade que não há descoberta sem descobridores e descobertos, o que há de mais intrigante na descoberta é que em abstrato não é possível saber quem é quem. Ou seja, o ato da descoberta é necessariamente recíproco: quem descobre é também descoberto, e vice-versa. Porque é então tão fácil, em concreto, saber quem é descobridor e quem é descoberto? Porque sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto. É a desigualdade de poder e de saber que transforma a reciprocidade da descoberta na apropriação do descoberto. Toda a descoberta tem, assim, algo de imperial, uma ação de controle e de submissão. Este milênio, mais do que qualquer dos que o precedeu, foi o milênio das descobertas imperiais. Foram muitos os descobridores, mas o mais importante foi, sem dúvida, o Ocidente, nas suas múltiplas encarnações. O Outro do Ocidente, o descoberto, assumiu três formas principais: o Oriente, o selvagem e a natureza.” (Santos, 2002)

que este é um dos mais importantes instrumentos de dominação social nos últimos 500 anos, temos que colocar em discussão, juntamente com Grosfoguel, a idéia de “Sistema Capitalista”, na configuração deste Sistema-Mundo que diversos autores vêm qualificando como moderno-colonial.

Se a história da Globalização é também a história da construção do Capitalismo (e das inúmeras lutas contra ele), temos que requalificá-lo, para compreendermos o papel crucial da “raça” em sua constituição. Além de compreender que o Capitalismo não é um processo de gênese intra-européia que se difunde para o resto do mundo – como, por exemplo, narrativas evolucionistas baseadas na forma de relação de trabalho fazem crer -, mas sim um fruto de combinações de diferentes processos e experimentos complementares por todo o mundo. Podemos exemplificar discutindo a divisão do trabalho, e temos de recordar que aspectos cruciais para a indústria, como o confinamento de seres humanos num ambiente (espaço e tempo) dedicado exclusivamente ao trabalho, bem como a coletivização em massa de ritmos de trabalho, foram largamente “testados” nas experiências de escravidão nas Américas e na África. Não são, portanto, criações exclusivas de “corporações de ofício” ou de manufaturas européias, como comumente se aponta. Ou seja, temos que alargar e, como nos diz Grosfoguel, “descolonizar” o conceito de Capitalismo, conferindo a ele a complexidade do cruzamento de múltiplas formas de dominação e exploração que o caracterizam enquanto experiência social.

Ramón Grosfoguel faz um profícuo esforço de descolonização conceitual do Capitalismo. Junto com outros autores (Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez, entre outros), propõe um “giro decolonial” do pensamento, a idéia de que o eurocentramento do mundo se dá através da imposição de uma relação de dominação batizada de “colonialidade” (do poder, do saber e do ser). Segundo esta, a modernidade se estabelece como padrão universal juntamente com uma contra-face, a colonialidade – que, diferente de colonização, a qual implica a existência de uma administração colonial. A colonialidade é um padrão de poder que articula diversas dimensões da existência social. Trabalho, subjetividade, autoridade, sexualidade, cultura, identidade, entre outras, são todas dimensões constituintes das experiências sociais de indivíduos e grupos, e são constitutivas de um pacote de múltiplas relações de poder que, imbricadas, servem à “colonialidade”. Esta se vale, portanto, de hierarquias sexuais, políticas, epistêmicas, econômicas, espirituais, lingüísticas e raciais de dominação, operando em diversas escalas, desde a global até as interações entre dois indivíduos.

Esta conceituação nos auxilia a compreender que, ao pensar o capitalismo, não podemos reduzi-lo ao primado da exploração e dominação no âmbito das relações de trabalho, a dicotomia capital-trabalho, mas compreender que ele se vale de diversos eixos de dominação e hierarquização para se fazer existir. Grosfoguel nos indica que o capitalismo se vale de um conjunto de hierarquias enredadas que envolvem:

“1) uma hierarquia de classe, onde o capital domina e explora uma multiplicidade de formas de trabalho (...); 2) uma divisão internacional do trabalho entre centros e periferias (...); 3) um sistema inter-estatal global de organizações e instituições político-militares controlada pelos homens europeus e institucionalizada em administrações coloniais; 4) uma hierarquia étnico/racial global que privilegia os homens europeus sobre os povos não europeus; 5) uma hierarquia de gênero que privilegia os homens sobre as mulheres e o patriarcado europeu sobre outras formas de relações de gênero; 6) uma hierarquia sexual que privilegia aos heterossexuais sobre os homossexuais e as lésbicas (...); 7) uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos sobre as espiritualidades não cristãs ou não ocidentais (...); 8) uma hierarquia epistêmica onde se privilegiam os conhecimentos ocidentais sobre as cosmologias e conhecimentos não ocidentais, institucionalizados através do sistema global de universidades (os outros produzem folclore, mitos, mas nunca teoria ou conhecimentos); 9) uma hierarquia lingüística entre línguas européias e línguas não européias, onde na produção de conhecimentos e na comunicação se privilegia as primeiras e subalterniza as segundas como criadoras de folclore ou de culturas, mas nunca de teoria ou de conhecimentos.” (2005, pg. 4, tradução própria)

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2007) acrescentaria também a divisão e hierarquia humanidade-natureza, que autoriza a apropriação destrutiva desta na busca incessante do lucro, o que também impulsiona e organiza relações de dominação e exploração. Ressalte-

se que não há, nesta abordagem, hierarquias entre as hierarquias. Uma não é mais importante do que a outra, uma não engloba a outra, a solução de uma não contém automaticamente a solução da outra – diferentemente do que algumas ideologias propõem, por exemplo, ao colocar que a hierarquia capital-trabalho “engloba” todas as outras, e que resolvendo-se esta, estarão resolvidas todas as outras relações de dominação, exploração e hierarquização. Elas são todas imbricadas, e são diferencialmente sentidas/vividas/percebidas na experiência social de acordo com o lócus do indivíduo ou grupo.

