

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Cesar Augusto Caldas dos Santos**

**SOB A NÉVOA DO NORTE: REFLEXÕES SOBRE  
COLONIALIDADE, “RAÇA” E LIVROS DIDÁTICOS DE  
GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

**RIO DE JANEIRO**

**2013**

**CESAR AUGUSTO CALDAS DOS SANTOS**

**SOB A NÉVOA DO NORTE: REFLEXÕES SOBRE  
COLONIALIDADE, “RAÇA” E LIVROS DIDÁTICOS DE  
GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadores:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Elena Viana Souza

Prof. Dr. Renato Emerson N. dos Santos

**RIO DE JANEIRO**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CESAR AUGUSTO CALDAS DOS SANTOS**

**SOB A NÉVOA DO NORTE: REFLEXÕES SOBRE  
COLONIALIDADE, “RAÇA” E LIVROS DIDÁTICOS DE  
GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Banca Examinadora:

Rio de Janeiro: / /2013.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elena Viana Souza (orientadora)

---

Prof. Dr. Renato Emerson N. dos Santos (co-orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Rosana Fetzner

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Mara Pedroso Müller

Dedico esta obra aos  
meus filhos, pelo muito  
que aprendi com eles.

## AGRADECIMENTOS

Quando realizamos um trabalho como este que, além de tempo, demanda atenção e entrega, descobrimos que de maneira involuntária acabamos negligenciando outros setores de nossa vida. Talvez seja pelo tempo, o pouco tempo que um aluno trabalhador dispõe para atender as exigências de um curso de pós-graduação; mas o fato é que durante este período muita gente deixou de receber o melhor de mim e, por isso, penso ser justo que meus agradecimentos sejam direcionados primeiro a quem eu mais privei de minha atenção e que, eu tenho certeza, eram os que mais necessitavam dela.

Aos meus filhos Millena, Júlio Cesar e Danilo. Dediquei a ela e a eles menos tempo do que mereciam. Agradeço por que, ainda assim, sinto o amor deles a cada contato e a vontade de que eu esteja sempre presente. É pensando neles que “toco” minha vida. Desejo muito que eles possam ir para muito mais longe do que eu jamais imaginei chegar. Até este ponto, mostrei que é possível!

A minha esposa, Mônica, pelo carinho, cuidado e paciência que teve para comigo durante este período. Nos meus momentos de leitura ou quando estava em frente ao computador pensando no que e como escrever, ela buscava entreter as crianças para que eu não me desconcentrasse. Foi ela também a primeira a ouvir minhas ideias, às vezes aprovava, às vezes criticava. Mas em todo caso, sempre encontrei nela o apoio que precisava.

Veio-me agora a lembrança de minha mãe me ensinando as lições que as professoras passavam para casa e acho que se não fosse isso, o seu esforço, esse desejo de fazer com que eu aprendesse talvez eu não chegasse até aqui. Não é só por isso que eu agradeço aos meus pais, mas também por nunca ter presenciado suas mãos se encolherem na hora de ajudar quem quer que fosse. Fui educado por eles para acreditar que todos são iguais, embora nunca tenham verbalizado isso, eu via como respeitavam as pessoas, independente de sua aparência, classe ou qualquer outra característica.

Estendo o meu agradecimento aos meus alunos da educação básica. Pois com eles eu pratiquei o que defendo neste trabalho. Aprendi ouvindo-os e ensinei ao ser ouvido.

Para realizar essa dissertação eu contei com o auxílio direto de muita gente boa. Pessoas que colaboraram com extrema boa vontade e respeito àquilo que eu pensava para este trabalho. Não podia jamais esquecê-las.

Agradeço a professora Maria Elena e ao professor Renato Emerson - minha orientadora e meu orientador - pela extrema confiança que depositaram em mim, pela grande ajuda e pela liberdade que me deram. Além disso, a participação nos grupos de pesquisas coordenados por eles me possibilitou o contato com importantes autores dedicados a educação antirracista.

A professora Andrea Fetzner, que além de trazer importantes contribuições enquanto participante da banca de qualificação, foi a responsável por nos apresentar, em suas aulas, alguns autores que dialogavam diretamente com o aporte teórico que definimos para este trabalho.

A professora Tânia Müller, pelo tanto que contribui com suas sugestões enquanto participante da banca de qualificação.

A professora Carmem Sanchez. Seu método de lecionar transforma suas aulas em alguma coisa maior do que isso. Mas, só compreenderá o que eu digo, quem foi seu aluno.

Agradeço a todos os professores do programa de pós-graduação da UNIRIO pela seriedade e respeito com os quais sempre nos tratou e pelo tanto que contribuíram para a ampliação de nosso repertório, de nossa percepção do mundo.

Agradeço a todos os meus colegas da turma de 2011 do mestrado em Educação, mas, especialmente ao Jorge Luiz Santos, Cristiane Fontainha e Etiene Abreu. Acho que estas três pessoas não tem ideia do quanto suas sugestões foram importantes para o resultado final deste trabalho e como sua amizade tornou este curso muito agradável para mim.

Estendo o meu agradecimento aos professores/pesquisadores e demais membros do NEGRAM, qualquer contato, por mais simples e informal que seja, é sempre um momento de aprendizado.

Muitas outras pessoas colaboraram com este trabalho: as professoras Luciene, da Escola Municipal Brant Horta; a professora Adriana, da Escola Municipal Leonor Coelho Pereira; o professor Veríssimo, também da Escola Municipal Leonor Coelho Pereira e coordenador do grupo Teatro da Laje. Estas pessoas, com suas “palavras certas” me motivaram muito, e além disso, o conhecimento e a experiência que trazem consigo renderam conversas, trocas, que foram muito úteis a esta dissertação.

A maioria das pessoas tem uma fé. Comigo não é diferente. Eu acredito em Deus. Não o “deus” que nos foi apresentado pelos colonizadores durante a conquista: punitivo e sanguinário, que parecia odiar negros índios. Mas um Deus que respeita a todos, que preza a liberdade e que ajuda. Um Deus que, conforme relata a Bíblia Sagrada, “não faz acepção de pessoas” (Romanos: capítulo 2, versículo 11). E não poderia mesmo deixar de crer quando diante de mim, em meu caminho são colocadas pessoas como estas que acabei de agradecer pelo tanto que fizeram por mim. Algumas (acredito que todas, sem exagero) não tem ideia da dimensão da importância de sua ajuda, não somente pela contribuição para a dissertação, arriscaria dizer que isto é até menor, diante do tanto que contribuíram para a minha formação enquanto ser humano.

Por isso é que finalizo agradecendo a Deus, por ter me dado o privilégio de conhecer estas pessoas fantásticas que fizeram por mim muito mais do que possam imaginar. O fato é que minha vida ficou bem mais agradável na presença delas. Espero que um dia possa retribuir, tanto a Deus, quanto a elas, pelo bem que me tem feito.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade verificar as formas como os livros didáticos de Geografia, do segundo segmento do ensino fundamental, operam na produção da inferioridade de povos e territórios. Como viés teórico, foi adotada a Colonialidade do Poder, uma vez que esta perspectiva epistemológica nos pareceu mais coerente com o lugar que ocupamos nas relações de poder enquanto povo (des)colonizado. Esta mesma teoria, desenvolvida por intelectuais latino-americanos, ao analisar o mundo a partir de suas margens, percebe o poder sob uma outra perspectiva. Os livros didáticos de Geografia, por estruturar o conhecimento sobre uma base epistemológica eurocentrada, tendem a desenvolver um discurso de exaltação ao homem-branco-europeu e dos territórios ocupados por estes, em detrimento dos demais povos e territórios do planeta. Enquanto material didático deveria ser utilizado em segundo o plano, estabelecido pelo professor, mas o que se percebe é que a posição de comando foi invertida: é ele, o livro, quem determina “o que fazer” e “como fazer”. Neste contexto de submissão e acriticidade em relação ao livro didático e seus conteúdos, o professor tende a reproduzir as ideologias nele presentes. Por outro lado, os livros didáticos adquiriram uma posição privilegiada no processo de ensino-aprendizagem e o que este trabalho pleiteia é desvendar as estratégias presentes, neste material didático, utilizadas na produção da inferioridade de povos e territórios com base em critérios que articulam “raça” a outros elementos, como o próprio território, o tempo e a cultura.

Palavras-chave: Livro Didático; Geografia; Raça; Colonialidade.

## **ABSTRACT**

This research aims to verify the ways geography textbooks, the second segment of the school, operating in the production of the inferiority of peoples and territories. As theoretical bias, we adopted the coloniality of power, since this epistemological perspective seemed more consistent with our place in the relations of power as a people (de) colonized. This same theory, developed by Latin American intellectuals, to analyze the world from its margins, realize the power from another perspective. Textbooks of Geography, by structuring the knowledge base epistemological eurocentered tend to develop a speech praising the man-white-European and the territories occupied by them, at the expense of other peoples and territories of the planet. While teaching material should be used in accordance with the schedule established by the teacher, but what we see is that the command position was reversed: it is the book, who determines "what to do" and "how to". In this context of submission and acriticidade over the textbook and its contents, the teacher tends to reproduce the ideologies present in it. On the other hand, textbooks acquired a privileged position in the teaching-learning process and that this work is to uncover strategies pleads present, this didactic material used in the production of the inferiority of peoples and territories based on criteria that articulate "race" other elements, such as the territory itself, time and culture.

**Keywords:** Textbook, Geography, Race, Coloniality.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
Abordagem teórico-metodológica.....	16
<b>CAPITULO 1</b>	
<b>DIMENSÕES DA COLONIALIDADE</b> .....	24
1,1, A Colonialidade do Poder.....	24
1.1.1. Sobre a Ideia de Raça.....	27
1.1.2. Raça e Divisão do Trabalho.....	36
1.2. A Colonialidade do Sabar.....	42
1.3. A Colonialidade do Ser.....	48
<b>CAPITULO 2</b>	
<b>A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM</b>	
<b>QUESTÃO</b> .....	53
2.1. Colonialidade e Educação.....	53
2.2. O Caráter Político da Geografia que se Ensina.....	59
2.3. Geografia Crítica e o Ensino de Geografia.....	69
2.4. O Livro Didático.....	74
2.5. O Livro Didático como Instrumento de Imposição do Currículo Oficial.....	81
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>ANALISANDO OS LIVROS DIDATICOS DE GEOGRAFIA</b> .....	92
3.1. A Distribuição Cromático/Racial nas Imagens nos Livros Didáticos.....	95
3.2. A Estrutura dos Conteúdos.....	101
3.3. A Representação do Espaço Mundial.....	118
3.3.1. A Classificação e Hierarquização dos Grupos Cromáticos/Raciais e de Seus Territórios Segundo os Indicadores Sociais Presentes nos Livros Didáticos.....	118
3.3.2. A Representação do Trabalho nos Livros Didáticos de.....	128
3.3.3. A Natureza Colonizada nos Livros Didáticos.....	150
3.3.4. O Mito da Europa que “criou” o Mundo.....	155
3.3.5. A Belicosidade dos “Selvagens” de Hoje.....	158
<b>CONCLUSÃO</b> .....	162
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	167

## APRESENTAÇÃO

Ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ - FFP) - no segundo semestre do ano de 1999, onde cursei Licenciatura em Geografia, concluída no segundo semestre do ano de 2005.

Voltei à mesma faculdade no ano de 2007, como aluno do curso de pós-graduação lato senso em Especialização em Ensino de Geografia, onde iniciei a preparação do projeto de pesquisa de minha monografia, cujo tema era “As Novas Manifestações do Racismo no Livro Didático de Geografia do Ensino Fundamental”, em que procurei identificar a sutileza das atuais manifestações de racismo presente nos livros didáticos de Geografia da coleção Araribá, da Editora Moderna.

