O LIVRO DIDÁTICO: DO DETERMINISMO GEOGRÁFICO DE DELGADO DE CARVALHO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

THE DIDACTIC BOOK: GEOGRAPHIC DETERMINISM OF DELGADO DE CARVALHO TO ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION

LE MANUEL: GÉOGRAPHIQUE DÉTERMINISME DE DELGADO DE CARVALHO À L'ÉDUCATION DES RELATIONS ETHNIQUE-RACIALES

EDIMILSON A. MOTA

Coordenador do Grupo de Pesquisa Multiculturalismo e Geografia (MultiGeo)/Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense. Email: uffmota@gmail.com

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: Este artigo visa a problematizar os recortes textuais extraídos de livros didáticos clássicos, como os de Delgado de Carvalho (que apresenta uma visão determinista sobre o ensino de geografia), e contemporâneos, bem como também de autores de coleções aprovadas pelo edital do PNLD 2011, que tratam do ensino de geografia com vistas ao cumprimento da Lei 10.639/03, cuja finalidade é a de combater o racismo. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental com base em André e Lüdke (1986), que consideram o livro didático um documento. Foi utilizada também a pesquisa bibliográfica do campo do multiculturalismo no tratamento dos conceitos de raça e identidade baseados em Hall (2006), Munanga (1999) e Quijano (2009). Com base nos resultados, concluímos que o importante não seria acrescentar mais conteúdo ao livro didático para o cumprimento da legislação. O ideal seria fazer a revisão epistemológica dos conceitos ensinados e colocar em suspeição os paradigmas da geografia determinista, bem como identificar raça como um conceito que continua operando sob rasura, a fim de, então, combater o racismo, os estereótipos e os preconceitos ainda permanentes no espaço da escola.

Palavras-chaves: determinismo geográfico, raça, livro didático, Lei 10.639/03.

Abstract: The article aims to discuss the extracted text clippings of classic and contemporary textbooks, like Delgado de Carvalho, which offers a deterministic view of geography teaching, and as well, collections of authors approved by notice PNLD 2011 that deal with geography teaching in order to comply with the Law 10.639/03, which is intended to combat racism. The methodology used was a documentary research based on Andrew and Lüdke (1986), who consider the textbook document. It was also used the literature of the multiculturalism area, in the treatment of the concepts of race and identity-based (Hall, 2006; Munanga, 1999, e Quijano, 2009). Based on the results, we conclude: the important thing would be to add more content to the textbook in compliance with the legislation. The ideal is to make the epistemological review of concepts taught, and put on suspicion paradigms of deterministic geography and identify race as a concept that continues to operate under erasures, then to combat racism, stereotypes and even permanent bias in the school space.

Keywords: geographical determinism, breed, textbook, Law 10.639/03.

Résumé : L'article vise à analyser les coupures de texte extraites des manuels classiques et contemporains, comme Delgado de Carvalho, qui offre une vue déterministe de l'enseignement de la géographie, et ainsi, des collections d'auteurs approuvé par avis PNLD 2011 qui traitent de l'enseignement de la géographie afin de se conformer à la Loi 10.639/03, qui est destiné à lutter contre le racisme. La méthodologie utilisée est la recherche documentaire basé sur Andrew et Lüdke (1986), qui considèrent le document de manuels scolaires. À base d'identité il a également été utilisé la littérature du multiculturalisme du champ, dans le traitement des concepts de race et de Hall (2006), Munanga (1999) et Quijano (2009). D'après les résultats, nous concluons: lachose importante serait de ne pas d'ajouter plus de contenu à l'ouvrage dans le respect. L'idéal est de faire l'examen épistémologique des concepts enseignés, et de mettre sur les paradigmes de soupçon de la géographie déterministe et d'identifier la race comme un concept qui continue à fonctionner sous ratures, pour combattre le racisme, les stéréotypes et les préjugés même permanente dans l'espace scolaire.

Mots-clés: déterminisme géographique, course, manuels scolaires, Loi 10.639/03.

Introdução

Em janeiro de 2003, o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 foi alterado pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira para todo o currículo escolar. Esta lei tem por finalidade a construção de uma educação contra o racismo estrutural e a redução do seu efeito, que ainda revela desrespeito, estereótipos, ideologias e xingamentos contra o negro. Este tipo de comportamento social não só tem permanecido, mas tem efetivamente aumentado, como nos casos de destrato e injúria racial, e em diferentes situações, como no esporte (futebol) e nas redes sociais. Ao mesmo tempo, o efeito desse destrato tem impedido e fragilizado a igualdade de direitos entre negros e brancos.

A Lei 10.639/03 foi criada contra o tratamento negativo que ainda pesa sobre a população afrodescendente. Não se sustenta mais esconder o mito da cordialidade brasileira e fazer a defesa de que, no Brasil, o preconceito é social, e não racial. Ao contrário, a democracia racial requer combater o racismo na sua estrutura, e, onde houver o desrespeito racial contra o negro (ou qualquer outro tipo de discriminação) é preciso revertê-lo, bem como tensionar as relações e promover o reconhecimento positivo do outro. A escola é parte constitutiva dessa estrutura. Fazer mudança estrutural no interior de uma sociedade requer essencialmente passar pela escola, pois ela é um espaço, por excelência, de valorização e de reconhecimento – positivo ou negativo – da diversidade humana. Ela pode promover visibilidade, assim como pode também fazer o inverso.