Um homem/branco/europeu/heterossexual/anglófono terá uma experiência de capitalismo distinta de alguém que seja homem ou mulher, mas negro ou mestiço, africano ou americano do sul, homossexual ou heterossexual, falante da língua do colonizador ou de uma língua originária, e ambos terão uma experiência distinta de uma mulher, indígena ou negra, brasileira ou boliviana, aymara ou baiana, praticante do candomblé, falante de quéchua, etc. Dizer para estes não homens, não brancos, não europeus, não heterossexuais, não falantes de línguas do colonizador (e ainda também há hierarquias entre estas línguas e dentro delas, pela dimensão regional!), que a única dominação constituinte do capitalismo é a do capital sobre o trabalho é ignorar as vivências de poder que cotidianamente os oprime constituindo sua experiência.

O Capitalismo precisa de diferentes sistemas de dominação, exploração, hierarquização, que funcionem como matrizes de conflitos e conflitualidades. Afinal, capitalistas precisam das disputas entre trabalhadores até mesmo para impor a sua ordem. Que o digam os barões do agronegócio, de quem a expansão da fronteira agrícola se vale em grande medida de conflitos entre posseiros e índios, quilombolas, ribeirinhos e outras populações tradicionais. Ou, mesmo, de conflitos entre estes próprios grupos. É o racismo, a desqualificação cultural – “índios são preguiçosos”, “índios não trabalham, não produzem, não precisam de tanta terra” -, a desqualificação de formas de relação com a natureza que permitem estas conflitualidades cruciais para o capitalismo.

Não é apenas a relação capital-trabalho que explica as violências sofridas por estas populações. Reduzir a isto é empobrecer a própria complexidade inerente ao sistema mundo capitalista, que é moderno-colonial (Grosfoguel prefere utilizar “Sistema-Mundo Europeu/euronorteamericano moderno/colonial capitalista/patriarcal”) e não tem estas outras hierarquias como meros aditivos, mas sim, como elementos e instrumentos cruciais de dominação e reprodução.

Esta crítica, que aponta a colonialidade como multiplicidade de eixos de poder, nos é muito fecunda, pois ajuda a compreender a articulação entre os sistemas de dominação inerentes ao capitalismo, raça e relações raciais, e as visões de mundo, de espaço-tempo que compõem a geograficidade e a historicidade de indivíduos e grupos. Nos ajuda a pensar como o ensino de Geografia (e, evidentemente, de História e das outras disciplinas também) é instrumento crucial para a reprodução das hierarquias apontadas, dentre as quais a racial, ao reproduzir e difundir uma visão eurocentrada do mundo. Sendo um saber que serve para indivíduos e grupos se posicionarem no mundo (nas múltiplas escalaridades das relações vividas, percebidas e concebidas), ele é parte inerente aos sistemas de inculcação de valores que orientam comportamentos, ações. Se vivemos numa sociedade, ou num mundo ordenado racialmente, a Geografia deve atentar para isto, mas como? Discutiremos algumas notas, de caráter exploratório, na seção seguinte.

EUROCENTRISMO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Discutimos, anteriormente, as formas como a raça e as relações raciais são princípios de ordenamento do mundo, de poder, e como isto se reproduz sobre bases espaciais e de leitura do espaço. Também vimos como estas relações são cruciais para a ordem atual, do sistema mundo moderno/colonial capitalista. O objetivo foi trazer para a discussão o quanto leituras de mundo trabalhadas, difundidas e reproduzidas no (e, através do) ensino de Geografia (além de outras disciplinas, é claro) tem papel crucial na reprodução desta ordem. Vale retomar sintetizando alguns pontos.

O ensino de Geografia é um dos principais veículos³:

(i) Da associação entre grupos raciais e regiões (geoculturais) de origem, que dá esteio à permanência da idéia de raça⁴ enquanto reguladora de comportamentos, valores e relações sociais, econômicas e de poder;

(ii) Da divisão dicotômica do mundo (desde Ratzel) entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos – e, no meio deles, os países “em desenvolvimento”, o que (a) reforça a idéia de uma evolução linear cujo futuro único do mundo é seguir o caminho dos chamados “desenvolvidos”, e (b) confere poder nas relações sociais aos indivíduos e grupos cuja historicidade, geograficidade e “corporeidade”⁵ são remetidos à herança e ligação com estes países e povos ditos “desenvolvidos” e, portanto, superiores;

(iii) Da difusão da monocultura do tempo (espaço) linear, pela forma como se trabalha o papel da técnica como dimensão evolutiva, o que é feito com toda intensidade na maneira como é trabalhado o conceito de *paisagem*, através da divisão entre “paisagens naturais” e “paisagens humanizadas”, estas últimas sendo sempre (evolutivamente) a expressão dos avanços tecnológicos sobre a materialidade terrestre, o que conduz à compreensão de paisagens fruto de experiências simultâneas como sendo paisagens do passado, paisagens do presente e paisagens do futuro;

(iv) Da separação entre humanidade e natureza, cristalizada na dualidade “Geografia Física” versus “Geografia Humana” – e nem a recente tendência de aproximação da parte do ensino que trata da chamada “Geografia Física” de uma chamada “Educação Ambiental”, que em alguns momentos tenta provocar um sentimento de proximidade entre seres humanos e natureza é capaz de reverter esta separação que é estrutural e estruturante do ensino da disciplina;

(v) Da visão do mundo contemporâneo como sendo o transbordamento de processos econômicos, políticos, sociais, militares e culturais da Europa – o que aparece com toda força na forma como se ensina sobre os outros continentes, cujos referenciais históricos e espaciais de periodização e regionalização aparecem sempre como resultantes diretos dos processos e interesses eurocentrados, portanto, como se não houvesse protagonismo neles;