A escolha do racismo, como tema da pesquisa, se baseava no fato de ter sido eu persuadido, a partir da leitura de algumas produções de intelectuais latino-americanos ligados aos estudos pós-coloniais, a perceber “raça” como uma produção social que interfere nas relações sociais independentemente da esfera (família, escola, igreja, universidade etc.) e da escala (micro, meso e macro) onde estas são travadas. De forma que esse elemento é um dos principais fatores responsáveis pela hierarquização social, tendo, portanto, a capacidade de estabelecer exclusão e/ou integração, uma vez que interfere diretamente na distribuição de papéis sociais (seja nos espaços escolares, no mercado de trabalho, nos espaços de lazer etc) e, conseqüentemente, de poder. A “raça” é um critério artificial e extremamente perverso de classificação social que tende a naturalizar a diferença entre brancos (europeus) e não-brancos (não-europeus), associando as capacidades humanas às diferenças fenotípicas (de aparência, portanto, superficiais).

Por outro lado, percebi que o racismo não produz suas vítimas somente naqueles grupos humanos considerados inferiores por conta de seu pertencimento racial, como os negros e os indígenas, se bem que configuram o “alvo” prioritário. Se considerarmos a totalidade da sociedade em suas múltiplas relações, será possível notar que esta prática afeta a todos, obviamente, em diferentes graus. Freire (2005, p.32) apontou que a opressão desumaniza tanto o oprimido quanto o opressor; e Boaventura de Souza Santos (2010), por sua vez, afirma que “os direitos dos cidadãos não estarão seguros enquanto os não-cidadãos sofrerem um tratamento sub-humano” (p.52). É que privilégio e exclusão não operam independentemente um do outro, mas em inter-relação. Em um espaço onde um número considerável de homens e mulheres são excluídos(as) socialmente, o privilégio de alguns se converte em risco. A representação que se tem dos grupos raciais preteridos

provoca pavor que produz um estado de tensão permanente. Neste sentido, o medo surge como consequência do privilégio<sup>1</sup>.

Por outro lado o racismo impede a construção de um processo que seja realmente democrático, pois quando a própria cultura, os interesses, as necessidades e as vozes dos grupos subalternizados são preteridas, o que passa a existir de fato é um sistema de governo de cunho arbitrário, que submete uma fração considerável da população das ex-colônias – e o Brasil é um exemplo - a uma minoria branca-cristã-heterossexual-masculina-europeu/eurodescendente que se apresenta como hegemônica (não como maioria) e que, sendo assim, concentra em suas mãos o poder que o Estado exerce sobre os seus cidadãos. E é a voz deste último grupo que predomina no atual sistema democrático consumido pela periferia do sistema-mundo-moderno-colonial. Portanto, democracia e racismo são incompatíveis.

O fato é que o racismo nega a humanidade daqueles grupos que se distinguem do padrão estabelecido. A questão não envolve só a aparência. É que a aparência, segundo a representação social construída a partir da modernidade, opera articulada a uma série de adjetivos que desqualificam os não-brancos: são violentos, menos inteligentes, bárbaros, preguiçosos, pagãos etc. São irracionais. E como para o Ocidente a razão é o critério basilar para enquadrar o indivíduo enquanto humano, sua “ausência” transforma aqueles indivíduos vítimas de racismo em “bestas-feras”.

Concomitantemente, o imaginário racista impede que se perceba o óbvio e a insensatez atinge um nível tal que as potencialidades daqueles que se constituem o “alvo” do racismo são desconsideradas. Com isso, obstáculos são criados para que os tais se desenvolvam, queimando-se um “sem fim” de oportunidades, de projetos pessoais e de possibilidades de construção de uma sociedade mais justa.

Percebi, então, que o racismo é um problema de toda a sociedade, que necessita do empenho de todos para ser erradicado.

Nesse sentido, o movimento negro tem conseguido importantes conquistas no campo da educação. Uma delas é a Lei 10.639 que obriga o ensino da História e Cultura Africana, da luta dos negros no Brasil, do importante papel desta fração da população na formação da sociedade nacional, dentre outras. Para Santos (2007) a lei possibilita um “giro” epistemológico, pois

---

<sup>1</sup> Não somente os brancos que compõem a elite tem privilégio em relação aos negros e demais grupos étnico-raciais, Para Memmi (2007), “o privilégio é relativo: em maior ou menor grau, todo colonizador [*branco*] é privilegiado, na medida em que o é comparativamente ao colonizado [*não-branco*], e em detrimento dele” (p.45). Incluímos os termos branco e não-branco na citação por acreditar que uma das heranças culturais do colonialismo é a relação entre cor da pele e situação colonial do indivíduo (como colonizador ou colonizado).

é um instrumento para reposicionar o negro no mundo da Educação. Segundo esta leitura, História e Cultura Afro-Brasileira, compreendendo História da África, a cultura negra, etc., são na verdade instrumentos de construção de outras visões de mundo alternativas à eurocêntrica que domina nossa formação (p.23).

Foi determinada a aplicação da dita lei em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, seja na rede pública ou privada. Assim, como sou licenciado em Geografia e atuo como professor da rede pública de ensino e, ainda, acredito ser a lei um importante passo na construção de uma sociedade mais justa, me sinto impelido em cumpri-la! Creio, contudo, ser esta um dos principais instrumentos de combate ao racismo e, conseqüentemente, da promoção de uma sociedade mais justa.

O trabalho de pós-graduação me valeu o convite por parte do Professor Doutor Renato Emerson Nascimento dos Santos, do departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, para participar do NEGRAM (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais), grupo de pesquisa que estuda “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”, que é coordenado por ele, pois minha proposta de trabalho se encaixava em uma das quatro vertentes<sup>2</sup> da pesquisa do seu projeto - a segunda, que contemplava a análise de materiais pedagógicos, dos quais o livro didático figurava como um dos mais importantes.

A proposta do Grupo de Pesquisa é analisar os desdobramentos da lei 10.639/2003 no ensino de Geografia no nível básico, identificando temas a serem inseridos, temas a serem revistos, como professores de Geografia vêm reagindo à Lei, e quais os desdobramentos que eles vislumbram e vêm sendo alcançados em suas escolas. O grupo conta com um coletivo de cinco professores da rede pública que se encontram uma vez por mês para discutir suas práticas, seus métodos de aplicação dos conteúdos conforme as exigências da Lei, apresentando propostas e compartilhando e discutindo a eficiência dos materiais didáticos quem vem sendo produzido por todos nós do grupo e utilizados na prática pedagógica<sup>3</sup>.

Por ser, também, professor da rede estadual de ensino – lotado na Coordenadoria Metropolitana V, em Duque de Caxias –, e da rede municipal do Rio de Janeiro – Coordenadoria Regional IV -, executo no grupo de pesquisa um duplo papel, o de professor, compartilhando, produzindo material didático e discutindo experiências com os demais colegas de magistério, e o de

---

<sup>2</sup> As vertentes de pesquisa são as seguintes: 1ª) Revisão e inserção de conteúdos programáticos do currículo praticado de Geografia; 2ª) Revisão de práticas, metodologias e posturas e materiais pedagógicos; 3ª) Gestão de relações raciais no cotidiano escolar; 4ª) Relações de poder na construção do currículo praticado na escola.

<sup>3</sup> Além dos professores e dos coordenadores, o grupo conta com alunos de graduação bolsistas e pesquisadores pós-graduandos nas áreas de Geografia e Educação

pesquisador, pois tenho também a função, conforme já apontei, de analisar criticamente o livro didático.

Na monografia de pós-graduação *lato sensu*, desenvolvemos um conjunto de métodos que nos permitiu identificar formas sutis de manifestação de racismo nos livros didáticos de Geografia, mas o nosso foco foi a análise de imagens, partimos de um processo de quantificação, baseado na verificação da quantidade de imagens de brancos e negros presentes no texto e, em seguida, desenvolvemos uma análise sobre as condições em que um e outro grupo racial eram expostos nestas imagens.

Esta dissertação constitui uma extensão do que desenvolvemos na especialização. Houve um aperfeiçoamento do método de quantificação e não há mais um foco específico – como antes eram as imagens -, mas procuramos apontar como as formas de racismo se apresentam nos livros didáticos tendo como base a Colonialidade do Poder enquanto arsenal epistemológico e com ela direcionamos o nosso olhar tanto para as imagens quanto para o texto e a forma como o livro está estruturado, por acreditar que ambos os discursos (textual e imagético) associados à estrutura deste material se articulam, reforçando a situação de inferioridade das populações não-brancas<sup>4</sup>.

Temos, portanto, buscado em nossa prática pedagógica e, em nossas pesquisas, desenvolver e aperfeiçoar estratégias que nos permitam ir além daquela representação de mundo que é baseada no conhecimento produzido por um grupo humano – o europeu - e que vem sendo difundida de maneira hegemônica no espaço escolar. E este trabalho, é mais um passo neste sentido.

---

<sup>4</sup> Sejam pretas, pardas, amarelas ou indígenas. Na monografia de pós-graduação trabalhamos apenas com duas categorias cromáticas: brancos e negros. A mudança na classificação cromática foi fundamental para que pudéssemos atingir o objetivo que foi o de articular a relação da cor do indivíduo representado, com a cultura, com o tempo, com o território e o seu nível de desenvolvimento.

## INTRODUÇÃO

Maria Lúcia Müller (2009, p.33) nos mostra a existência de condições hostis para alunos negros em nossas escolas e aponta o preconceito, tanto de professores quanto de outros alunos, como um dos fatores responsáveis pela construção de uma auto-imagem negativa que, sem dúvida alguma, compromete desempenho escolar daqueles alunos levando-os, em alguns casos, a abandonar a escola por não suportarem a situação de humilhação que lhes é imposta.

Vários autores<sup>5</sup> vem indicando que o principal material didático utilizado nas escolas, o livro, também encharcado de preconceitos, se apresenta como instrumento de produção da inferiorização dos negros haja vista as formas degradantes em que são expostos nas poucas imagens em que são mostrados<sup>6</sup>, o que tende a afetar a representação que o aluno tem de si e do grupo étnico-racial do qual faz parte. A base epistemológica do livro é eurocentrada, o que faz com que o material funcione como instrumento de exaltação da cultura (e do homem) Ocidental.

Circunstâncias variadas comprometem a relação entre professor e livro, alterando a posição de comando entre os dois. Schaffer (2001, p.134) afirma que o livro didático deveria seguir o plano de trabalho previamente elaborado pelo professor, no entanto, acredita que esses mesmos professores não tem qualificação necessária para escolher um bom material (idem, p.136). A falta de tempo e a formação limitada não só comprometem a escolha, como levam o professor a basear seu programa nos conteúdos do livro, seguindo, inclusive, a sequência de conteúdos presente no índice.

A carga horária relacionada aos baixos salários pagos à categoria implica na redução do tempo de pesquisa e leitura e no limitado acervo de sua biblioteca pessoal. A associação desses fatores faz do livro didático uma fonte de consulta e pesquisa para o professor, o que levou Freitag, Motta e Costa (1993) a escreverem que “a opinião do professor é moldada pelo próprio livro” (p.109).

Ao assimilar seu conteúdo de maneira acrítica, o professor absorve também toda a carga ideológica que impregna os livros didáticos, tornando-se difusor de ideias apazíveis às classes dominantes, nas quais o racismo se enquadra, contribuindo para a reprodução da ordem vigente e colaborando, assim, para propagação de preconceitos e discriminações. A ideologia nele presente é

---

<sup>5</sup> Dos quais Joel Rufino dos Santos (1987); Ivaine Tonini (2002,2003,2012) e Rosemberg, et al. (2003), são exemplos.