A Lei 10.639/03 representa uma resposta às reivindicações historicamente iniciadas desde as primeiras décadas do século XX, construídas pelos movimentos sociais negros que sempre tiveram a educação como um instrumento importante na luta contra a relação assimétrica entre negros e brancos. A

partir desta lei, visando a orientar para uma educação antirracista, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo Parecer 03/2004. Este parecer teve como abordagem central a valorização e o resgate social do negro, ou seja, a promoção do seu reconhecimento por meio de uma nova educação que desconstrua estereótipos raciais, assim como também da sua visibilidade simbólica positiva na escola. Esta educação, que se propõe como "nova", tem como ponto de partida o reconhecimento de que, de fato, o racismo é uma realidade nefasta nas relações sociais, e o seu efeito na escola tem exigido repensar teorias e práticas até então silenciadas pela pedagogia liberal em detrimento da diferença na igualdade. Nesse sentido, passou a se exigir para o ensino de geografia, hoje, pensar novos saberes e novas práticas que obriguem a revisar conceitos e temas propostos nos livros didáticos produzidos pelo mercado editorial e chancelados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm como premissa refletir criticamente sobre os discursos do projeto colonial, instituídos a partir do século XVI, no trato entre negro e branco. Legalmente, desde então, o branco regulava o negro nas relações étnico-raciais, trato este que se perpetuou até o século XX, na ordem social competitiva. E isto porque, após o fim da escravidão, por parte do Estado, faltou a criação de políticas públicas de ação afirmativa que promovessem o reparo e se aplicasse justiça distributiva de reconhecimento social para o afrodescendente – o que, decerto, evitaria arrastar sobre essa população o drama social da invisibilidade que, ainda hoje, lhe aflige.

Com a Lei 10639/03 e o Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004), o MEC passou a exigir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE), uma avaliação de aprovação ou reprovação das obras submetidas aos seus editais. Os critérios desta avaliação têm requerido que os conteúdos de ensino estejam de acordo com as orientações preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no sentido de combater o racismo e promover o reconhecimento positivo da população afro-brasileira. Para que a obrigatoriedade da lei se cumpra, desde então, os editais PNLD são regulados pelas resoluções e diretrizes em vigor, e estes têm sido o parâmetro de avaliação para aprovar ou reprovar coleções de livros didáticos submetidas pelas editoras ao presente programa.

Questões problematizadoras e metodológicas

Este artigo objetiva refletir sobre o determinismo na geografia tradicional e sobre os conceitos de raça e renda como pontos de interseção nos programas e conteúdos dos livros didáticos de geografia, que têm retratado, ao longo do tempo, a importância do negro na formação do Brasil. Também busca compreender o lugar que o negro tem ocupado, hoje, nos estratos sociais e contextualizar o seu reconhecimento desigual, previsto na Lei 10.639/03 com os seus dispositivos legais, à luz das relações étnico-raciais.

Este artigo está organizado e subdividido em três partes. A primeira parte apresenta um clássico dos livros didáticos do autor Delgado de Carvalho, que trata do ensino de geografia homem/natureza numa perspectiva epistemológica (biológica e determinista), e que teve, neste trabalho, avaliadas suas publicações didáticas para o primeiro e o segundo graus nos anos 1935, 1949, 1963 e 1967.

Na segunda parte, são abordados autores contemporâneos (SENE, MOREIRA, 2009; BIGOTO et al., 2009; BOLIGIAN et al.; CARVALHO, PEREIRA, 2009; DANIELLI, 2007) que discutem os

conceitos de raça e renda como temas importantes para a compreensão da permanência da desigualdade social entre os negros. Na terceira parte, discute-se a identidade como uma categoria importante de reconhecimento social, bem como o seu significado e o seu papel no combate aos estereótipos.

Para abordar e refletir sobre os temas propostos, a pesquisa bibliográfica pertinente ao tema e a análise documental, com base em André e Lüdke (1986), que consideram o livro didático documento oficial, foram as técnicas utilizadas.

O determinismo geográfico no livro didático de Delgado de Carvalho

Delgado de Carvalho (1884-1980) muito contribuiu para o ensino da geografia no Brasil, pois, nesta área, ele foi um dos que escreveram a história do pensamento geográfico escolar, ao longo de mais de cinquenta anos. Por muitas décadas, as obras didáticas de Carvalho (1935, 1949, 1963 e 1967) tiveram um papel importante na formação do aluno na escola de primeiro e segundo graus. Estas obras foram também importantes para os currículos e programas que, à época, tendiam para uma geografia determinista, cercada por conceitos e temas cujas ênfases buscavam explicar o Brasil em síntese: delimitado por suas potencialidades naturais e econômicas; nação forjada num caldeirão multicultural pelas três raças, que resultou na conhecida identidade de "povo brasileiro".