(vi) Da difusão de uma visão tecnicista e cartesiana de mundo, p. ex., pela forma como ensinamos Cartografia. De *uma forma de representação espacial*, ela é transformada em *única forma de expressão espacial do mundo*, critério de verdade e de existências naturais e sociais, decorrente das possibilidades da racionalidade técnica subjacente ao processo de elaboração dos mapas – que são, melhor dizendo, limitados por esta racionalidade às formas científico-ocidentais de ver o mundo, de expressar referenciais de espaço, de tempo e das existências sociais. Esta forma como se trabalha e ensina a Cartografia Escolar dá aos mapas oficiais um caráter de expressão da verdade que é poderoso instrumento de poder através da produção de não existências de grupos sociais, conflitos, saberes, experiências e formas de relação com o mundo.

³ Falamos de tendências hegemônicas no Ensino de Geografia. Há, evidentemente, textos, professores, escolas e experiências críticas que tentam romper com estes traços que estamos apontando aqui – algumas das quais temos acompanhado em nosso grupo de pesquisa através do projeto “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”. Entretanto, registre-se que os próprios professores e coordenadores pedagógicos que acompanhamos revelam suas dificuldades de romper com estes cânones.

⁴ Aqui falamos em sentido amplo, de permanência da idéia de raça no senso comum, no imaginário social, e mesmo nas “sociologias espontâneas” e no “senso comum científico”, de que falam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), englobando assim também visões de mundo que exercem influências sobre as próprias investigações científicas sobre o mundo e sobre as relações raciais – aquilo que os autores denominam “prenoções”: “(...) opiniões primeiras sobre os fatos sociais [que] apresentam-se como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos com uso alternativo. (...) ‘representações esquemáticas e sumárias’ que são ‘formadas pela prática e para ela’, retiram sua evidência e ‘autoridade’, como observa Durkheim, das funções sociais que desempenham.”

(p. 23-24). Estas povoam os discursos de agentes distintos, que ocupam posições diversas em relação à problemática em questão, e se apresentam com diferentes acúmulos de reflexão.

⁵ É importante a menção à corpo-política e à ego-política do conhecimento, de que falam Frantz Fanon e Gloria Anzaldúa (apud Grosfoguel, 2005, 2006).

Todas estas dimensões do Ensino de Geografia contribuem para a construção de referenciais de leitura do mundo que conferem poder a indivíduos e grupos nas múltiplas interações e relações. Têm papel crucial nas relações raciais, no racismo e nas desigualdades raciais que se constroem e aparecem no plano das interações cotidianas entre indivíduos e grupos (ver Sansone, 1996), na construção da lógica e comportamento de instituições (ver Bento, 2002), na definição do acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade (ver Hintzen, 2007, e Paixão, 2003). Sustentam, também, a naturalização das práticas que configuram o racismo e as suas conseqüências sociais – sobretudo, as chamadas desigualdades raciais -, com os quais aprendemos e acostumamos a viver e conviver. No caso brasileiro, esta construção de leituras que naturalizam as práticas cotidianas do racismo em nossas leituras do social está inclusive, na base de um dos pilares ideológicos da ideia de nação, através do chamado “mito da democracia racial” (Guimarães, 1999). Leituras criticando as porosidades desta pretensa democracia racial – indicando, por exemplo, a existência de desigualdades raciais -, já começam a aparecer em livros didáticos, mas ainda é comum os capítulos (ou melhor, quase sempre, *o subcapítulo*) que aborda a formação do povo brasileiro atentar para a diversidade de origens dos brancos e menos dos negros e dos índios. Mais do que isto, nossas pesquisas vêm indicando que as imagens dos grupos raciais não são em nada democráticas⁶.

Alternativas ao eurocentrismo

Para mudar estas diretrizes e contemplar a Lei 10.639, combatendo o eurocentramento do currículo do Ensino de Geografia, e buscando a desconstrução das narrativas que estruturam as leituras de totalidade-mundo, tornam-se necessárias revisões conceituais, revisões de estruturas, enfim: **inserção de conteúdos** mas também a **revisão de conteúdos**, conforme indicamos anteriormente. Neste sentido, ao longo do ano de 2008, fizemos esforços para a construção de um **temário**, um conjunto de assuntos que são ou não trabalhados nas aulas de Geografia, e que acreditamos que podem contribuir nesta tarefa de descolonização do Ensino desta disciplina. No âmbito das atividades do projeto “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”, desde o ano de 2008 temos reuniões mensais com um grupo de 5 professores da 5ª à 8ª série (ou, do 6º ao 9º ano) analisando seu currículo praticado, sua estrutura, seus temas, metodologias, materiais utilizados, seus enfrentamentos cotidianos, etc. A partir deste diálogo e do acompanhamento de suas práticas – e, a partir disto, dialogando diretamente com o currículo praticado nas aulas de Geografia e, secundariamente, com os programas curriculares oficiais dos PCNs - elencamos seis conjuntos temáticos num primeiro exercício:

(i) **O debate raça & modernidade**, que aponta como a raça é um princípio regulador de relações sociais fundamental para a afirmação do capitalismo a partir do século XIX, permitindo a estruturação de sistemas de dominação em escala internacional e intercontinental (o eurocentramento do mundo), e intranacional e no cotidiano das relações sociais e sócio-espaciais - a dominação dos brancos, ou, eurodescendentes, que se reproduz ao redor de todo o mundo (Quijano, 2007; Hintzen, 2007) e a hierarquização racial da força de trabalho permitindo ao capital aumentar as taxas de exploração de grupos raciais discriminados e também dos aparentemente favorecidos. Tentamos aqui introduzir também a ideia de uma leitura de totalidade de um sistema-mundo-moderno-colonial, defendida (ou, construída) por Wallerstein (1991), Quijano (2000, 2005, 2007), Mingolo (2003, 2004) e Porto-Gonçalves (2005, 2007), entre outros.