<sup>6</sup> Na nossa monografia de pós-graduação lato sensu apontamos que a desproporção entre imagens apresentando pessoas brancas e negras chegava a aproximadamente 10 por 1; para cada dez figuras mostrando uma pessoa branca, apenas uma apresentava negros, sendo que estas, na imensa maioria das vezes estavam relacionadas aos espaços de pobreza, catástrofes, guerras, migrações ou algum tipo de calamidade.

absorvida por professores e alunos e externalizada nas relações sociais travadas no interior e no exterior da escola<sup>7</sup>. Por isso, seu conteúdo e sua estrutura devem ser analisados e revistos.

Por outro lado, acreditamos que as emancipações políticas nas Américas não foram acompanhadas de uma emancipação educativa. Manteve-se, portanto, uma colonialidade pedagógica (STRECK, ADAMS e MORETTI, 2009, p.415), que também pode ser caracterizada – no caso desta pesquisa -, pela variante epistemológica (eurocentrada) que fundamenta o livro didático. É esta variante, que é responsável por determinar conceitos, conteúdos e a própria estrutura deste material. Tal fato tende a promover uma pedagogia de exaltação ao colonizador, de valorização de seu fenótipo (presença constante nas imagens dos materiais didáticos), de sua religiosidade, de seus valores e padrão de moral, etc; mantenedora dos mecanismos de dominação instaurados desde o século XVI, que tendem a privilegiar os eurodescendentes.

Este contexto aponta para a influência considerável da “raça” dentro da perspectiva da colonialidade; primeiro porque somente um “grupo racial” (branco-europeu) se apresenta como portador de um conhecimento, de uma moral e de cultura mais elevada e digna, portanto, de ser “universalizada”; e, em segundo lugar, porque as representações produzidas por este grupo tende a beneficiá-lo diretamente o que, em contrapartida, lança na exclusão e na subalternidade todos os demais grupos humanos.

Para entender a “raça”, no entanto, é importante considerar que este elemento é indissociável da Geografia, pois será a partir do referencial geográfico que a classificação racial será fundada. Negro, índio, amarelo e branco são na verdade construções sociais que servem como sinóníma para as seguintes identidades geoculturais, respectivamente: africano, americano, asiático e europeu; que por sua vez têm como referência um respectivo recorte espacial específico – seja África, América, Ásia e Europa. Neste ínterim, a desvalia do sujeito/grupo estará relacionada ao papel que o seu território ocupou na relação entre metrópoles e colônias nos séculos XVI e XIX porque considerando esta relação, a cor da pele é a “marca” da situação colonial e o indicativo da origem geográfica do sujeito. Queremos dizer com isso que o racismo foi construído sobre bases espaciais e que as identidades geoculturais correspondem a algo além da posição geográfica do indivíduo/grupo, mas a uma localização de poder na hierarquia étnico-racial global (QUIJANO, 2007, p.49).

---

<sup>7</sup> Não digo com isso que o livro é o único canal de difusão de racismo e preconceitos., O racismo está presente em todas as esferas da sociedade e é difundido por diversos meios de comunicação. No ambiente escolar, no entanto, o discurso presente no livro didático é muito pouco questionado, é tido como “verdade” tanto para alunos quanto para alguns professores, por conta da importância atribuída a esse material.

No intuito de desvendar as formas de controle e dominação impostas pela colonialidade e na intenção de dar um passo para a produção de um material que esteja afim com as diferenças culturais e étnico-raciais que são marcas de nossa sociedade, nos interessa analisar a forma como a questão racial se apresenta no livro didático de Geografia do ensino fundamental de segundo segmento, como fator determinante na organização do espaço e na reprodução e difusão do “padrão de poder colonial” e para isso procuramos dar respostas às seguintes questões: (I) O que é colonialidade? (II) O que é “raça” e qual a sua relação com a geografia? (III) Quais os impactos da colonialidade na educação? (IV) Como o livro didático de Geografia opera como instrumento de difusão de representações que inferiorizam as populações não-brancas e os espaços que ocupam? (V) Quais as evidências da presença do padrão de poder colonial nos livros didáticos de Geografia?

Com isso desenvolveremos uma análise que nos permita identificar o que é colonialidade e verificar sua relação com raça, assim como a relação existente entre raça e Geografia; definir o atual papel da Geografia escolar, apontando as formas como leituras de mundo produzidas por esta disciplina colaboram para a reprodução da ordem – racista - vigente no sistema mundo moderno/colonial capitalista; verificar o papel do livro didático de Geografia do ensino fundamental detectando evidências do padrão de poder colonial nele reproduzido e por ele difundido.

Acreditamos que esta pesquisa nos permitirá refletir sobre a forma como o livro didático de Geografia está estruturado sobre uma base eurocentrada e sua conseqüente relação ofensiva contra não-europeus (principalmente negros e índios). O que , para nós, aponta para novas possibilidades de construção de conhecimentos, de outras epistemologias que partindo de lugares subalternos reconstruam visões de mundo e possibilitem formas de leitura de mundo não-hierarquizantes e não-excludentes.

### **Abordagem teórico-metodológica**

Construímos nossa pesquisa tendo como base teórica o conceito de “colonialidade”, conceito este criado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano integrante do grupo MC (modernidade/colonialidade).

Em julho de 2002, Arturo Escobar, antropólogo colombiano e professor da Universidade da Carolina do Norte, apresentou um trabalho intitulado “Mundos e conhecimentos de outro modo” e nele fez uma apresentação geral do grupo Modernidade/Colonialidade. Nesta apresentação, Escobar, expôs a perspectiva do grupo, baseada na busca de um mundo melhor e de um projeto epistemológico novo. Trata-se, portanto, de uma alternativa à modernidade eurocêntrica tanto em

seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistemológicas (SOTO, 2007, p.17). O projeto consiste em uma perspectiva recente do pensamento latino-americano sobre a América Latina, que fundamenta um notável diálogo multidisciplinar entre os membros do grupo e com as demais tendências intelectuais contemporâneas como o pós-colonialismo, os estudos subalternos e a perspectiva do sistema-mundo desenvolvida por Immanuel Wallerstein (ALIMONDA, 2011, p.23).

O Modernidade/Colonialidade é formado por pensadores latino-americanos de diferentes disciplinas, que vêm desenvolvendo uma articulação entre os distintos saberes na análise de um mesmo objeto particular, ou seja, o objeto de estudo é abordado a partir de diferentes ângulos e olhares. “Por isso no grupo encontramos filósofos, sociólogos, antropólogos, semiólogos, etc” (SOTO, 2007, p.17). Entre os seus principais intelectuais podemos citar: o filósofo argentino Enrique Dussel; o semiólogo Walter D. Mignolo; o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel.

Estes autores buscam “deslocalizar” a origem da Modernidade da Europa exclusivamente - geralmente vinculada à Reforma Protestante, Ilustração e a Revolução Francesa -, a partir da afirmação de que a “Primeira Modernidade” surge sob o protagonismo dos reinos ibéricos e suas conquistas; fato que permite posicionar a América como a primeira periferia do sistema-mundo que a Europa do século XV começava a instituir. Essa modernidade se estabelece a partir da apropriação e exploração dos territórios, de sua natureza, dos corpos e do trabalho dos povos subjugados pela força das armas de espanhóis e portugueses, à princípio. Para o grupo MC, a tormenta colonial é o alicerce sob o qual a Modernidade foi construída, de forma que não existe Modernidade sem Colonialidade.

Eles concordam que a colonialidade surgiu a partir do colonialismo e que o fim deste não implicou no fim da colonialidade, que permanece viva, presente não somente nos livros didáticos, mas na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência (SOTO, 2007, p.3).

Colonialidade se refere “a dimensão cultural, a herança cultural do colonialismo, é uma dimensão simbólica que se constitui pelo colonialismo e que persiste depois do mesmo” (idem, ibid.) e está relacionada, portanto, às permanências das estruturas de controle (do poder, do saber e do ser) montadas durante o colonialismo. Grosfoguel (2010) distingue ambos os conceitos – colonialismo e colonialidade - da seguinte forma:

eu uso a palavra “colonialismo” para me referir a “situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do período do colonialismo clássico, e, na esteira de Quijano, uso a designação “colonialidade” para me referir a “situações coloniais” da atualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista (p.468).

Grosfoguel (2010) chama de “situações coloniais” a “opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais” (p.468).

Raça, no interior deste conceito – colonialidade –, opera vinculada a outras hierarquias (cultural, política, sexual, econômica, dentre outras) que constituem o atual padrão de poder mundial. Grosfoguel (2010) chama, então, de colonialidade a forma como estas hierarquias de poder se articulam a fim de manter o modelo de dominação/exploração iniciado no processo de colonização do século XVI, apontando a hierarquia étnico-racial como princípio organizador que estrutura todas as demais hierarquias do sistema-mundo moderno colonial (p. 463-464).

Afinal, quem desembarcou na América no final do século XV – para conquistá-la em seguida – foi o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, características estas que irão moldar sua forma de apreender e interagir com o mundo e, deste modo, servir como critério de classificação e hierarquização das demais sociedades. Neste ínterim, toda característica e comportamento que difere deste padrão tende a ser inferiorizado e, em alguns casos, caracterizado como patologia e a reversão dessa situação somente seria possível por meio da ação – “auxílio” – do colonizador (opressor).

O padrão de dominação estabelecido no início da era moderna que permanece atuante ainda hoje, interferiu/interfere, conforme dito antes, na produção dos saberes oriundos das ex-colônias. Fato este que se dá devido à universalização da epistemologia eurocêntrica que se propôs ser a única capaz de explicar as coisas e o mundo de modo crível, que tem como principais mitos fundacionais:

... a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. (...) e outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história de poder. (QUIJANO, 2005, p. 238).

Seguindo o caminho traçado por Quijano, é possível estabelecer os principais elementos do eurocentrismo: (I) “uma articulação peculiar entre o dualismo (pré-capital/capital, não-europeu/europeu, primitivo/civilizado, tradicional/moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia” (QUIJANO, 2005, p.250), baseado na criação de polos cujos termos podem aparecer de maneiras extremamente variadas que, de forma implícita, se traduzem em “nós”(Europa) e “eles”(os outros), “nosso ponto de vista” e o “ponto de vista do outro”. Nesse caso, as polaridades podem ser maquiadas de diversas formas: moderno/tradicional, desenvolvido/subdesenvolvido, civilizado/selvagem etc.

Após a clivagem, segue uma classificação que hierarquiza os elementos estabelecendo uma visão etapista, evolucionista e unidirecional. A base para esse processo de hierarquização é a própria imagem que a Europa tem de si enquanto “centro geográfico e culminação do movimento temporal” (LANDER, 2005, p.26). O referencial, o ponto de chegada, é a própria Europa. O outro elemento é (II) “a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça” (QUIJANO 2005, p.250), perspectiva esta que tende a cristalizar posições dentro da hierarquia global de poder de acordo com a “condição racial” dos indivíduos e que contou com a ciência para legitimar este pressuposto; (III) “a distorcida realocação temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado” (idem, ibid.). Essa ideia transforma em anacronismo as diferenças culturais entre Europa e não-Europa, elimina coexistências e torna os países ditos *atrasados* refém do receituário das organizações internacionais que tentam a todo custo *modernizá-los*. Isto é o que Boaventura de Souza Santos (2007) irá chamar de monocultura do tempo linear, que é, para este autor,

a ideia de que a história tem um sentido, uma direção, e de que os países desenvolvidos estão na dianteira. E, como estão na dianteira, tudo o que existe nos países desenvolvidos é, por definição, mais progressista que o que existe nos países subdesenvolvidos (...). Esse conceito de monocultura do tempo linear inclui o conceito de progresso, modernização, desenvolvimento e agora, globalização. São termos que dão a ideia de um tempo linear, no qual os mais avançados sempre estão na dianteira e todos os países que são assimétricos com a realidade dos países mais desenvolvidos são considerados atrasados ou residuais (p.29-30).