Contudo, no decorrer de décadas de publicação, é possível notar que esse autor insistiu, em suas edições, em reproduzir o negro como um produto do meio natural, apresentando-o como o invisível e o sem cultura, reconhecido apenas pela mão de obra, numa representação que contribuiu para o desenvolvimento do sistema escravagista na formação do Brasil, sem fazer qualquer consideração relevante se comparado com o branco.

Homem e natureza são categorias importantes que muito define a geografia tradicional determinista. Para esta tendência, o homem estava sujeito aos imperativos da natureza como também vivia sob a influência dela, pois o seu comportamento social podia variar conforme o clima, o relevo e a vegetação de um lugar. Estava ele também sujeito à diversidade da raça, que, biologicamente, diferenciava pessoas em "superiores" e "inferiores". Por muito tempo, este paradigma não só foi dominante, como também recebeu o apoio do Estado, que financiava instituições em prol de programas de eugenia, na certeza de que o caminho para o desenvolvimento social estava na seleção da raça (DIWAN, 2007).

É fato: Delgado de Carvalho orientava-se segundo o paradigma da geografia determinista. Acreditava este autor ser o clima capaz de produzir mudanças no desenvolvimento biológico do homem, bem como no seu desenvolvimento psicossocial, conforme ele mesmo explicou em uma de suas edições:

> Os efeitos físicos diretos do meio que se exercem sobre a vegetação, os animais e o homem. Nesta categoria entra o clima, que age diretamente sobre o homem como estimulante e como deprimente, que determina a sua cor e a sua estatura e por meio do ambiente determina os seus meios de vida (CARVALHO, 1949, p. 232).

A reprodução desse discurso determinista naturalista não deve ser notada apenas como um conteúdo que fazia parte do currículo da disciplina de geografia, e que, atualmente, não faz mais. A longa duração desse discurso, ainda hoje, leva-nos a acreditar que: 1) muitas gerações foram ensinadas com as certezas deterministas de que, de fato, o clima tinha a capacidade de estimular o estado de humor da pessoa, assim como era capaz de determinar a sua cor e o seu tamanho; 2) a reprodução do destrato social, na escola, nas redes sociais, no esporte e em outros ambientes, hoje, possivelmente muito se deve à educação racista instituída em épocas anteriores, quando se reproduzia o

estereótipo racista, que permaneceu como tal na estrutura social e na família, passando de geração a geração.

Ou seja, sobre essa geografia, o importante é compreender o seu efeito duradouro, como também identificar o seu uso como ferramenta com potencial social ainda capaz de prestar um desserviço à história do outro, ou até mesmo de reforçar preconceitos, racismo e estereótipos.

É preciso cuidado. A crença em um paradigma – mesmo ele não estando mais em uso como uma prática pedagógica – existe, e sua permanência é a certeza de que ele continua operando sob rasura no imaginário social, em outras dimensões.

A segunda premissa determinista postulada por Carvalho estaria na capacidade de o meio geográfico influenciar o meio social. Como ele mesmo afirmou, "os efeitos psíquicos têm no meio o seu principal fator. As religiões, os códigos de moral e as línguas têm estreitas relações com o ambiente geográfico" (1949, p. 232). Seria, portanto, como definir pessoas com base no seu comportamento e na cultura, como um produto do meio. Seja baseado na moral ou na religião, tudo passaria pelo determinismo geográfico, apontando, direcionando e definindo grupos ou até mesmo lugares. Ou seja: para este autor, o determinismo geográfico ia muito além da função de descrever a relação intrínseca homem/natureza. Para ele, o determinismo evocava o domínio natural sobre o social a ponto de extrapolar as esferas. Como ele bem concluiu:

> Os efeitos econômico-sociais determinam o tamanho e a importância dos grupos humanos, a organização da propriedade e as relações de família. A fertilidade e a superfície de um distrito determinam o número máximo de habitantes que pode assumir (CARVALHO, 1949, p. 232).

A relação fertilidade e habitante por superfície, segundo a concepção malthusiana, se dava por ser o meio natural determinante na produção de alimento, assim como o tipo de solo, o tamanho da propriedade e, principalmente, o controle da

natalidade. Todos estes fatores estariam imbricados, de forma que a produção agrícola deveria ser maior do que o número de habitantes, pois, do contrário, haveria escassez e fome no lugar.

Diferentemente da geografia tradicional, cujo poder de explicação estava voltado para os conceitos homem/natureza/raça/civilização (AZEVEDO, 1943, 1958, 1959, 1968, 1976), a geografia escolar, no final dos anos 1970, passou a ser influenciada por novas tendências pedagógicas. Neste contexto, conceitos caros para a geografia, como a desigualdade social e a cultura, fizeram com que o seu ensino se voltasse mais para as questões sociais e menos para a sua descrição (como a memorização de nomes de rios e de capitais, atividades com um fim em si mesmas).

Nascia, então, o novo paradigma: a geografia crítica. Como prática pedagógica, o objetivo desta tendência não se limitou a descrever sobre as coisas do espaço, mas a explicar as contradições econômicas e sociais das coisas do espaço. Muitos pensadores, como Lacoste (1988), Vessentini (1991), Andrade (1989) e Vlach (1994, 2009), acreditavam que a desigualdade social era resultado do modo de produção capitalista e que, por meio das técnicas e da apropriação da força de trabalho (que gerava a mais valia), tudo podia confluir para produzir a desigualdade entre as classes sociais. O espaço estaria determinado pela produção econômica e sob o controle do dono e do modo de produção, de maneira que tudo podia contribuir para explicar o porquê dos espaços desiguais.