(ii) **O ensino sobre a África**, marcado hoje pela influência das narrativas eurocentradas. Os marcos estruturantes do que se fala sobre a África (a colonização, a “partilha”, a descolonização, os conflitos pós-independência como expressão da disputa entre blocos capitalista e socialista, entre outros) são quase todos remetidos ao contato com a Europa – o mesmo se aplica às Américas e à Ásia, quando a recíproca não é verdadeira: a

⁶ Ver Santos (2008).

colonização só é definidora do que são os continentes periféricos, mas o papel dela para as revoluções industriais, econômicas, sociais e políticas na Europa não é abordada. Esta narrativa é, na verdade, fruto de um conjunto de “generalizações e simplificações que pretendem ‘encaixar’ a África no esquema desenvolvido para explicar linearmente o progresso civilizacional do Ocidente” (Meneses, 2008, p. 7-8). Omissões, distorções, ausências, fabricações e estereótipos constroem uma narrativa sobre a África onde ela aparece como um continente desistoricizado e desgeografizado – as referências tanto de periodização quanto de organização espacial são todas exógenas⁷. Desconstruir e reconstruir a ideia de totalidade-mundo e fazer o mesmo para a África é, portanto, um exercício fundamental. Como seria uma periodização e regionalização da África que tomasse como ponto de partida a sua dinâmica anterior às chamadas “Grandes Navegações”? A África é retratada no ensino sempre através de seus aspectos pejorativos, tragédias sociais, associação a estereótipos degradantes (primitivismo, p.ex.), enfim, uma abordagem que referencia num quadro social adverso de África o quadro de inserção social subalternizado e inferiorizado dos descendentes de africanos na experiência da diáspora.

Livros didáticos de Geografia apresentam narrativas sobre a África que se iniciam pelo quadro natural e, em seguida, para falar dos processos históricos do continente africano, passam diretamente ao século XVI com a construção das rotas de comércio Europa-Oriente e o tráfico negreiro. Daí, novo salto é dado até o estabelecimento de administrações coloniais européias na África, no século XIX, seguido da descolonização no século XX e algumas realidades atuais sempre socialmente catastróficas. O salto entre a instauração do tráfico negreiro e o processo de colonização do século XIX acaba sendo, às vezes, justificado pela natureza: o relevo acidentado (as escarpas que dão acesso do litoral ao planalto africano), a vegetação e outros elementos naturais (como, p. ex., a selvageria dos animais!) explicam por que o europeu demorou a “conseguir penetrar” na África. Nenhuma menção é feita a povos, reinos, comerciantes, grupos de poder estabelecidos, com interesses próprios e com uma geopolítica ou circuitos internos ao continente africano que interferissem na possibilidade de “penetração” dos europeus entre os séculos XVI e XIX. O papel do fim do tráfico transatlântico enfraquecendo povos, reinos, comerciantes e grupos de poder africanos consolidados por esta inserção em circuitos comerciais intercontinentais é algo distante. E, dentro do processo de colonização africana, as resistências jamais são mencionadas – nem o emblemático caso da Etiópia, notabilizado no período do reinado de Hailé Selassié pela resistência às invasões italianas. O único fator a imprimir resistência à “penetração” européia é a natureza.

O processo de descolonização é apresentado como uma troca de comandantes de regimes de exceção: da opressão colonial pelos brancos europeus à opressão por ditadores negros africanos, nada muda, nem sequer as linhas de fronteiras, herança colonial que define, na verdade, fragmentações de povos e a união (desastrosa) de etnias em estados nacionais apresentados como (eternamente) sem identidade. O movimento intelectual de construção de um pensamento pós-colonial a partir destes processos de independência, jamais é mencionado.

As articulações e formulações políticas de lideranças do processo de independência, berço do Pan-Africanismo, do terceiro-mundismo, utilizando o cenário de disputa da Guerra Fria para se fortalecer, são mostradas ao inverso: a África é que aparece relatada como transformada em cenário da disputa entre EUA e URSS. Toda a riqueza política e teórica que forma lideranças como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Léopold Senghor e Amílcar Cabral, entre outros, é apagada, pois as menções feitas são a ditadores como Mobutu (Zaire), Idi Amin Dada (Uganda), Mugabe (Zimbábwe), entre outros, criações das elites (locais e européias) que lutam para transformar o derrubado colonialismo em colonialidade.

Ensinar sobre as lutas é ensinar a lutar. Ensinar apenas sobre as ditaduras pós-coloniais da África, ignorando os processos políticos e intelectuais que articularam africanos e afrodescendentes na diáspora no século XX contribui para a reprodução do racismo

⁷ Meneses (idem, p. 4) aponta que “As mudanças introduzidas pela história moderna produziram a localização do sujeito africano num espaço exterior ao desenvolvimento universal”.

enquanto sistema de dominação mundial. Que leitura sobre as relações raciais teríamos se nosso ensino mostrasse a importância do Pan-Africanismo, das idéias de líderes afrodescendentes como W.E.B. Du Bois, Marcus Garvey e o movimento “Volta a África”, sua influência nos processos de independência na África e mesmo na criação da Organização da Unidade Africana, em 1963, por Hailé Selassie, imperador da Etiópia? Qual seria a visão de África se o ensino mostrasse as articulações do Pan Africanismo, sua abrangência no espaço e no tempo? Falar de uma articulação é falar de relações espaciais, redes socioespaciais, pontos de vista e de enunciação a partir de lócus distintos e com direções distintas. Falar do Pan Africanismo é falar das relações políticas de África, Caribe, Europa, Américas; é mudar o foco do protagonismo no próprio processo de descolonização africana, que é visto/apresentado como sendo um movimento apenas de relação entre África e Europa - de “saída” das forças coloniais européias dos territórios africanos -, e não um processo marcado por fortes ligações entre lideranças de África e da diáspora africana.