Associada a esses elementos está a folclorização e/ou demonização dos saberes construídos em outros espaços que não o europeu, o que tende a reforçar ainda mais a suposição de que os saberes produzidos, segundo a perspectiva eurocentrada, são os únicos legítimos e passíveis de serem aplicados na solução de problemas independentemente do lugar - geográfico/étnico-racial - que se encontre.

Santos (2009), ao relacionar colonialidade à Geografia, aponta como esta se encontra contaminada pelo eurocentrismo e como tem colaborado para a difusão da colonialidade e, conseqüentemente, de toda carga de preconceito que esta traz consigo, inclusive o racial. Segundo ele, ao associar grupos raciais a regiões (estabelecendo identidades geoculturais) a Geografia dá “esteio à ideia de raça como reguladora de comportamentos, valores e relações sociais, econômicas e de poder”; ao estabelecer uma divisão dicotômica do mundo - países desenvolvidos e subdesenvolvidos – “reforça a ideia de uma evolução linear cujo futuro único do mundo é seguir o caminho dos chamados desenvolvidos”, além de conferir poder àqueles grupos que apresentem

ligação com estes espaços desenvolvidos (eurodescendência); ao difundir a monocultura do tempo linear tendo a técnica como dimensão evolutiva hierarquizada culturas, povos e lugares; ao promover uma visão do mundo contemporâneo enquanto transbordamento de processos econômicos, políticos, sociais, militares e culturais da Europa tira o protagonismo de outros espaços; ao difundir a cartografia “técnica” como única forma de representação espacial, inferioriza as outras formas de representação espacial (p.121).

No intuito de verificar de forma isto se manifesta nos livros didáticos de Geografia, selecionamos para a nossa análise os exemplares de livros didáticos de Geografia de oitavo e nono ano do ensino fundamental das duas coleções, a saber: (I) Projeto Araribá. Obra coletiva da Editora Moderna e (II) Geografia: Espaço e Vivência, da Editora atual. Optamos por estas duas coleções porque juntas compreendem mais de 50% do volume total de compras de livros pelo Estado, além disso, são utilizadas nas escolas onde leciono e nas escolas de origem dos professores que atuam conosco no NEGRAM. Usamos como base as críticas feitas pelos intelectuais dos estudos pós-coloniais à epistemologia eurocêntrica e ao papel da raça no mundo moderno-colonial. Buscamos verificar se existiam ou não evidências que comprovassem que o livro didático de Geografia do ensino fundamental organiza e apresenta o mundo com base em regionalizações que tem na diferenciação racial (e sua associação com a cultura, o espaço, o tempo e com o conhecimento) o fundamento da construção de suas ideias..

Nossa inquietação reside no fato de que este material sugere um tipo ideal de civilização, a europeia - desta forma um tipo ideal de homem, o europeu -, com isso acaba inferiorizando territórios, culturas e sociedades, determinando, não somente o que se deve fazer, mas o que e como se deve ser.

É no 8º (oitavo) e 9º (nono) ano do segundo segmento do ensino fundamental que a Geografia escolar cuida de apresentar o *mundo* para os alunos<sup>8</sup>: trabalha a comparação entre os quadros econômicos, político, social, cultural e natural entre os países. Será neste período, portanto, que os alunos terão contato com conceitos e classificações responsáveis pela hierarquização do espaço global. Por isso, nossa análise ficará restrita aos exemplares do 8º e 9º ano das coleções acima citadas.

---

<sup>8</sup> Usamos o termo “Apresentar o Mundo” para definir a escala da análise enquanto macroespacial. O livro do sexto ano discute conceitos de Geografia, Orientação e Localização no espaço geográfico, o relevo, clima e hidrografia, a diferença entre o rural e o urbano e economia/indústria. O sétimo ano do ensino fundamental concentra a análise em mesoescala, ou seja, dedica-se ao estudo do território brasileiro; enquanto que os exemplares de oitavo e nono ano dividem entre si as regiões e continentes do globo (América Latina e Anglo-saxônica, África, Ásia, Europa e Oceania). Essa distribuição está presente nas orientações curriculares oficiais, sejam PCN’s de Geografia, no currículo mínimo de Geografia da secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro, nas orientações curriculares para ensino de Geografia da secretaria municipal de educação da prefeitura do Rio de Janeiro e no livro didático, que difunde as orientações oficiais.

A intenção é analisar a estrutura dos livros didáticos, assim como os pontos do conteúdo, sua relação com as imagens, tabelas e gráficos, observando se há neles traços constituintes da colonialidade e como as tais se manifestam, e se como consequência, tal material tem contribuído para uma representação distorcida do mundo e de sua população, hierarquizando tanto territórios quanto pessoas, culturas etc.

A crítica à perspectiva eurocêntrica desenvolvida por aqueles intelectuais da colonialidade nos servirá como ferramenta para a análise do nosso objeto empírico que é o livro didático.

Segundo esses autores, a epistemologia europeia se caracteriza pela associação do binarismo – também descrito como oposição bipolar - com um evolucionismo linear e unidirecional de onde se parte de um estado de natureza para um outro polo mais ligado à razão, ao “conhecimento” e à “civilização”. Perspectiva esta que tende a construir conceitos contrários, de forma que a elaboração de um demanda a existência de sua contra-face: civilizado – bárbaro; moderno – atrasado; desenvolvido – subdesenvolvido etc. Observaremos de que forma esta perspectiva tem sido utilizada nos livros didáticos de Geografia. Interessa-nos saber se os territórios e seus habitantes são apresentados nos exemplares deste material, segundo esta construção epistemológica.

Para isso analisaremos primeiro a distribuição quantitativa dos diferentes grupos cromático/raciais nas imagens do material e traçaremos um comentário sobre sua articulação com o território, cultura, tempo e nível de desenvolvimento; em seguida, verificaremos a organização de cada unidade para saber se a sequência de conteúdos obedece a linearidade e o binarismo típico do pensamento eurocêntrico; posteriormente, a partir da análise das imagens e do texto, verificaremos como são desenvolvidas as estratégias discursivas utilizadas para inferiorização dos não-brancos.

Tal binarismo promoveu uma separação entre os seres humanos e natureza, de forma que os primeiros não se percebem enquanto natureza e transformaram-se, assim, em algo superior que contempla aquela apenas como mero recurso. Cremos ser necessário analisar o papel que o livro didático vem atribuindo à natureza e a sua relação com a sociedade. Para isso, verificamos a estrutura de cada capítulo dos exemplares selecionados para analisar a relação entre sociedade e natureza, para saber de que forma esta hierarquia é apresentada no livro didático.

Por outro lado, Aníbal Quijano (2010) considera que a “raça” é fundamental para a construção das identidades geoculturais (África, América, Europa, Ásia) que associadas às novas identidades sociais, surgidas a partir da modernidade (negros, índios, branco, amarelos), tende a homogeneizar a população de diferentes continentes (África-negros; América-índios; Europa-brancos; Ásia-amarelos). Assim, por conta da associação entre raça e espaço, ser africano, europeu,

americano ou asiático remete a uma escala dentro da classificação social dos indivíduos, dentro de uma hierarquia global.

Com base nestas ideias, verificamos até que ponto o livro didático de Geografia tem relacionado “raça” e espaço, reforçando e reproduzindo a associação entre as novas identidades e identidades geoculturais e assim, as hierarquias que trazem implícitas em si. Portanto, através da análise de textos e imagens, verificaremos de que formas as identidades geoculturais associadas às novas identidades vem sendo representadas nos livros de modo a reproduzir o discurso da homogeneidade étnico-racial de suas populações ao associar grupos raciais às regiões geoculturais.

A “raça” também opera como um dos fatores fundamentais para a organização dos diferentes papéis dentro das diferentes formas de controle do trabalho. Para Quijano (2005), coube as pessoas não-brancas as formas mais opressivas, ou mesmo sub humanas, de trabalho de forma que o valor pago pela sua força-de-trabalho era/é pouco ou nada. Em contrapartida, afirma o autor, que o trabalho assalariado é hegemônico entre a população branca europeia ou eurodescendente.

As formas de controle do trabalho mais opressivas (como a escravidão e a servidão) foram relacionadas a grupos “raciais” específicos, como os negros e indígenas, e aos espaços onde estes constituem maioria. Daí o predomínio das formas coercivas de trabalho no espaço periférico e a livre e assalariada no centro.

Essa distribuição de trabalho por “raça” se deve aos limites que – acreditava-se - o pertencimento racial impunha aos indivíduos, colocando-os numa posição “natural” de inferioridade.

Utilizamos esta perspectiva para analisar o papel das diferentes “raças” e os espaços relacionados a elas na divisão internacional do trabalho para verificar até que ponto isto é trabalhado no livro didático contribuindo para “naturalizar” a inferioridade dos não-brancos.

Para tal, verificamos as diferentes formas de trabalho, relacionada a cada continente específico, bem como a relação da condição racial dos indivíduos expostos nas imagens com o texto. Buscamos ainda sobrepor a distribuição racial da população mundial à distribuição das formas de controle do trabalho e ao papel de cada fração do espaço mundial dentro da divisão internacional do trabalho. Dentro desta perspectiva, procuraremos saber como o livro vem relacionando a “raça” ao trabalho, ao “como” e ao “o que” se produz em cada território e de que forma o discurso no livro tende a “naturalizar” os papéis de cada grupo racial e de cada território na divisão do trabalho.

Estruturamos o presente trabalho em três capítulos:

No primeiro, discutimos as três dimensões da colonialidade- poder, saber e ser – apresentando sua definição e características. Ainda neste capítulo, evidenciamos a relação existente entre colonialidade e raça e suas implicações na divisão internacional do trabalho.

No segundo capítulo, a ênfase da análise recaiu sobre a relação que existe entre educação e colonialidade. Buscamos apontar as influências da colonialidade na educação; discutimos o ensino de Geografia em seu aspecto político; e por fim apontamos os fatores que fizeram com que o livro didático suplantasse o papel do professor, transformando-o em reproduzidor da ideologia – oficial - que está inserida neste material, o que faz com que ambos – tanto o livro quanto o professor - operem como instrumentos de reprodução das relações de poder que tem como base as estruturas montadas no colonialismo.

No terceiro e último capítulo, analisamos os exemplares do oitavo e nono ano dos livros didáticos de Geografia, das duas coleções selecionadas: Espaço e Vivência, da Editora Atual e Coleção Projeto Araribá, da editora Moderna. Nesta parte do trabalho, desenvolvemos uma análise específica deste material, verificando de que forma as imagens, conteúdos e estrutura operam de forma articulada para constituir uma narrativa colonial (ou não) do mundo.

## CAPÍTULO 1

### DIMENSÕES DA COLONIALIDADE

#### 1.1. A Colonialidade do Poder.

A liberdade jurídico-política conquistada pelos países latino-americanos não foi suficiente para por fim as relações de poder e opressão constituídas e reproduzidas ao longo do período histórico marcado pelo domínio direto dos países europeu sobre suas ex-colônias. As estruturas montadas pelo colonialismo se mantiveram presentes apesar do fim deste sistema, isso quer dizer, dentre tantas outras coisas, que a forma de relação dos novos Estados-nação com a Europa e, no interior de suas fronteiras, com seus próprios “cidadãos” sofreu uma mudança mínima em relação ao construído no período colonial. Apesar do manto progressista que a emancipação alude, a subserviência da América Latina em relação às potências europeias e aos Estados Unidos, caracterizado historicamente por políticas de intervenção e relações econômicas desfavoráveis aos primeiros e por um tratamento extremamente opressivo dirigido as suas populações, principalmente aos negros e indígenas, nos deixa a impressão que apesar de libertos do Colonialismo, os povos de *nuestra América* carecem ainda de “liberdade”.