Graças a essa tendência, o ensino de geografia passou a construir uma abertura para se discutir os espaços desiguais e as suas contradições, assim como as questões de raça e renda, que estariam interligadas no estudo sobre a desigualdade do espaço, como afirmarão os autores contemporâneos, no próximo tópico.

Raça e renda entre negros e brancos em espaços desiguais

Raça é uma velha categoria, usada desde a Antiguidade, com fins de descrever geografias sobre os diferentes povos e suas identidades no mundo, discriminando-os por região e classificando-os em caucasianos, africanos, ameríndios, melanésios – ou bem como pela cor da pele: branca, preta, parda ou amarela. Na metade do século XIX, este conceito foi reconhecido como uma pseudociência. Todavia, no século XX, a biologia abandonou o seu uso como marcador determinante na classificação da população, e, com isso, raça perdeu o *status* de ciência, desde então (MUNANGA, 1999, p. 21).

Quando nos referimos ao conceito "raça", no tocante ao estudo da população, em geral, o sentido recorrente pelo qual ele é lembrado é o biológico. Historicamente, o discurso de raça foi institucionalizado a partir de teorias racialistas que se baseavam nos referenciais de linhagem sanguínea, cor da pele, tamanho do crânio etc., criado como suposta "ciência" que se tornou determinante na hierarquização da população (classificada em raça superior e inferior). O pensamento racial moderno se misturava, assim, com o projeto de colonização europeia, quando, no século XV, o conceito de humanidade foi colocado em dúvida a partir da descoberta dos povos negros, ameríndios e melanésios, entre outros que, à época, foram classificados pelos europeus como raças inferiores (MUNANGA, 1999, p. 21). Tal crença inspirou teorias e doutrinas raciais que serviram de pano de fundo para justificar o trabalho compulsório e o ultrajante tratamento social que o colonizador passou a exercer sobre os ameríndios e africanos. Isto teve duração até final do século XIX, quando a escravidão foi abolida (em último lugar) no Brasil.

Entretanto, a abolição não significou o fim da supremacia racial europeia sobre os povos racialmente hierarquizados. O século XX, que estava começando, pôde assistir, no decorrer de sua história, ao desdobramento do "projeto civilizatório" iniciado no século XIX pelo imperialismo na África e na Ásia. Este projeto se materializou com o desencadeamento da Primeira e da Segunda

Guerra Mundial, que tiveram por "ideal" alcançar a pureza da raça, o que levou à ascensão do nazismo e, consequentemente, ao holocausto (MUNANGA, 1999). Decerto, o saldo de exclusão social do século XX foi herdado de uma época cujo pensamento firmava-se em torno do hiato raça, e que, ainda hoje, separa o indivíduo em superior e inferior, não mais por uma perspectiva biológica, mas por uma perspectiva histórico-social.

Embora as ciências naturais, por intermédio da genética, comprovem que raça não existe – e isto seja incontestável –, para as ciências sociais, este conceito está cercado de outros significados. Ele pode operar com outros sentidos diferentes dos das ciências naturais. Para as ciências sociais, raça tem um sentido político e social, e, como tal, sempre foi usada para hierarquizar e classificar pessoas em inferiores e superiores (QUIJANO, 2005). Basta olharmos para a história da eugenia mundial: países ditos democráticos, tanto na Europa como na América, desenvolveram políticas públicas e privadas eugenistas, baseadas no aperfeiçoamento do homem e na sua evolução, a cada geração, por meio da busca do perfil de um ser saudável, belo e forte (DIWAN, 2007, p. 22). No livro didático, raça é um conceito utilizado por muitos autores e escamoteado ou negado por outros. Nos recortes textuais analisados, é possível identificar a preferência de autores pelo uso do termo raça, enquanto outros utilizam o conceito de renda.

No ensino de geografia, lugar, território e paisagem são categorias utilizadas para explicar o espaço e a relação que o homem desenvolve com ele. Quando abordamos as questões sociais, localizamo-nas a partir do lugar ou do território que, historicamente, se encontra situado na paisagem de um determinado espaço.

Trazemos aqui, pelos recortes textuais extraídos de livros didáticos, a desigualdade mostrada por raça e cor. Pelo que pudemos observar, ainda hoje, o negro continua ocupando, nas paisagens do território nacional, um lugar desigual.

> [...] as paisagens humanizadas de um lugar são construídas e modeladas por uma enorme quantidade de pessoas. Portanto, para entender como o espaço geográfico está organizado no presente, é preciso compreender um pouco das relações sociais, da vida dessas pessoas, numa perspectiva histórica. [...] Você já viu que a paisagem acumula parte da história, ou seja, que na paisagem podemos encontrar formas de diferentes idades. Essas formas são uma herança de outros tempos, quando havia outras relações humanas, às vezes muito diferentes das que existem hoje. Vejamos as heranças deixadas pelos povos que construíram o Brasil (SENE, MOREIRA, 2009, p. 89-90).