Esta leitura nos leva a repensar não apenas a imagem que temos sobre a África, mas sobre as construções políticas no mundo inteiro. A Geografia do século XX não é apenas a Geografia⁸ da disputa entre Capitalismo e Socialismo, da afirmação de um modelo de industrialização que instaura centros e periferias - Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos -, ela é também a Geografia de diversas redes políticas - nacionais, internacionais, intercontinentais - de luta contra diversas formas de dominação. Centrar o ensino/aprendizagem nas lutas é forma de construir outras visões de mundo, voltadas para a transformação. Desconstruir e reconstruir a idéia de totalidade-mundo e fazer o mesmo para a África é, portanto, um exercício fundamental.

(iii) Branqueamento da População & Branqueamento do Território - No programa de Geografia Escolar da 6ª série/7º ano, quase sempre dedicado à Geografia do Brasil, um dos pontos de conteúdo é a formação do povo brasileiro. Este ponto aparece em quase todos os livros didáticos, ressaltando a composição racial da população brasileira, suas origens (européias, africanas e autóctone; alguns falam também de asiáticos) e contribuições culturais dos diferentes grupos que compõem nossa população.

Apesar de falar quase sempre da composição racial de nossa população, normalmente, o que se ensina em Geografia (e, também, em História), não problematiza as *relações raciais* na formação do Brasil. Algumas coleções de livros didáticos de Geografia, mais recentemente, vêm incorporando informações sobre desigualdades raciais, falando sobre racismo e seus impactos, mas, ao falar disso, não abordam o fato de que as relações raciais são historicamente um dos pilares ideológicos da idéia de nação no Brasil. Encontra-se até mesmo em alguns volumes a menção e a crítica à idéia da “Democracia Racial”, mas raramente se aponta sua importância na construção de projetos de país - na verdade, importância da forma como se estruturam as relações raciais. Antes da independência do Brasil isto já era uma questão posta, que se acentua ao longo do século XIX e ganha centralidade até hoje, estando nas bases dos projetos e idéias de nação.

O ensino de Geografia não aborda a existência, até praticamente a metade do século XX, de um projeto de branqueamento da população, que foi levado a cabo através de várias estratégias, diferenciadas no espaço e no tempo: imigração, utilização de não brancos em pelotões de guerra (muitas vezes, desarmados!), miscigenação, assimilação e desaculturação, extermínio através de conflitos violentos, enfim, um leque variado de formas de branquear a população (Skidmore, 1976). Observe-se que, se estamos falando da construção da nação, a própria Geografia (enquanto ciência e enquanto narrativa) tem papéis na estruturação deste projeto.

O ideário de superioridade racial, étnica, cultural, econômica - em suma, civilizacional -, era um dos pilares da Geografia Ratzeliana, e teve influências fortes também no Brasil. Se atualmente os livros não utilizam mais tal abordagem, também não podemos afirmar que ajudam a promover a igualdade racial - o que é bem explorado por Tonini (2002).

⁸ Tomamos aqui de empréstimo a expressão “geografia”, de Carlos Walter Porto-Gonçalves, que assinala que a “geografia” também diz respeito ao ato de grafar a terra. Ao transmutar o significado da geografia de descrição (substantivo) a ato (verbo), ele nos indica configurações associadas diretamente a protagonistas, fenômenos ou processos, que criam geografias particulares.

Deixar de falar de superioridade racial, dentro de um contexto de fim da política de branqueamento, não nos parece suficiente para a promoção de uma educação para a igualdade. Defendemos aqui que esta política, central para a construção do ideário de nação no país, deve ser objeto de problematização, deve ser trabalhada no ensino de Geografia – não apenas a política, mas sua dimensão espacial, o que pode revelar o quanto suas consequências são atuais e estão grafadas nas dimensões concreta e simbólica do território e das regiões brasileiras.

A política de branqueamento foi praticada em diversas regiões do mundo, como aprofundamento da colonização e da colonialidade eurocentradas. Em cada contexto – lugar, país ou região –, ela cumpriu funções distintas, e a partir dela foram construídos distintos padrões de relações raciais. Qualquer comparação, por exemplo, entre o Brasil, Uruguai, Argentina, ou países andinos da América do Sul, revelará peculiaridades em meio a similitudes. Paradoxos não faltam – um exemplo é o da miscigenação e da mestiçagem, fatos biológicos, mas, acima de tudo, sociais e culturais que se definem a cada contexto. Países onde o projeto de branqueamento logrou êxito relativo maior, como a Argentina e mesmo o Uruguai, têm expressões culturais originalmente negras entre as suas principais – p. ex., o tango e o candombe, respectivamente. Este paradoxo na verdade nos indica que a política de **branqueamento da população** merece ser compreendida, em realidade, como uma **política de branqueamento do território**. Isto envolve, como propomos aqui, três dimensões:

a. **branqueamento da ocupação do território** - que indica a multiplicidade de interesses que entrelaçam o branqueamento às dimensões econômica e geopolítica de gestão do território. O debate que nos traz Carlos Vainer (1990), ao mostrar que o destino dos imigrantes se alternava entre a diretriz econômica de fornecer “braços para a lavoura” mais dinâmica e crescente – no final do século XIX e início do século XX, as plantações de café, principalmente em São Paulo – e a diretriz geopolítica de ocupação de “espaços vazios”, na verdade, áreas de fronteira de ocupação, alargando a área de controle do Estado e de hegemonia da civilização ocidental. “Fronteiras Externas” (p. ex, região Sul), “fronteiras internas” da ocupação (p. ex, o Espírito Santo, mas antes, áreas como Nova Friburgo, no Rio de Janeiro), configuraram “espaços vazios”, a serem “preenchidos” com imigrantes. Muitos destes eram áreas em que havia uma ocupação por não brancos, como nos exemplificam Gioconda Lozada (com o caso de Nova Friburgo, onde havia quilombolas) e Maurício Selau (com o caso do sul catarinense, onde a imigração se deu, entre outras, em área dos índios Xokleng). Em ambos os casos, fica evidente que o branqueamento da população era, ao mesmo tempo, o branqueamento da ocupação do território, contra a ameaça representada pela ocupação não branca;

b. **branqueamento da imagem do território** – as áreas que passaram pelo processo de branqueamento da ocupação têm suas histórias, quase sempre, contadas a partir da chegada dos imigrantes, que são normalmente denominados “colonos” – e, nunca, “colonizadores”. Este artifício discursivo é instrumento de ocultação do conflito como um elemento do processo de formação dos territórios, e permite a constituição de narrativas que monopolizam a historicidade dos territórios reduzindo-a a chegada do branco – o território aparece, nesta narrativa, como sendo fruto exclusivo dos processos detonados a partir da chegada dos imigrantes, primeiro passo para o branqueamento da imagem do território. A eliminação da presença de outros grupos enquanto protagonistas dos processos históricos tem impactos fundamentais sobre a constituição de pertencimentos de indivíduos e grupos com o território, o que está na própria base da função da Geografia enquanto saber escolar: eles pertencem ao território e o território lhes pertence. Pertencem ao território – por exemplo, por nascerem nele; “somos do Brasil, somos brasileiros” –, e o território lhes pertence – “nosso país, nossa pátria e nossa terra”. Este duplo sentido de pertencimento localiza indivíduos e grupos em relações de poder, na definição dos projetos de sociedade que são também, na verdade, projetos de território. Isto faz o branqueamento da imagem do território um instrumento de exclusão, hierarquização e subalternização social; e

c. **branqueamento cultural do território** – que diz respeito à construção da primazia de matrizes, signos e símbolos culturais que constituem e identificam territórios, lugares e

regiões. É o que aparece no ensino de Geografia quando se fala em “humanização da paisagem”. O maior exemplo é a forma como se trabalha a região sul do Brasil, em que todos os livros didáticos são enfáticos em mostrar a arquitetura européia (principalmente alemã), que é normalmente exemplo quando aborda os temas “Paisagem” e “Formação do povo brasileiro”. A presença e as contribuições indígena e negra são ocultadas destas narrativas.

(iv) As Comunidades Remanescentes de Quilombos – que são, hoje, milhares catalogadas em quase todos os estados do país (Sanzio, 2007). Elas são marcas espaciais (rugosidades, no dizer de Milton Santos) das resistências dos negros à escravidão, portanto, uma geografia de lutas históricas que ressignificam o que é ser descendente de escravos. Com efeito, a primeira inversão que a promoção e valorização social que o reconhecimento do direito aos remanescentes de quilombo faz é combater a tese – ainda hoje bastante difundida – de que o negro foi escravizado porque se adaptou à escravidão, diferentemente do indígena. Esta tese, que é repetida continuamente no ensino, às vezes afirma que o índio não se adaptava às condições de trabalho na escravidão (quantidade, intensidade, ritmo); às vezes aponta que o índio não se acostumava às violências imanentes à escravidão; às vezes aponta que o índio, por ser autóctone do território e, portanto, conhecê-lo, fugia. Em oposição, esta tese apregoa que o negro se adaptava ao trabalho excedente e forçado; se adaptava às violências da escravidão; e, não fugia, por isso sua viabilidade no sistema escravocrata. Ou seja, o negro não resistia à escravidão, é a conclusão automática. As consequências desta tese na construção de subjetividades, visões de si e do outro, ao apregoar que o negro se adapta a toda ordem de sofrimentos, são infinitas. Ela legitima e autoriza violências de ordem psicológica e física no cotidiano escolar e nas relações sociais, e presta forte contribuição à naturalização e banalização do racismo, da discriminação e seus impactos.

O reconhecimento de milhares de comunidades remanescentes de quilombos derruba esta tese da adaptação e não resistência dos negros à escravidão. Sempre lembrando que a quilombagem é apenas mais uma dentre diversas formas de resistência dos negros à escravidão, a constituição de mapas mostrando a distribuição espacial destes remanescentes pelo território mostra que a resistência é algo presente onde quer que tenha havido senhores e escravos. E temos que lembrar que estas são remanescentes, o que leva a crer que durante a vigência das relações escravistas, havia muito mais quilombos. O mapa das comunidades remanescentes de quilombos, então, é um registro de marcas espaciais (rugosidades, no dizer de Milton Santos) das resistências dos negros à escravidão, portanto, uma **geografia de lutas históricas dos negros** – na verdade, rugosidades que atualizam o passado, muitas vezes esquecido e negado, no espaço presente. São a marca também de que a luta pela terra hoje tem um componente racial radical (Fernandes *et al*, 2007).

Acrescente-se a isso o fato de que muitas destas lutas (assim com lutas de indígenas, ribeirinhos, seringueiros, povos da floresta, entre outras chamadas “populações tradicionais”) não são apenas lutas pela terra, mas lutas por territórios (Arruti, 1999, 2002), o que envolve a preservação de suas práticas, saberes, heranças culturais, história, formas de relação com a natureza, enfim, uma complexidade de anseios que configura uma resistência (ou, ao menos, uma tentativa de controle e ressignificação) ao avanço do meio técnico-científico-informacional de que nos fala Milton Santos, e uma resistência frontal ao epistemicídio promovido pela onda da modernização eurocêntrica.