Grosfoguel (2010) afirma que

Embora as administrações coloniais tenham sido quase todas erradicadas e grande parte da periferia se tenha organizado politicamente em Estados independentes, os povos não-europeus continuam a viver sob a rude exploração e dominação europeia/euro-americana. As antigas hierarquias coloniais, agrupadas na relação europeia versus não-europeias, continuam arreigadas e enredadas na “divisão internacional do trabalho” e na acumulação do capital à escala mundial (p.467).

O trecho acima aponta – ainda que de forma implícita - a diferença entre colonialismo e colonialidade. Colonialismo remete à ideia de um período onde instituições responsáveis pelas formas de controle estavam visivelmente fixadas tanto nas metrópoles quanto nos territórios

coloniais, havendo uma presença física dessas instituições de controle. Com a independência, a existência das administrações coloniais perdeu o sentido, por isso, foram extintas.

As formas de controle construídas durante este período, no entanto, ainda permanecem, não foram extirpadas da rede de relações da sociedade global, continuam permeando-as. E é a permanência - apesar do fim das administrações coloniais - dessas formas de controle e opressão construídas no colonialismo que denominamos de Colonialidade.

Continua o autor:

é aqui que reside a pertinência da distinção entre ‘colonialismo’ e ‘colonialidade’. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão ‘colonialidade do poder’ designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. (p.467).

Walter Mignolo (2005) afirma que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (p.78), de forma que a construção da Modernidade na Europa tornou-se possível por conta da existência do seu oposto, a Colonialidade, nos espaços não-europeus.

Enrique Dussel (2005) apresenta dois conceitos de Modernidade; um deles, pressupõe “uma emancipação, uma ‘saída’ da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII” (p.60). Aponta a existência de uma trajetória da construção eurocêntrica de modernidade cujo ponto de partida seria o Renascimento Italiano (século XV), passando pela Reforma e Ilustração alemãs (séculos XVI-XVIII), chegando a Revolução Francesa (século XVIII) e denuncia tal visão de Modernidade como sendo provinciana e regional por explicar o seu processo de construção, a partir de acontecimentos e fenômenos que ocorreram exclusivamente no espaço europeu.

O mesmo autor propõe outra visão do conceito: a Modernidade foi construída a partir do estabelecimento da “centralidade” da Europa no espaço mundial - fato que se inicia no século XV, com as conquistas luso-hispânicas – que transformou em sua “periferia” todo o resto do mundo. Ou seja, será esta “centralidade” da Europa Latina na História Mundial o fator determinante fundamental da Modernidade (p.61). Assim, “o ego cogito moderno” foi antecedido em mais de um século pelo “ego conquiro” (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade [...] sobre o índio americano” (p.63).

Diante desta perspectiva, a constituição da Europa, enquanto “centro”, somente foi possível através da espoliação imposta a América, fato este que permitiu um acúmulo de riqueza, conhecimentos e experiências que possibilitaram a este continente a obtenção do êxito no embate com aquelas suas antigas culturas antagônicas, como a turco-muçulmana, por exemplo. Tal perspectiva derruba o mito da Europa autônoma, cuja ascensão ao centro do sistema-mundo moderno-colonial foi construído, internamente, sem a colaboração de outros espaços e de pessoas de outros espaços. Este mito invisibiliza a importante participação dos povos originários da América e África para ascensão econômica e política da Europa, além da exploração por eles sofrida e a intensa espoliação dos recursos presentes no continente colonizado e o desequilíbrio das relações políticas e econômicas entre Europa e América.

A Colonialidade foi aflorando na América ao mesmo tempo em que a Modernidade se desenvolvia na Europa sendo que, enquanto em um espaço o projeto de modernidade supunha a “razão” como o elemento propulsor da humanidade em direção a um padrão de civilização superior, a “não-razão”, estabelecida pelos europeus e “predominante” na América, inibia qualquer sopro ou possibilidade de se instituir uma organização humana cuja complexidade permitisse chamar de civilização. O surgimento da razão é também a gênese de seu oposto.

Neste sentido, a Colonialidade é também a contra-face, o outro lado, da Modernidade -sem a qual seria impossível a esta última constituir-se. É o seu lado obscuro, o lado irracional que a Modernidade escondeu. O mundo colonial, a mulher oprimida, o índio sacrificado, o negro escravizado e as culturas alienadas se apresentam como vítimas da Modernidade e são a contradição do ideal racional da própria Modernidade (DUSSEL, 2005, p.65).

Para Quijano (2010), a Colonialidade é “um dos elementos constitutivos do padrão de poder capitalista” (p.85). Esse novo padrão de poder, surgido com a modernidade, opera a partir da articulação de dois elementos básicos: i) a invenção ideológica de “raça” como desigualdade natural entre os colonizadores ibéricos e os colonizados aborígenes do que será a América, onde esta classificação étnico/racial da população colonial, primeiro e depois mundial, segundo o autor, irá perpassar todas as dimensões – concretas e subjetivas – das relações sociais; ii) o surgimento de um “novo sistema de exploração” que “consiste na articulação de todas as formas até então existentes de exploração (escravidão, servidão, reciprocidade, pequena produção mercantil independente) em torno da hegemonia do capital e do mercado mundial”<sup>9</sup> (QUIJANO, 2003, p. 54-55) (*tradução minha*).

---

<sup>9</sup> No original: “... um nuevo sistema de explotación consistente em la articulación de todas las formas hasta entonces existentes de explotación (esclavitud, servidumbre, reciprocidade, pequena produccion mercantil independiente) en torno de la hegemonia del capital y del mercado mundial”.

Compete expor que à luz da Colonialidade, raça não é o único fator a estabelecer hierarquias entre pessoas. Como bem nos lembra Grosfoguel (2010), as naus que da Europa rumaram para a América trouxeram indivíduos que possuíam características identitárias bastante peculiares que os distinguem dos nativos da América. Eram, em sua maioria homens/ heterossexuais/ brancos/ patriarcais/ cristãos/ militares/ capitalistas/ europeus.

O rigor da articulação dos elementos deste conjunto foi – e ainda é - determinante para a exploração da força-de-trabalho em nível global, por conta do estabelecimento não só de uma classificação entre os seres humanos, mas inclusive para o enquadramento do ser em tal conceito. Ou seja, este conjunto de características atribui, ao seu possuidor, o direito de ser classificado como humano. A divergência em relação a qualquer um dos pontos permite o estabelecimento de uma hierarquização, promovendo gradativamente a desumanização do ser. No entanto, Grosfoguel (2010) destaca que “o que a perspectiva de ‘colonialidade do poder’ tem de novo é o modo como a idéia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (p.464). A importância deste conceito nos impele a desenvolver um breve comentário sobre ele.

### **1.1.1. Sobre a ideia de Raça**

A ideia de “raça” esteve sempre apoiada em fatores de legitimação poderosíssimos que a relacionavam a forças naturais ou sobrenaturais - o que fazia com que o seu caráter semântico estivesse atrelado, ao longo da história, aos discursos hegemônicos produzidos por instituições e atores que possuíam o poder de transformar sua própria enunciação em “verdade absoluta” – e, mais recentemente, em “verdade universal”. Religião e ciência se revezaram em períodos históricos distintos para justificar a exploração do homem pelo homem com base em critérios raciais.

O termo “raça” é “flexível” e seu significado flutua de acordo com o interesse do grupo que o utiliza. Munanga (2002) chega a dizer que “raça” é uma categoria étnico-semântica e que, portanto, “conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que as governam” (p.18).

Castro-Gomez (2007), tendo por base Foucault, exemplifica ao escrever que o argumento da burguesia para deslegitimar a autoridade do rei, nas querelas revolucionárias que ocorreram na Inglaterra no século XVII, era que o poder real naquele momento e naquele território foi construído a partir da invasão da “raça” dos normandos no século XI e de sua dominação despótica sobre os

nativos saxões, sendo esta última a “raça” a qual pertencia a burguesia. Contexto em que a luta de classes foi apresentada pela burguesia revolucionária inglesa como uma guerra de “raças” (p.159).

Exemplo que Munanga (2002) corrobora ao escrever que na Idade Média o “conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tem um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum”( p.21) e ilustra com um exemplo bem parecido com o de Castro-Gomez:

nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados (idem, *ibid.*).

Por outro lado, no período da colonização do Novo Mundo, a Igreja detinha o monopólio da produção do conhecimento de forma que a explicação do que era o “Outro”, de outra “raça” – negra ou indígena -, revestia-se de uma aura divina. Buscava-se nas Sagradas Escrituras uma explicação que permitisse enquadrar, ou não, como “humano” – e ainda explorá-los – àqueles considerados diferentes por conta de seu pertencimento “racial”.

Neste contexto, para que um indivíduo ou grupo fosse considerado “humano”, como os europeus, era necessário demonstrar que era descendente de Adão (MUNANGA, 2010, p.182). Foi assim que a classificação dos negros e negras, enquanto seres humanos, foi fundamentada no mito dos três Reis Magos, onde o mais escuro deles, chamado Baltazar, representava esta fração da população mundial, esta “raça”, enquanto que os outros dois reis representavam o semita e o branco. Nenhum deles, no entanto, possuía características físicas semelhantes aos ameríndios. Mas, mesmo assim, Munanga (2010) aponta que os argumentos levantados a favor dos indígenas e dos negros, em um debate ocorrido na península Ibérica, conseguiu convencer a Europa que, de fato, estes grupos eram de descendência adâmica.

Apesar da humanidade confirmada, ela precisava ser “aperfeiçoada” e isso seria possível a partir da conversão à fé católica. “Foi nesse sentido que a escravidão foi abençoada pela Igreja Católica como o melhor caminho para a conversão desses povos ao cristianismo, considerado como a sua única e verdadeira salvação” (MUNANGA, 2010, p.182).

A justificativa com base no pensamento teocêntrico, que serviu para legitimar a escravidão moderna – jugo lançado sobre os negros -, teve como fundamento o capítulo nove do livro de

Gênesis, o primeiro da Bíblia Sagrada. A maldição de Cam lançada sobre este pelo seu próprio pai, Noé. No relato bíblico, Cam, ao ver seu pai nu, fez comentários inconvenientes aos seus irmãos. Seu pai, ao saber do fato, amaldiçoou-lhe dizendo que seus filhos seriam escravizados pelos filhos de seus irmãos (MUNANGA, 2002). Diz-se que os africanos são descendência de Cam. Neste caso, usando as Escrituras, os teólogos europeus conseguiram a um só tempo, provar a humanidade dos negros e submetê-los a um processo de exploração desumana.

De forma geral, o conceito de “raça” tal qual concebemos hoje é fruto da modernidade, iniciou-se com a expansão imperial europeia e foi sistematizado pela ciência eurocentrada no século XIX. Antes disso, lembra Medeiros (2004), textos antigos não traziam nenhuma menção à cor da pele (brancos, negros, vermelhos etc.), mas sim àquilo que hoje chamaríamos de grupos étnicos (gregos, romanos, celtas, núbios, etíopes etc.). Ou seja, “não se percebia que pudesse haver uma unidade entre os “europeus” (de resto, outra noção inexistente na antiguidade) em função de suas afinidades fenotípicas, da mesma forma que tal unidade não era percebida entre “africanos” ou “asiáticos””. (p.33)

Foi neste período que a “cor”, como principal indicativo fenotípico caracterizou-se como o elemento fundamental de diferenciação entre aqueles que futuramente seriam chamados de “europeus” e “não-europeus”, em outras palavras, entre “dominadores” e os “dominados”.

Mas, o fato é que os filósofos iluministas rejeitaram a visão religiosa baseada no mito da “maldição de Cam”, que explicava a humanidade dos não-brancos de América e África, para buscar na razão, alguma explicação científica que a comprovasse ou a contestasse. Buscaram nas ciências naturais o conceito de raça, já utilizado tanto na zoologia quanto na botânica, que servia para classificar as diferentes espécies animais e vegetais. Munanga (2010) destaca que nestes recortes científicos, as cores não operavam como critérios de classificação das espécies em raça (p.183).