O contexto histórico para o qual os autores acima apontaram trata da condição de trabalho à qual o negro era submetido como escravo. Tempo em que os africanos foram forçados a migrar para o outro lado do Atlântico para trabalhar no fabrico do açúcar, no engenho, o que acabou por obrigá-los à construção de uma nova identidade, já que aquele território não era mais o seu e a história que passavam a construir não se dava mais sobre a mesma paisagem em que eles habitavam.

Hoje, sabe-se que, embora os africanos tenham migrado como escravos, ninguém nascia escravo. A escravidão era uma instituição que legitimava as estruturas sociais a fazerem escravos. Segundo Sene e Moreira:

> [...] Desde sua captura em solo africano, os escravos eram tratados como peças que só precisavam de manutenção ou reposição. Os portugueses colonizadores não se preocupavam em saber sobre sua língua, cultura ou procedência étnica (SENE, MOREIRA, 2009, p. 89-90).

A dimensão humana do africano importado era desimportante para o seu dono. Para a lógica dominante, seu reconhecimento vinha de sua força e da destreza, qualidades indispensáveis no seu trabalho. Ao ser negociado, os consumidores tinham preferência por corpos sem defeitos e saudáveis. Estes indicativos davam a certeza de que sua vida produtiva seria longa e, consequentemente, um bom negócio para quem dele se servisse.

Os negros trazidos como escravos no período da colonização brasileira não compunham uma população homogênea,

pois se originavam de diferentes grupos étnicos africanos. Calcula-se que, durante o período que compreende a metade do século XVI à primeira metade do século XIX (até 1850), cerca de 4 milhões de negros foram trazidos para o Brasil. De acordo com o Censo 2000, os negros compunham cerca de 6,6% da população e se concentravam, principalmente, nos estados do Maranhão, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro (BIGOTO et alli, 2009, p. 91-92).

De fato, o Brasil, desde o século XVI, foi o lugar que mais recebeu africanos. Atualmente, é o país que tem a maior concentração de população negra fora da África –na verdade, apenas a Nigéria (um país africano) tem população negra maior que a do Brasil. É um contingente populacional significativo, que ajudou a fazer a história deste país, contudo, até hoje, uma grande parte dessa população luta por recursos básicos para a sua subsistência, pois ainda é a parcela menos favorecida. Para Boligian e outros autores (2009), a desigualdade entre negros e brancos tem como causa maior a má distribuição de renda e a educação, que ainda não é um direito social e de todos.

> A concentração da renda no Brasil é, certamente, o maior motivo das desigualdades sociais existentes. Uma parte razoável da população brasileira vive em condições extremamente precárias de moradia, educação e saúde, enquanto uma parcela bem menor apresenta elevados padrões de vida (BOLIGIAN et al., 2009, p. 52).

Para esses autores, a concentração de renda é a maior causa das desigualdades sociais, que acaba por polarizar o desenvolvimento social, ficando, de um lado, a minoria rica e, do outro, a maioria pobre, privada de infraestrutura e de acesso a serviços de qualidade. De fato, esta é uma realidade que pode ser vista a olho nu, na paisagem urbana do Brasil.

De outro modo, para Carvalho e Pereira (2009), a cor e o sexo são fatores de exclusão, e o grupo mais atingido por esta é o dos negros. Estes autores afirmaram que:

> As desigualdades sociais existentes entre as pessoas não resultam exclusivamente das condições econômicas. Há pelo menos dois outros fatores que exercem grande influência nesse sentido, e cuja importância merece ser registrada. Ainda é muito forte o tratamento discriminatório e desigual a que as pessoas são submetidas no Brasil apenas por causa de suas condições de cor ou sexo, segundo o levantamento realizado pelas últimas pesquisas do IBGE. Da mesma maneira, entre brancos e não brancos as diferenças são grandes. Comparando-se o rendimento médio das populações preta e parda (segundo denominação utilizada pelo IBGE) com a branca, constatou-se que os primeiros receberam em 2001 a metade do que receberam os brancos. E aqui, também, as maiores diferenças de rendimentos foram encontradas entre os mais escolarizados, com 12 ou mais anos de estudo (CARVALHO, PEREIRA, 2009, p. 122-123).

Para esses autores, a cor e o sexo são dois fatores que, associados ao preconceito de gênero e de raça, contribuem para a manutenção da discriminação racial. Tal disparidade, para eles, se reflete diretamente no mercado de trabalho:

> Ao comparar os rendimentos, os homens pretos e pardos ganham cerca de 30% menos do que as mulheres brancas, o que parece ser uma forte indicação de que no Brasil a cor da pele é motivo de discriminação maior ainda do que a condição de gênero. Diante desses dados, não seriam necessários longos argumentos nem explicações complicadas para convencer qualquer um da importância dessa discussão, sobretudo quando consideramos que a população brasileira, além de ser majoritariamente constituída de mulheres (conforme nos indicam os próprios dados do IBGE), é visivelmente uma população mestiça, com elevada quantidade de negros; estes, no entanto, aparecem nas estatísticas populacionais como minoria absoluta, diante da maioria branca e parda que os últimos censos têm revelado (CARVALHO, PEREIRA, 2009, p. 122-123).