(v) As “Experiências de Espaço” de diferentes indivíduos e grupos, debate que diz respeito a como a vivência do cotidiano de cada um é influenciada por uma organização espacial das relações raciais: há contextos (temporal e espacialmente organizados) em que o dado racial é um elemento mobilizador, como regulador das relações sociais e “contextos de interação” (Goffman, 1975) onde esse dado não é relevante – ambos podem se dar no mesmo “cenário” em momentos distintos, ou em distintos cenários ao mesmo tempo. Sansone (1996) nos fala de “áreas moles” e “áreas duras” das relações raciais, contextos organizados no espaço e no tempo em que a raça é ou não importante nas relações sociais. Isso impacta as experiências de espaço, o ir-e-vir, na medida em que indivíduos e grupos subalternizados causarão, em determinados contextos, sentimentos de espanto, estranhamento e até mesmo repulsa – contextos e lugares onde sua presença é indesejada. Depoimento colhido em

entrevista que já realizamos com uma das professoras que integram nosso grupo apontou trabalhar isto com os alunos no momento em que ela discute o conceito de “fronteira”: ela fala de “fronteiras visíveis” e “fronteiras invisíveis”, sendo estas últimas exatamente aquelas que se impõem através de constrangimentos a indivíduos e grupos indesejados em lugares e contextos determinados. É mais um desafio para a aula de Geografia.

(vi) Toponímia / Marcas Históricas da Presença Negra - A toponímia, definição dos nomes dos lugares, é algo que normalmente está presente no ensino de Geografia das séries iniciais do Ensino Fundamental. É comum aprender sobre o nome do lugar em que se vive, sua formação e sua história. Chamamos aqui a atenção para a necessidade de politização e “desbranqueamento” desta discussão, em diversos contextos.

Aprender a toponímia é aprender sobre a história do território, é algo que informa sobre a construção do território e, portanto, é elemento constitutivo das narrativas que elaboram nossos sentimentos de pertencimento em relação a ele. É neste sentido que atentamos aqui para toponímias indígenas e negras como marcas históricas apagadas da construção e formação do nosso território, fruto de narrativas de território “branqueadas”. Dar nome, nomear, representar, está na base da criação do mundo – é o primeiro ato de poder sobre o mundo, o poder de representar, que nos informa Bourdieu (1989). São as “(...) lutas das classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer grupos.” (p. 113)

A toponímia revela, portanto, relações de apropriação dos lugares, apropriação que é reconhecida por quem legitima e reproduz os nomes que são expressão desta apropriação. Ela é expressão da existência de disputas pela apropriação, portanto, de relações sociais de poder – relações que conformam a história do território, as histórias dos lugares. Saber quem nomeou um território ou um lugar é saber quem se apropriou dele, quem disputou e definiu os critérios do “dentro” e “fora” do lugar, quem disputou a definição dos seus limites. Em resumo, quem construiu em algum momento a história do território ou do lugar. Esta reflexão nos leva a pensar as toponímias do território brasileiro, e confrontá-las às narrativas que aprendemos e apreendemos de nossa história, bem como confrontá-las às imagens de espaço e de sua constituição histórica que fazemos. Nos leva a repensar, por exemplo, o mito do “descobrimento do Brasil”, em 1500, pelos portugueses, como o marco inicial da história do nosso território. Afinal, quantos nomes de lugares, quantas toponímias temos de origem indígena, anterior a 1500? Albuquerque Jr. reflete sobre isto e nos provoca ao levantar que

“ (...) como diz Michel de Certeau, intelectual francês do século passado, nomear é uma das primeiras formas que o homem desenvolveu de demarcar e tomar posse de um território, de dominá-lo, de colonizá-lo. Nomear é dar sentido, é também demarcar diferenças em relação aos territórios vizinhos, é estabelecer fronteiras. Ao chegar às costas brasileiras, uma das primeiras preocupações dos portugueses foi dar um nome para a terra recém-encontrada. Embora o nome cristão e católico que escolheram, Terra de Santa Cruz, não tenha conseguido se sobrepor ao nome vulgar, o de terra do Brasil, do pau-brasil, madeira que foi a base da primeira atividade econômica de exploração colonial deste território, a colonização, a dominação, a posse portuguesa se inicia por este ato de nomeação.” (Albuquerque Jr., 2007, p. 8-9)

Este embate é o mesmo que Porto-Gonçalves indica hoje para o que o Ocidente nomeou América, depois de chamar de Índias Ocidentais. Alguns povos autóctones (nomeados pelos Europeus de Indígenas...) nomeavam Abya Yala, denominação que hoje movimentos indígenas vêm retomando. Mas, é na escala do local que a toponímia mais revela sobre os ocultamentos históricos. Mesmo falando-se (pouco) de “América pré-colombiana”, aprendemos que nosso marco zero histórico é a chegada dos europeus. Entretanto, na maioria dos lugares, a toponímia é, fortemente, indígena. Como compreender que a história é contada mostrando um processo civilizatório do europeu sobre os “primitivos” indígenas, quando os nomes dos lugares guardam marcas de uma apropriação indígena? Chamamos aqui também a atenção para topônimos relacionados aos negros. Nomes de lugares que remetem a lutas dos negros; nomes que revelam uma presença histórica negra; e nomes que remetem a africanidades, também marcas da presença negra. Bernardo Mançano