Como os cientistas gostam muito de nomear os fenômenos que estudam, eles chamaram os outros recém-descobertos de raças diferentes das deles, a partir, comparativamente, da característica mais marcante e mais chocante em seus olhos, que era a cor da pele. Tornou-se uma empresa científica a demonstração da existência de raças por meio de critérios objetivos. Assim, nos séculos XIX e XX, acrescentaram ao critério de cor da pele outras características morfológicas como o formato do crânio e da cabeça, os lábios, os narizes, queixos etc., e os caracteres genéticos hereditários como os grupos de sangue e certas doenças hereditárias e raciais. Estes, considerados como marcadores genéticos, constituiriam, segundo pensava, o divisor de águas, que consagraria a tarefa científica de classificação das raças humanas (idem, ibid.).

Skidmore (1976) lembra que o prestígio que a ciência natural obteve ao longo do século XIX reforçou a autoridade intelectual da Europa, que justificava a superioridade do seu poder

político e econômico em relação aos povos dos demais continentes com base em critérios naturais como a hereditariedade e a influência favorável do meio físico. Neste contexto, os europeus do Norte eram classificados como pertencentes à “raça superior” e, além disso, no seu ambiente o clima era “ideal”.

Conseqüentemente, aqueles que haviam sucumbido à conquista - América Latina e África - eram, por força da natureza, inferiores. Tanto pela influência dos fatores naturais característicos nestes continentes como pelas próprias características fenotípicas dos seus habitantes. De certa forma, ambos os fatores se articulavam nesta proposta, pois pensava Ratzel – intelectual alemão precursor do determinismo geográfico – que as condições naturais exerciam forte influência sobre a humanidade, atuando diretamente na “fisiologia (somatismo) e na psicologia (caráter) dos indivíduos, e, através destes, na sociedade” (MORAES, 1999, p.55).

O determinismo geográfico é uma vertente do darwinismo social – o determinismo racial é a outra. Recebe esta alcunha devido ao caráter premonitório do conhecimento que produzia. Para os deterministas geográficos, fatores de ordem geográfica, como o solo, clima, vegetação etc. não só estavam diretamente relacionados ao nível de desenvolvimento de uma civilização, como também os definiam.

Essa perspectiva relaciona, portanto, espaço e “raça”, pois sugere que as condições ambientais determinam não somente o aspecto físico ou biológico (como um todo) do ser humano, mas por agir naquele irá produzir reflexos em sua produção cultural, nas técnicas e em hábitos e valores, conseqüentemente.

A representação negativa da relação dos indígenas e africanos com seu meio físico deu esteio a mitos como aquele que propala a “indolência do homem tropical” e afirma a impossibilidade das raças mais escuras ou de climas tropicais produzirem civilizações capazes de serem comparadas à europeia (SKIDMORE, 1976, p.44).

O determinismo racial – aquela outra vertente do darwinismo social -, concentra sua análise no grupo ao qual o indivíduo faz parte. Neste sentido, o indivíduo é percebido como “um somatório dos elementos físicos e morais da raça ao qual pertencia” (SCHWARCZ, 2001, p.19). Esta escola partia de três proposições básicas:

A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre esses agrupamentos humanos a mesma distância encontrada entre o asno e o cavalo. A segunda instituía uma continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto apontava para a predominância do grupo “racio-cultural” ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina da psicologia coletiva, hostil à ideia do arbítrio do indivíduo (idem, p.20).

Num esforço extremo de comprovar cientificamente a superioridade do europeu, principalmente do nórdico, a escola etnológico-biológica, se empenhou, de forma exaustiva, em medições de crânios, análise de ossadas e etc., a fim de provar que a inferioridade de índios e negros estava relacionada às suas diferenças físicas em relação aos brancos e que tais diferenças eram resultado direto de sua criação como espécie distinta. De forma geral, afirmavam que as características físicas seriam capazes de determinar aquelas qualidades mais “subjetivas”, como a inteligência, o caráter, valores morais, habilidades, dentre outras tantas. Acreditavam, os intelectuais vinculados a esta escola, que as diferentes espécies ou “raças” do gênero humano estavam ligadas à diferença climática das regiões em que habitavam.

O que se percebe é que as ideias de Darwin foram transpostas para o estudo do homem e das sociedades. Para Schwarcz (2001), expressões extraídas da tese daquele naturalista como “sobrevivência do mais apto”, “adaptação”, “luta pela sobrevivência”, escaparam do terreno da biologia e começaram a ganhar espaço nas ciências sociais. Os intelectuais ligados a essa corrente darwinista concordavam que, “assim como natureza, a sociedade também é regida por leis rígidas e que o progresso humano era único, linear e inquebrantável” (p.18). Neste sentido, o desenvolvimento humano se dava

a partir de etapas fixas e predeterminadas e vinculava, de maneira mecânica, elementos culturais, tecnológicos e sociais. Dessa forma, tendo a tecnologia como índice fundamental de análise e comparação, para os evolucionistas a humanidade aparecia representada tal qual uma imensa pirâmide – dividida em estágios distintos, que iam da selvageria para a barbárie e desta para a civilização -, na qual a Europa aparecia destacada no topo e povos, como os Botocudos, na base, a representar a infância de nossa civilização (idem, ibid).

Concluíram, portanto, que os seres humanos também passaram por um processo de evolução chegando a formas superiores de vida. Tal pensamento induziu a uma classificação e a uma hierarquização onde o homem de “raça” branca – europeu – se posicionava confortavelmente no topo da escala evolutiva, enquanto que aqueles que estavam na base da escala, as “raças” inferiores ficavam fadadas ao desaparecimento. Obviamente, seriam os negros e os indígenas os principais candidatos à aniquilação que seria concebida aqui como um fenômeno “natural”.

Era um período, século XIX, em que “ninguém duvidava do progresso – de um progresso linear e determinado -, assim como não se questionava a ideia de que o único modelo de civilização era aquele experimentado pelo Ocidente” (SCHWARCZ, 2001, p.17). Não apenas a natureza e as sociedades, mas também a religião, a filosofia e a ciência eram entendidas em termos evolutivos, o que tornava o momento péssimo para as duas primeiras, pois se passou a acreditar que a humanidade evoluía a partir de formas predeterminadas de pensar e, neste sentido, a hierarquia

partia do mágico-mítico ao extremo da racionalidade (ciência), passando por uma escala intermediária ocupada pela filosofia.

Muitas das ciências constituídas no século XIX operaram mais para transformar as diferenças (e os diferentes) em elementos a serem classificados e, em seguida, hierarquizados, do que propriamente em desenvolver conhecimentos consistentes em relação ao “outro”. Por outro lado, assim como a religião legitimou, a partir do século XV, a invasão à América e a escravidão de africanos e povos originários, a ciência usurpou-lhe a função ao construir uma lista de argumentos científicos e morais que justificaram o imperialismo na África e na Ásia. O determinismo cristalizou as possibilidades, impedindo – em teoria - que o indivíduo, por si, fosse capaz de emergir do lodo “do atraso” em que se atolou. Essa situação “demandava” o auxílio daqueles que, por já terem percorrido tal etapa da história da civilização – os europeus -, dominavam as estratégias necessárias para a sua superação.

Essa vertente das ciências sociais, o darwinismo social, atacava os não-brancos/europeus partindo de duas frentes: do grupo o qual estes fazem parte, de forma que a inferioridade, neste sentido, faz parte da essência do colonizado; e a partir de seu ambiente, onde as características físicas do meio são as responsáveis por moldar o seu caráter e suas competências. Isso relaciona as condições físicas, morais, culturais dos indivíduos, que são considerados inferiores, às características geográficas desfavoráveis. Neste ponto, classifica-se e hierarquiza-se, de uma só vez, o indivíduo e o seu lugar.

Pena (2005) ao comentar a relação entre geografia e “aparência física” expõe que em estudos recentes, de fato, comprovou-se cientificamente que a cor da pele, que é definida pela quantidade e tipo de melanina, decorre de um processo de adaptação dos seres humanos às condições ambientais as quais estiveram expostos, mais especificamente como uma adaptação aos níveis de radiação ultravioleta. Mas, contudo, explica que a quantidade de genes responsáveis por esta característica é insignificante e, em hipótese nenhuma justifica o processo de hierarquização social e a consequente exploração construída com base neste fator – “cor”. E que, portanto, não há nada na genética humana que possibilite a construção de qualquer afirmativa que legitime a superioridade de um agrupamento humano sobre os demais com base em fatores biológicos. Conclui o autor afirmando que “as categorias ‘raciais’ humanas não são entidades biológicas claramente definidas e circunscritas, mas construções sociais e culturais fluidas” (p.323) e que, “toda a discussão racial depende de 0,0005% a 0,001% do genoma humano!” (p.326).

Kabengele Munanga (2010) afirma a partir da comparação do patrimônio genético dos indivíduos pertencentes a diferentes tipos raciais, verificou-se que um “um indivíduo A da raça

negra podia estar mais próximo do indivíduo B da raça branca e mais distante do patrimônio do indivíduo C da raça negra”(p.186). E continua o autor:

depois de quase dois séculos de pesquisa, a inoperacionalidade dos critérios escolhidos na classificação levou os próprios cientistas, biólogos, geneticistas humanos, à conclusão de que a noção de raça humana não tinha base científica, ou seja, que a classificação da variabilidade humana em raças não podia ser obtida pela simples consideração dos critérios morfológicos, nem pela simples comparação dos patrimônios genéticos das populações, daí a ideia defendida por esses cientistas (...) de que a raça não existe biologicamente (idem, ibid.).

Portanto, o que chamamos de “raça” é uma construção social - sem nenhum embasamento biológico –, que funciona como princípio de classificação social e elemento regulador das relações entre pessoas, estando diretamente ligada à distribuição desigual de privilégios entre os grupos humanos.

A característica cromática, por ser a diferença fenotípica mais visível entre dominadores e dominados, tornou-se, na modernidade, o principal indicativo de “raça”. No entanto, Quijano (2007) lembra que “cor” e “raça” são elementos distintos, porém, intimamente relacionados, pois “raça”, de quinhentos anos para cá, está fundada na ideia de “cor”.

Assim como “raça”, a “cor” quando atribuída a seres humanos também não deixa de ser uma construção mental. É necessária uma distorção do olhar para achar que branco, preto, amarelo ou vermelho possa ser, de fato, cor da pele de alguém. Tais cores operam como metáforas, signos que designam a posição de um ou outro na hierarquia social global.

Durante a conquista [...] os ibéricos ainda não identificam a si próprios como “brancos”. Esta “cor” somente se constitui um século depois, entre os anglo-americanos durante o século XVIII, com a expansão da escravidão dos africanos na América do Norte e nas Antilhas Britânicas. E, obviamente, nestas regiões “white” (“brancos”) é uma construção de identidade dos dominadores, contraposta a “black” (“negro” ou “nigger”), identidade dos dominados [...] (QUIJANO, 2007, p.47).

Traçando um paralelo entre “gênero” e “raça”, Quijano aponta que na construção de gênero, há de fato uma diferença biológica entre os seres humanos, que é a diferença sexual, que, por sua vez, implica numa diferença de comportamento “biológico” dos indivíduos que está relacionado a “uma questão vital: a reprodução da espécie. Um dos sexos fecunda, o outro ovula, menstrua e concebe, gesta, pare, amamenta ou pode amamentar” (idem, p.46). Portanto a diferença sexual implica em funções biológicas diferenciadas.

A diferença sexual foi o ponto de partida para a construção da ideia de “gênero”, esta sim, vinculada a relações de poder entre homens e mulheres. O sexo, as diferenças sexuais, por si, não são elementos diferenciadores, mas o “gênero” é. Há, neste caso, “um ponto de partida ‘biológico’ na construção intersubjetiva da ideia de ‘gênero’” (idem, ibid).