Ainda segundo esses autores, a disparidade de salário entre negros e bancos e entre o homem negro e a mulher branca tem suas raízes na formação social do Brasil. Para eles, a mesma elite que escravizou, após a abolição, usou de subterfúgios – como o do mito da "democracia racial" – para escamotear o drama social e racial em que o negro vivia, e, com isso, se eximiu da reparação para com esta população:

> [...] São muitas as explicações para as origens dessa atitude de discriminação. Para enumerá-las, com certeza seríamos remetidos inclusive à própria história da formação do país e de sua sociedade, como a imposição de valores pela colonização europeia, as disputas territoriais com os indígenas e os séculos de mão de obra negra escravizada. Não é o caso, aqui, de nos desviarmos para as análises desses episódios. [...] De qualquer forma, não poderíamos encerrar nossa abordagem da geografia da população brasileira sem fazer referência a aspectos que evidenciam uma geografia que é também de injustiças e discriminações. Omitindo tais aspectos, contribuímos para alimentar mitos comuns e muito difundidos para caracterizar a população brasileira, como o de "democracia racial", uma situação em que prevaleceria uma condição de igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente da cor da pele ou da origem etnicorracial de cada um (CARVALHO, PEREIRA, 2009, p. 122-123).

Infelizmente, no Brasil, não foi esse o caminho tomado. Na verdade, o caminho bifurcou-se em desigualdade e invisibilidade, para o negro, e em privilégio e poder, para o branco. Graças às estruturas social e econômica, historicamente construídas, o presente do negro, comparado com o do branco, continua como era no passado: desigual. Isto porque

> Durante quase meio século, permaneceu soberana e intocável uma ideologia racial que colidia com as bases ecológicas, econômicas, psicológicas, sociais, culturais, jurídicas e políticas de uma sociedade multirracial, de estrutura secularizada, aberta e em diferenciação tumultuosa! [...] Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da "população de cor", fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de justiça social. Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o "homem de cor" aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna (FERNANDES, 2008, p. 363-309).

Contra essa mentalidade, cabe ao Estado brasileiro desafiar o poder econômico, por meio de políticas efetivas para combater tais desigualdades, bem como criar mecanismos de combate ao racismo, de modo que faça com que o negro salte a

linha da pobreza. Como afirmou Fernandes (2008): fazer acontecer a sua ascensão vertical. Para isso, acreditamos ser necessário desafiar também a barreira de raça e de classe, o que exigiria uma política de reconhecimento que resgatasse a sua história e a sua autoestima social. Por outro lado, acreditamos ser necessário fazer a redistribuição de renda, com políticas de ação afirmativa voltadas para a educação e para os jovens negros que aspiram ao mercado de trabalho e que vivem em estado de vulnerabilidade, muitos ainda fora da escola. Não é possível reverter o quadro sem fazer esse enfrentamento tão necessário, uma vez que o poder continua com a elite branca do país.

Reconhecimento e identidade

Para se afirmar contra os estereótipos raciais, autorreconhecer-se é necessário. Quem se autorreconhece requer uma identidade. Quem se autorreconhece sabe declarar a sua identidade étnico-racial com desembaraço. Para esta pessoa, sua identidade é motivo de orgulho e de afirmação. Precisa-se da identidade para se assumir e se afirmar diante do outro. Quem precisa de identidade, precisa de referência, e, como tal, esta se busca no outro. Nessa trama do autorreconhecimento, dois tipos de identidade se revezam: a identidade social e a identidade natural, essencialista. A identidade social é dinâmica e instável, é uma construção social que opera no jogo da igualdade e da diferença nas relações sociais. Por outro lado, a identidade pode operar segundo o padrão homem/natureza, em que é determinada pelos parâmetros naturais: fixa, estável, hierárquica e binária – como preto e branco, superior e inferior –, evocada pela essência do ser (SILVA, 2009).

Nessa perspectiva naturalista, a visão determinista defendida por Delgado de Carvalho apresentava uma identidade homem/natureza em que a identidade social estava subjugada às

forças físicas da identidade natural, essencialista, sujeita às suas variáveis (tal como o clima), cujo poder influenciava o homem e provocava até mesmo mudanças nos padrões sociais.

Os autores contemporâneos apresentados neste artigo fazem um contraponto a essa perspectiva geográfica determinista. Para eles, subentende-se que a autodeclaração é um marcador importante na definição da identidade social e na contagem do levantamento censitário da população, que vai requerer de cada indivíduo autodeclarante que ele se assuma ao grupo de pertença segundo a sua consciência:

> No recenseamento, ao classificar os grupos por raça e cor, corre-se o risco de não quantificar corretamente a porcentagem de cada grupo diante da população total. As pessoas podem assumir sua identidade de acordo com as suas posições políticas, condições socioeconômicas ou consciência étnica. Muitas vezes, indivíduos optam por negar a sua verdadeira origem para se proteger de discriminação racial ou econômica. Há, por exemplo, um número considerável de orientais, negros, pardos e índios que não se assume como tal. Portanto, na realidade, não é a cor da pele que acaba definindo o grupo a que uma pessoa pertence, mas sim a consciência e a posição que ela assume diante da sociedade (BIGOTO et al., 2009, p. 91-92).