Fernandes, estudioso do Movimento dos Sem Terra (MST), ao lançar um olhar sobre toponímias de assentamentos do movimento, identificou em 19 estados assentamentos cujo nome se remete à memória do Quilombo dos Palmares. A lista, que ele publicou em Fernandes (2007, p. 152-153), traz nomes como Zumbi dos Palmares, Quilombo, Dandara, Palmares, entre outros. Um olhar mais aguçado sobre topônimos dos 1.451 assentamentos que ele observou, certamente revelaria uma quantidade muito maior de nomes relacionados às lutas dos negros, sua presença e africanidades. O autor comenta:

Nos mapas verificamos a presença desses assentamentos que carregam consigo a marca dessa história de resistência da população negra no país, desde o período colonial brasileiro. Esse levantamento dos assentamentos, elaborado pelo projeto do NERA, denota que a luta pela terra no Brasil, segundo o imaginário, a cultura e a consciência política transmitida entre os membros e militantes do MST, remonta ao Quilombo dos Palmares que tem como figura ímpar neste processo a figura de Zumbi dos Palmares. Essas denominações são significativas, na medida em que demonstram uma consciência social e uma identidade política com o movimento palmarino do Século XVII.” (p. 152)

O fato de encontrar assentamentos em 19 estados, e em estados onde a presença negra é apagada do imaginário e da memória coletiva, como Paraná e Santa Catarina (neste, no município de Fraiburgo, área de colonização alemã, há um assentamento com o nome de Dandara), nos leva refletir sobre história e consciência social, como Fernandes nos aponta. Por todo o país encontramos topônimos que revelam a presença negra, remetem às suas lutas ou a africanidades. Em municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, encontramos bairros como Cubango (Niterói), Colubandê, Mutondo e Monjolos (São Gonçalo), nomes que são também de regiões ou cidades na África – ou seja, são marcas de africanidades na toponímia.

Enumeramos aqui apenas alguns ensaios que já iniciamos na construção de um temário onde deve incidir a inserção e revisão de conteúdos para atender à Lei 10.639. Muito ainda há para ser discutido, desvendado, proposto, testado, construído, para o pleno atendimento ao propósito de construção de uma educação para a igualdade racial, e um ensino de Geografia que não hierarquize o mundo para legitimar a hierarquização de indivíduos e grupos neste mundo é tarefa ainda longa.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque Jr., Durval Muniz. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: As fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Arruti, José Maurício. “Propriedade ou território?”. *Tempo e Presença*, v. 21, n. 307, set/out 1999.
- _____. “Territórios Negros”. In: KOINONIA. *Territórios Negros – Egbé: Relatório Territórios Negros*. Rio de Janeiro: Koinonia, 2002.
- Bento, Maria Aparecida da Silva. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida da Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Bourdieu, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa e Rio de Janeiro: Difel e Editora Bertrand Brasil, 1989.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Fernandes, Bernardo Mançano et. Al. “A terra e os desterrados: o negro em movimento – um estudo das ocupações, acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. In: Santos, Renato Emerson dos (Org.) *Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.
- Goffman, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- Grosfoguel, Ramón. *Descolonizando los paradigmas de la economía-política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. 2005. Disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Ramon.pdf>

Guimarães, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

Hintzen, Percy. “Diáspora, globalização e políticas de identidade”. ?”. In: Santos, Renato Emerson dos (Org.) *Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

Lopes, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006

Meneses, Maria Paula. “Outras vozes existem, outras histórias são possíveis”. *Diálogos sobre Diálogos*. Niterói: Grupalfa / UFF, 2008.

Mesquita, Zilá. “Aprender com Porto Alegre: experimentando viver a cidadania na prática educativa”. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, n. 20, pg. 127-133, dez. 1995.

Mignolo, Walter. *Histórias locais / projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica”. In: Santos, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

Moore, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

Nascimento, Elisa Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: (org.). *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

Paixão, Marcelo. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Pena, Sérgio. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 12, n. 1, p. 321-46, maio-ago. 2005.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter. “A Geograficidade do Social: uma contribuição para o debate metodológico para os estudos de conflitos e movimentos sociais na América Latina”. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Conflito social, militarización y democracia em América Latina – nuevos problemas y desafíos para los estudios sobre conflicto y paz em la región. Buenos Aires: Clacso, 2002.

_____. “Apresentação”. In: Lander, Edgardo (Org.) *A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Prefácio. In: Santos, Renato Emerson dos (Org.) *Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. In: *Journal of World-Systems Research*, vi, 2, summer/fall 2000, 342-386 Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I.

_____. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: Lander, Edgardo (Org.) *A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. “O que é essa tal de raça?”. In: Santos, Renato Emerson dos (Org.) *Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

Sansone, Lívio. “Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda”. *Afro-Ásia*, n. 18, 1996, Salvador, p. 165-188.

Santos, Boaventura de Souza. O fim das descobertas imperiais. In Oliveira, I. B.; Sgarbi, P. (Orgs.) *Redes culturais: diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 19-36.

_____. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. In: _____(Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

Santos, Cesar Augusto Caldas dos. *Novas manifestações de racismo no livro didático de Geografia do Ensino Fundamental*. São Gonçalo: FFP/UERJ, Monografia apresentada ao curso de pós-graduação *latu sensu* em Ensino de Geografia. 2008.

Santos, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as Relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: _____ (Org.) *Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007a.

Santos, Sales Augusto dos. “A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”. In: Santos, Sales Augusto dos; Braga, Maria Lucia Santana; Magalhães, Ana Flavia Pinto; Lisboa, Andreia.. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. 1 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37.

Sanzio, Rafael. “Territórios Étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil”. In: _____ (Org.) *Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

Skidmore, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Tonini, Ivaine. *Identidades capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia*. Porto Alegre: Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

Vainer, Carlos Bernardo. Estado e raça no Brasil. Notas exploratórias. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 103-118, 1990.

Wallerstein, Immanuel. *Unthinking Social Science: the limits of nineteenth-century paradigms*. Cambridge: Polity Press, 1991