No entanto, o mesmo não ocorre com “cor” e “raça”, pois a “cor” – assim como outras características externas como forma do nariz e a textura do cabelo - sendo uma característica superficial, em nada altera a função biológica do indivíduo. Não há comprovação científica de que esta característica tenha qualquer tipo de influencia em qualquer um dos subsistemas ou aparatos do organismo humano (circulação sanguínea, respiração, produção de células, neurônios, etc.). Logicamente, que a “cor” da pele está inscrita no código genético de cada pessoa, “mas isso não está, de modo algum, referido à configuração biológica do organismo, às funções e comportamentos ou papéis do conjunto de cada uma de suas partes” (idem, p.48). “Devemos concluir então que “cor” não é “raça”, a não ser na correlação que se estabelece socialmente entre um constructo e outro. De fato, “cor” é um modo tardio e eufemístico de dizer “raça”, que se impôs mundialmente desde o final do século XIX”. (idem, *ibid*).

Dentro daquilo que foi apresentado nas linhas anteriores, é possível perceber que a construção da ideia de “raça” esteve, desde sempre, vinculada ao espaço. Se “negro” era a “raça” cujo referencial para construção desta ideia foram as diferenças presentes e visíveis no corpo - como a “cor”, que por sua vez remete a um espaço específico: África -; “índio” é a classificação racial que tem como elemento de referencia direta o *espaço*. Este termo – “índio” – está relacionado ao equívoco cometido pelos conquistadores ibéricos que ao acreditarem ter chegado às Índias Orientais, nomearam os habitantes originários da América de “índios”. Sendo estes, na visão de Quijano (2007) os primeiros grupos humanos a quem os europeus utilizaram “raça” como elemento de diferenciação, ainda que não haja registro ou documentação alguma que indique a associação desta categoria com a categoria de “cor” (idem, p.47).

Por outro lado, verificamos que a “cor” esta relacionada à genética, sendo, contudo uma adaptação dos indivíduos ao meio, de forma que nos lugares onde a incidência da radiação solar foi mais intensa, o processo de adaptação beneficiou àqueles cuja concentração de melanina na pele era maior e vice-versa. De forma que se a construção da ideia de “raça” está vinculada à “cor”, esta, por sua vez, segundo Pena (2005), esta vinculada ao espaço, por conta de sua relação com a adaptação ao clima. Mas, repetimos que, de forma nenhuma, a “cor” da pele – como resultado da relação homem-meio – interfere nas outras estruturas biológicas dos seres humanos, ou na funcionalidade de seu organismo, na sua inteligência ou capacidades.

Por conta de sua relação com o espaço, fica notório que “raça” geralmente é confundida com “ancestralidade geográfica”, denotando a origem em uma região do globo, “fala-se então de uma raça africana, raça oriental” (PENA, 2005, p.323) Embora saibamos que hoje o conhecimento

produzido pela humanidade permite que qualquer indivíduo, ocupe qualquer região na superfície do globo terrestre, insistimos em relacionar “cores” de pele a continentes ou regiões. Quando falamos de Europa, África, Ásia e América Latina, concebemo-las como ambientes de populações homogêneas do ponto de vista “cromático-racial”, pois, todo branco, negro, amarelo ou indígena é oriundo da Europa, África, Ásia e América Latina, respectivamente. Neste sentido, para Santos (2009) “‘raça’ deixa de ser, portanto, um princípio de classificação biológica para ser um princípio baseado em [...] referenciais espaciais” (p.112). Se a biologia “desnaturalizou” o conceito de “raça” ao derrubar as teorias raciais construídas no século XIX, este último tem se escorado na Geografia para sustentar a “natureza” das diferenças raciais, ou seja, a superioridade “natural” dos “brancos” europeus sobre as demais “raças”, não-europeias.

Portanto, as representações espaciais são construídas com base nas representações que se tem daqueles povos que ocupam este ou aquele espaço. Neste contexto, o “mundo subdesenvolvido” é composto justamente por aqueles territórios ocupados por grupos humanos que – dizia-se deles no século XIX -, eram incapazes de construir uma civilização, de forma que “subdesenvolvimento” tem “cor”, e “cor” escura. Isso porque, conforme nos explica Memmi (2007), “a desvalorização do colonizado se estende assim a tudo o que ele toca: inclusive o seu país, que é feio, quente demais, espantosamente frio, malcheiroso, de clima viciado, com a geografia tão desesperada que o condena ao desprezo e à pobreza, à eterna dependência” (p.104).

Para Santos (2009), a ideia de “raça”, articulada com a cultura, o espaço e o tempo, coloca em situação de superioridade um continente em relação aos demais. Isso porque as carências dos povos não-europeus são, na verdade, caracterizadas pela distinção técnica e cultural em relação à Europa. São essas diferenças, técnica e cultural, os referenciais de anacronia, uma vez que tudo o que não é produzido no espaço europeu é remetido a um “passado”, à retaguarda da “evolução” que para ser driblada somente seria possível com o auxílio dos povos europeus.

Assim, as “regiões patológicas” espalhadas sobre a superfície terrestre, ou seja àquelas áreas cujas mazelas – miséria, fome, doenças, guerra, etc. -, se apresentam como uma característica frequente, cuja constância leva muitos a crerem que estes fatos estejam relacionados a uma incapacidade que já faz parte da essência do colonizado, são justamente aquelas áreas de maioria não-branca.

Para concluir esta exposição sobre a relação entre “raça” e espaço – ou “raça” e geografia – é pertinente apresentar um trecho do artigo de Santos que sintetiza essa ideia, pois segundo este autor

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 ideia 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 [...] (SANTOS, 2009, p.113).

Para Grosfoguel (2007), todo conhecimento parte de um lócus de enunciação definido e, neste caso, o discurso da superioridade branca/europeia partiu, justamente da Europa e foi ganhando espaço nos territórios colonizados, de forma que foi definindo entre os não-brancos, inclusive, a visão de mundo que lhe era conveniente.

As ciências – forma de produção de conhecimento eminentemente europeia - buscaram instituir ideias de diferenciação entre as pessoas com base em critérios naturais: num primeiro momento, partia-se do corpo (medições, análise de ossadas, etc) para justificar a superioridade/inferioridade com base nas diferenças físicas entre os diferentes indivíduos de “raças” distintas; depois, do espaço – ou ambiente – de origem. Afirmava-se que este último tinha a capacidade de determinar não só a forma física dos seus habitantes, mas inclusive suas capacidades intelectual e moral. A “naturalização”, com base nas ciências, das diferenças entre europeus e não-europeus tornava indiscutível e insuperável a superioridade “branca”. Contudo, sabe-se, hoje, que a diferença racial é uma construção social que, portanto, não tem nada de natural e se apoia em discursos cujo interesse está fundamentado na manutenção do processo de exploração e de reprodução do *status quo* iniciado há quinhentos anos, aproximadamente.

### **1.1.2. Raça e Divisão do Trabalho**

A importância do conceito de raça nos obriga a traçar um comentário sobre sua implicação na organização do mundo capitalista moderno/colonial, na distribuição das diferentes funcionalidades espaciais e da população mundial.

O que chamamos aqui de raça é uma idéia, uma construção social que sugere a existência de uma distinção biológica - portanto natural - entre os seres humanos, o que faria com que, supostamente, alguns indivíduos fossem mais capazes - ou superiores - que os demais.

A dominação e exploração dos europeus sobre os povos americanos, se assentaram nesta distinção, tanto que a distribuição do poder nas colônias respeitava rigorosamente as diferenças raciais entre colonizadores e colonizados, fossem os últimos indígenas, africanos e, inclusive,

brancos nascidos no espaço colonial. Fato que reforçou a idéia de raça como um importante fator na determinação do status dos indivíduos. Memmi (2007) adverte o quanto “é notável que o racismo faça parte de todos os colonialismos, sob todas as latitudes“ e continua, “não é uma coincidência: o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado“(p.107). Para ele, o racismo é um

conjunto de comportamentos, de reflexos aprendidos, exercidos desde a mais tenra infância, fixado, valorizado pela educação, o racismo colonial é tão espontaneamente incorporado aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das estruturas mais sólidas da personalidade colonialista (idem, ibid).

Na opinião deste autor, a análise da atitude racista traz à tona três aspectos importantes desta prática. O primeiro é pôr em evidência as diferenças entre colonizado e colonizador; para em seguida valorizar estas diferenças em benefício do colonizador, para, por fim, “levar essas diferenças ao absoluto afirmando que são definitivas e agindo para que passem a sê-lo” (idem, p.108), de forma que “o fato sociológico é batizado como biológico, ou melhor, como metafísico. Declara-se que pertence à essência do colonizado. Assim, a relação colonial entre o colonizado e o colonizador, fundada na maneira de ser, essencial, dos dois protagonistas, torna-se uma categoria definitiva”. (idem, ibid.).

Quijano (2005) aponta ainda que o critério de classificação de “raça” serviu como matriz para a construção das *novas identidades sociais* surgidas a partir da modernidade. São elas: “indígena”, “negra”, “branca”, “mestiça” e “amarela”(p.228) e que a combinação entre cada uma destas identidades a espaços específicos dará margem à criação das *identidades geoculturais* – África (negros), América (indígenas), Europa (brancos), Ásia (amarelos) -, de forma que ser africano, americano (latino ou anglo-saxônico), europeu e asiático, ou ainda, brasileiro, angolano, venezuelano, espanhol, inglês, etíope, chinês ou estadunidense vai além da localização que determina a origem geográfica ou a nacionalidade do indivíduo, corresponde a uma posição dentro da hierarquia de poder em nível global e, conseqüentemente liga os diferentes termos desta mesma escala a funções específicas dentro da divisão do trabalho.

...os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p.230).

Apontamos, em linhas anteriores, que o novo padrão de poder capitalista, surgido concomitantemente ao processo de exploração da América, assentava-se sobre dois pilares, que seriam a raça e a articulação das diferentes formas de controle do trabalho (escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade etc). Dentro do novo contexto histórico e sociológico, essas diferentes formas de controle do trabalho “não eram uma mera extensão de seus antecedentes históricos“ (idem, *ibidem*). Em primeiro lugar porque foram reconfiguradas, organizadas para produzir e atender ao mercado mundial; em segundo lugar, porque além de coexistirem no mesmo espaço/tempo, se articulavam com o capital e, entre si (QUIJANO, 2010, p.93).

Cada uma dessas diferentes formas de controle do trabalho esteve vinculada a uma raça específica – grosso modo, trabalho servil para o indígena; trabalho escravo para o negro e o trabalho assalariado para o branco<sup>10</sup> -, o que configurou na – e a partir da América - uma divisão racial do trabalho. Ao vincular distintos grupos raciais às formas de controle do trabalho, criou-se, de forma exitosa, um excelente instrumento para controle de grupos humanos específicos e, em paralelo, estabeleceu-se uma quase exclusiva relação entre o trabalho coercitivo e mal remunerado (ou sem remuneração) aos não-brancos e o trabalho livre e assalariado aos brancos.

A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário (QUIJANO, 2005, p.234).

Portanto, a articulação entre as identidades sociais surgidas a partir da modernidade - e que têm na *raça* seu elemento fundante - com as diferentes formas de controle do trabalho, em nível global, será determinante na distribuição de funções dentro da Divisão Internacional do Trabalho, de forma que esta última torna-se uma manifestação macroescalar da divisão racial do trabalho que – conforme mostramos –esteve presente nos espaços coloniais. Desta forma, os espaços compostos majoritariamente por não-brancos mantiveram-se – e mantêm-se - subalternizados pelos espaços centrais compostos por população de maioria branca.