De fato, a consciência é o lugar primeiro que norteia e leva a pessoa a assumir a sua identidade. Porém, a cor da pele é também um marcador de sua identidade. A consciência é a posição que a pessoa assume sobre o que ela é, ou seja, sobre aquilo que vem de sua formação psicossocial, de como ela aprendeu a se olhar interior e exteriormente. Nesse sentido, as características físicas são marcadores que permitem à pessoa se identificar na proporção em que ela se vê refletida no outro, com aquilo que o seu interior diz sobre ela mesma. O seu interior refletiria a sua autoconfiança, o seu autorrespeito e a sua autoestima (HONNETH, 2007).

A cor da pele como representação social ultrapassa as propriedades biológicas do homem. Como um marcador racial, ela agrega representações, linguagens e sentidos diversos pelos quais, se não houver uma identidade positiva construída, a pessoa se vê refletida nos estereótipos negativos e desenvolve um potencial

para se vitimar na estereotipia dominante que a cerca. Nesse caso, o corpo se torna "um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade" (WOODWARD, 2009, p. 15), e essa, como tal, é dinâmica e complexa, o que nos possibilita mudar (e sempre).

Segundo esta autora,

> A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (WOODWARD, 2009, p. 15).

Nós nos assumimos como pessoa, portanto, de acordo com aquilo que refletimos no outro. Ou seja, se fomos educados num sistema carregado de estereótipos, em cujas representações a pele (preta) foi vista de forma distorcida, significada de forma negativa, associada à "sujeira", à "cor do carvão", ao "feio" etc., decerto poderemos levar adiante tais estereótipos, se não houver a construção de uma identidade positiva para o negro. Porque a significação tem poder. Porque a significação é linguagem. A palavra pele é um signo linguístico, é a junção do significante e do significado. Como significado, são muitos os conceitos que lhe dão sentidos. O significado de "pele preta", no campo das ciências políticas e sociais, não tem o mesmo sentido que tem no campo da biologia. A conotação se dá de acordo com as ideologias e o posicionamento político dos grupos e indivíduos, no seu campo, e para cada ciência.

Somos aquilo que construímos sobre nós mesmos. Por meio da linguagem, socializamos com aquilo que nos faz existir como gente. A consciência política e cultural – ou seja, a forma com que significamos e damos sentido às coisas do espaço –, é resultado de como nós nos construímos e nos representamos para o outro. Vale dizer, esta construção não é fixa, ela é dinâmica. Só é fixa a mudança. Portanto, identidade é mutável, e a cultura é determinante sobre ela.

Nesta seção, abordaram-se a desigualdade social e a discriminação racial, um drama que atinge, ainda hoje, a população negra no Brasil. Os recortes apresentados dos livros didáticos constatam que esta população ainda continua a ser a que menos tem acesso à saúde, à habitação e à educação, e, quando o tem, é de forma bastante precária (DANELLI, 2007). No tocante ao padrão social, pardos e negros, comparados aos brancos, têm renda menor e, ainda assim, sofrem o agravo da discriminação racial institucionalizada – uma herança, um ranço do passado (BIGOTO et alli, 2009).

A falta de renda e a discriminação racial a alguém são o seu não reconhecimento ou o seu reconhecimento negativo. Contra isso, teríamos de assumir, de fato, políticas sociais de ação afirmativa que viabilizassem a redistribuição de renda e o reconhecimento da cultura da pessoa. Se tal não ocorrer, fica abalada a sua autoestima. Todavia, como tratar a desigualdade quando raça e renda ainda persistem como hiatos entre negros e brancos, nas relações espaciais da sociedade brasileira? Esta é uma questão posta para o combate ao racismo e para a educação das relações étnico-raciais.

Conclusão

Com a homologação da Lei 10639/03 e com as normativas curriculares criadas para esta legislação, as obras didáticas submetidas aos editais do PNLD têm sido avaliadas e, como exigência, se apresentarem qualquer tipo de discriminação ou estereótipos, são eliminadas do processo de seleção.

Todavia, fomos educados para tratar a desigualdade com política de igualdade. Quando esta não resolve a desigualdade dos desiguais, precisamos usar a diferença para tratar a desigualdade. Este é um desafio que tem sido posto por meio de políticas de ação afirmativa para o campo do ensino de geografia. No que diz respeito à educação básica, a implementação da Lei 10.639/03

trouxe, como proposta, resgatar a cultura afro-brasileira e também combater o racismo, que ainda insiste em manchar o tecido multicultural da identidade nacional com a desigualdade e com o reconhecimento negativo desta população.

Pedagogicamente, sumariando os recortes textuais apresentados ao longo deste artigo, tanto os clássicos quanto os contemporâneos, não caberia fazer um juízo de valor acerca da perspectiva tradicional determinista ou da perspectiva crítica da geografia. Importante é compreender como estas perspectivas estão subsidiadas por categorias (como identidade, diferença e igualdade) que permitem operar sob rasura ou não, promovendo o reconhecimento negativo ou positivo do outro, fazendo a permanência do racismo estrutural ou combatendo-o na sua raiz.

O valor da reflexão que aqui se põe está em se buscar a orientação adequada acerca da cultura afro-brasileira e, ao mesmo tempo, fazer os apontamentos de raça, racismo e renda, para o ensino e para o público específico discente da educação básica. Isto requer o desenvolvimento de ferramentas sociais, linguagens e posturas que vão ao encontro do que aponta a Lei 10.639/03 e os seus dispositivos legais.

Atualmente, a disparidade entre negros e brancos ainda persiste no quadro social brasileiro. Na verdade, a trajetória do negro conta com uma agravante histórica: no passado, foi-lhe negada a igualdade de oportunidades, e isto se arrasta até a atualidade, fazendo-nos acreditar ser esta a causa de ele não ter conquistado a sua plena paridade de *status* com o branco. Defendemos a ideia de que "raça" e renda são indicadores que permitem cartografar a realidade social de uma sociedade, assim como revelar os seus avanços e contradições. Um conceito não excluiria o outro: renda serviria para mostrar a distribuição e o acesso ao *status quo* e "raça" para mostrar a estrutura hierárquica em que se construíram historicamente os estratos sociais.

Para um ensino de geografia que promova a educação das relações étnico-raciais e que combata as desigualdades sociais e o

racismo, é urgente trazer para o centro da produção do conhecimento, nos diversos níveis de ensino, o resgate do conceito de raça, visto que ele é um conceito que continua operando sob rasura (HALL, 2006).

Note-se: foram citados, neste artigo, a ação duradoura e o efeito que os postulados da geografia determinista ainda são capazes de operar no imaginário social de um povo. O fato de o antigo paradigma ter caído em desuso ou não estar mais presente nos livros didáticos como conteúdo de ensino não significa que a geração futura não opere com suas crenças. Se assim não fosse, não existiria, nas relações que se permeiam, a herança do racismo, de estereótipos e preconceito atuantes, como as injúrias raciais nos diferentes espaços (na internet, na escola, na rua, nos esportes etc.).

Tratar as relações étnico-raciais no ensino de geografia, principalmente no que diz respeito ao uso do livro didático, não requer mais acréscimo de conteúdos ao currículo. Pelo contrário, o que está posto e prescrito é satisfatório, devido ao grau de importância dos temas existentes para a área. Evoca-se, sim, colocar em suspeição os conceitos e temas e reavaliar, à luz das diretrizes curriculares, bem como dos seus dispositivos legais (Lei 10.639/03), em que medida tais conteúdos contribuem ou não para a promoção da igualdade étnico-racial e do reconhecimento positivo do outro.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. C. *Caminhos e descaminhos da geografia*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

AZEVEDO, A de. *Geografia geral: geografia dos continentes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

_____. *Leituras geográficas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. *Geografia humana do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Terra brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. *Geografia do Brasil: bases físicas, vida humana e vida econômica*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1976.

BRASIL. Censo IBGE, 2010. Religiosidade. http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/index.html?cancelload=true. Acessado em 18/10/2012.

_____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNDL 2010. www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202010. Acessado em 14/01/2011.

_____. Estatuto da Igualdade Racial. Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara. Brasília, 2010.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República, Casa Civil. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acessado: 17/02/2010.

_____. Parecer 3/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, junho de 2005.

BIGOTTO, J. F. et al. *Geografia, sociedade e cotidiano: espaço brasileiro*, 7º ano. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

BOLIGIAN, L. et al. *Geografia, espaço e vivência: a organização do espaço brasileiro*, 7º ano. São Paulo: Atual, 2009.

BRABANT, J, M. "Crise da geografia, crise da escola." In: OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.

CARVALHO, D. *Geografia humana, política e econômica*. Rio de Janeiro: São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

_____. *África: geografia social, econômica e política*. Rio de Janeiro: Edição da Divisão Cultural, 1963.

_____. *Súmulas de geografia colegial para a primeira série*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

_____; CASTRO, T de. *Geografia humana, política e econômica*. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia, 1967.

CARVALHO, M. B.; PEREIRA, D. A. C. *Geografia do mundo: Brasil*, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.

DANELLI, S. C. de S. *Projeto Araribá: Geografia*. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

DIWAN, P. *Raça pura: uma história de eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

FERNANDES, C. O. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONNETH, A. "Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade." In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (orgs.). *Teoria crítica no século XXI.* São Paulo: Annablume, 2007.

LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo, Campinas: Papirus, 1988.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPE, 1986.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp. 227-278. Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf

SENE, E. de; MOREIRA, J. C. *Geografia: ontem e hoje* – 7º ano. São Paulo, Scipione, 2009.

SCHAFFER, N. O. "O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto." In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

WOODWARD, K. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual." In: SILVA, T. T da (org). *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VESSENTINI, J. W. "Geografia crítica e ensino." In: OLIVEIRA, A. U. de (org). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.

_____. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

_____; VLACH, V. *Geografia crítica: o espaço brasileiro* – 7º ano. São Paulo: Ática, 2009.

VLACH, V. R. F. "Ideologia do nacionalismo patriótico." In: OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.