Mas, contudo, vale lembrar que raça não é o único eixo sobre o qual a nova matriz de poder se funda. Sem dúvida que tem importância considerável pois que funciona como princípio de

---

<sup>10</sup> Quijano (2005) afirma que a articulação entre as formas de controle de trabalho e “raça” “se baseou , primeiro na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos ( p.235).

classificação da população mundial e que com base nela, as formas de controle de trabalho foram distribuídas onde aos não brancos, que são maioria nos espaços periféricos – antigos espaços coloniais -, foram impostas sob estratégias coercitivas. Grosfoguel (2010) nos lembra que a colonialidade opera a partir da interseção, ou nas próprias palavras do autor, do enredamento de diferentes hierarquias cuja proeminência de uma (ou mais de uma) sobre as demais somente pode ser percebida na experiência vivida por cada um dos diferentes grupos subalternizados (negros, mulheres, homossexuais, não cristão, etc). As hierarquias apresentadas por Grosfoguel (p.463-464), são as seguintes:

- 1) Uma específica formação de classes de âmbito global, em que diversas formas de trabalho (escravatura, semi-servidão feudal, trabalho assalariado, pequena produção de mercadorias) irão coexistir e ser organizadas pelo capital enquanto fonte de produção de mais-valias através da venda de mercadorias no mercado mundial com vista ao lucro;
- 2) Uma divisão internacional do trabalho em centro e periferia, em que o capital organizava o trabalho na periferia de acordo com as formas autoritárias e coercivas (Wallerstein, 1974);
- 3) Um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens europeus e institucionalizadas em administrações coloniais (Wallerstein, 1979);
- 4) Uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus relativamente aos não-europeus (Quijano, 1993, 200);
- 5) Uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos (Spivak, 1988, Enloe, 1990);
- 6) Uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (e é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica);
- 7) Uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante);
- 8) Uma hierarquia epistémica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e insitucionalizada no sistema universitário global (Mignolo, 1995, 2000, Quijano, 1991);
- 9) Uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não-europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria (Mignolo, 2000).

Segundo Santos (2009) - tendo por base as idéias de Porto-Gonçalves - uma outra hierarquia passível de ser acrescentada é aquela que estabelece uma divisão humanidade-natureza, onde a exploração da última é autorizada pela busca incessante do lucro.

Considerando a perspectiva judaico-cristã, quando Deus criou o homem ordenou-o que dominasse sobre todas as coisas. Domínio não é, necessariamente, sinônimo de exploração, muito menos de exploração à exaustão, ou seja, considerando-se a hegemonia do pensamento judaico-cristão em todo ocidente, estabelece-se uma hierarquia entre homem e natureza. No entanto, uma interpretação conveniente ao momento político e econômico caracterizado pelo surgimento de um novo modo de produção cujo mercado foi ampliado a patamares nunca antes visto, dessacralizou-se a natureza transformando-a meramente em recurso, disponível independentemente da intensidade da exploração.

Assim, a natureza é exterior ao homem, este não se vê enquanto natureza. E como lembra Boaventura de Souza Santos (2002), se é exterior “não pertence e o que não pertence não é reconhecido como igual“ (p.28). A exterioridade e a diferença colocam a natureza num lugar de inferioridade.

A natureza também é percebida enquanto ameaça, sendo necessário o aprimoramento da ciência e da técnica para domesticá-la. O controle da natureza se dá a partir do desenvolvimento de conhecimentos específicos que permita conhecê-la para, a partir de então, dominá-la, ou seja, explorá-la ao máximo possível. A ausência do conhecimento impede a extração dos recursos o que implicaria na derrota do homem, que assim se submeteria às imposições da natureza. Conforme Castro-Goméz (2005)

(...) a natureza é apresentada por Bacon como o grande ,“adversário“ do homem, como o inimigo que tem de ser vencido para domesticar as contingências da vida e estabelecer o Regnum hominis na terra (Bacon, 1984:129). E a melhor tática para ganhar esta guerra é conhecer o interior do inimigo, perscrutar seus segredos mais íntimos, para depois, com suas próprias armas, submetê-lo à vontade humana. O papel da razão científico-técnica é precisamente acessar os segredos mais ocultos e remotos da natureza com o intuito de obrigá-la a obedecer nossos imperativos de controle (p.170-171).

Considerando essas hierarquias intrínsecas às relações de poder constituídas a partir/na modernidade alguns grupos se tornam mais vulneráveis a questão de gênero, outros a questão racial, outros as de ordem religiosa ou orientação sexual, considerando que sempre, porém, as tais operam combinadas umas as outras. Assim, privilegiar apenas uma delas em detrimento das demais é desconsiderar as diferentes experiências e formas de opressão dos indivíduos ou grupos colonizados. Conforme exemplo de Santos (2009, p.118)

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.

Portanto, não existe hierarquia entre estas hierarquias. O enfrentamento em relação a uma delas não implicará, no caso de lograr êxito, na extinção das demais. A estrutura de poder montada pelo capitalismo se mantém, conforme já apontamos, a partir do enredamento destas hierarquias, sendo que o fim de uma delas – qualquer que seja – não é por si só suficiente para fazer ruir os fundamentos sobre os quais a estrutura de poder construída a partir da conquista da América se mantém suspensa. O diferencial do fator “raça” é que sendo o princípio regulador das relações sociais, neste sistema ele corta transversalmente as demais hierarquias, reconfigurando-as, pois conforme exemplifica Grosfoguel (2010):

A hierarquia global das relações entre os sexos também é afetada pela raça: ao contrário dos patriarcados pré-europeus em que todas as mulheres era inferiores aos homens, na nova matriz de poder colonial algumas mulheres (de origem européia) possuem um estatuto mais elevado e um maior acesso aos recursos do que alguns homens (de origem não-européia) (p.465).

Por outro lado, tanto a demonização das manifestações religiosas de matriz africana (“raça negra”), quanto à desqualificação dos conhecimentos produzidos a partir desse espaço – África – e de seus povos, apontam para uma inferiorização que a modernidade constituiu como “marca” da população não-branca. De forma que, tanto a espiritualidade quanto o conhecimento também sofrem a interferência da “raça”.

A Colonialidade, portanto, não se estabelece apenas a partir do controle sobre as condições objetivas. Queremos dizer com isso que o controle do corpo ocorre em paralelo ao controle da mente. Embora o racionalismo europeu, com Descartes, considere o corpo uma máquina vazia, os conquistadores europeus – antes e depois do *Discursos sobre o Método*, na América e na África, respectivamente – não atentaram muito para essa divisão e, na prática, impuseram aos colonizados estratégias de controle de sua subjetividade, do imaginário e das representações de forma a possibilitar ou mesmo potencializar o controle sobre os corpos não-brancos.

## 1.2. A Colonialidade do Saber.

Assim como na colonialidade do poder, onde todas as formas de controle do trabalho operam articuladas à relação capital-salário e ao mercado mundial, na colonialidade do saber todas as formas de conhecimento e produção de conhecimento operam articuladas à uma só ordem cultural global sob a hegemonia da Europa – do eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p.236).

Neste sentido, a colonialidade do saber caracteriza-se pela hegemonia da epistemologia europeia sobre as demais, no controle e aniquilação das formas de produção de conhecimento dos povos da periferia, o que irá refletir na difusão de uma perspectiva eurocêntrica de representação de mundo e, inclusive, na representação que esses povos dominados terão de si mesmo.

Considerando este aspecto, cabe dizer que o colonizador soube se apropriar do conhecimento produzido nos espaços coloniais por não-europeus, ao mesmo tempo que aniquilou todas as outras formas de conhecimento que, de uma forma ou de outra, configurariam entrave ao desenvolvimento do modo de produção capitalista nascente. O capitalismo, seu desenvolvimento e reprodução, não dependeu/depende apenas de elementos econômicos, mas uma miríade de fatores sócio-culturais são determinantes para o desenvolvimento do sistema, de forma que seu funcionamento demanda uma mudança de comportamento, de hábitos e valores, que foram muito bem trabalhados – por meio de violência ímpar – ao longo do colonialismo... e ainda o é.

Edgardo Lander (2005) aponta as duas dimensões que constituem os saberes modernos e que são fundamentais para explicação daquilo que ele chama de “eficácia neutralizadora“. Para ele,

A primeira refere-se às sucessivas separações ou partições do mundo “real“ que se dão historicamente na sociedade ocidental e as formas como se vai construindo o conhecimento sobre as bases desse processo de sucessivas separações. A segunda dimensão é a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno (p.23).

O conhecimento de matriz eurocêntrica opera a partir do estabelecimento de divisões ou separações do mundo em partes. Esta forma de construção de saberes é anterior à ciência. A epistemologia com base na teologia judaico-cristã já funcionava a partir de uma ruptura entre Deus (sagrado), homem (humano) e natureza (LANDER, 2005, p.24), onde, ao contrário de outras culturas, Deus não se mostra presente na natureza e o homem não se vê enquanto natureza. Essa separação estabelece uma hierarquização entre as partes, onde o homem é inferior a Deus e a

natureza é inferior ao homem. Berting<sup>11</sup> (*apud* LANDER, idem, *ibid.*) afirma que segundo a visão judaico-cristã

Deus criou o mundo, de maneira que o mundo mesmo não é Deus, e não se considera sagrado. Isto está associado à ideia de que Deus criou o homem à sua própria imagem e elevou-o acima de todas as outras criaturas da Terra, dando-lhe o direito [...] a intervir no curso dos acontecimentos na terra.

A proximidade do homem em relação a Deus passou a ser critério de promoção da humanidade, da virtude e moral: ser cristão significava estar em patamares mais elevados que o restante dos homens não-cristãos. Neste sentido, a distância dos povos ameríndios em relação ao Deus do Ocidente - ainda que o cristianismo tenha origem asiática - serviu como um dos argumentos utilizado por Ginés de Sepúlveda (*apud* DUSSEL, 2007, p.355) no debate de Valladolid<sup>12</sup> para inferiorizar os habitantes da América e justificar a ação militar nessas terras:

Quando os pagãos não são mais do que pagãos [...] não há justa causa para os castigar, nem para os atacar com as armas: de tal modo que, se encontrasse no Novo Mundo alguma gente culta, civilizada e humana que não adorasse a ídolos mas, sim, o Deus verdadeiro [...], a guerra seria ilícita .

Continua Sepúlveda:

os índios devem aceitar o jugo espanhol mesmo que não o queiram, como retificação [...] e punição por seus crimes contra a lei divina e natural com os quais estão manchados, principalmente a idolatria e o costume ímpio do sacrifício humano (*apud* WALLERSTEIN, 2007, p.34).

Aproximar os não-brancos do “sagrado”(Deus cristão) – ainda que eles não quisessem – implicava em virtude, pois partindo da premissa de que a religião cristã é portadora de uma moral superior, as práticas “bárbaras” dos povos colonizados seriam extintas, os valores e costumes ocidentais as substituiriam, estes considerados superiores e capazes de livrá-los do estado de natureza, de barbárie, em que se encontravam. Assim, “em nome de Deus”, iniciou-se nos espaços conquistados pelas metrópoles europeias uma eficiente política de extermínio cultural, que se dava também a partir da eliminação dos seus praticantes.

---

<sup>11</sup> BERTING, Jan. *Technological Impacts on Human Rights: Models of Development, Science and Technology on Human Rights. Global Case Studies.* United Nations University Press. Tóquio: 1993.

<sup>12</sup> O debate ocorreu em 1550, nele, Juan Ginés de Sepúlveda e o frei Bartolomé de Las Casas discutiram - mediados pelo rei Carlos V e diante de alguns intelectuais espanhóis responsáveis por julgar os argumentos de ambos debatedores - acerca da legitimidade da Conquista do Novo Mundo e sobre a legalidade da escravização e de todo o tratamento desumano aos quais os indígenas foram submetidos.

Do ponto de vista epistemológico, contudo, ainda que o pensamento teocêntrico cristão ocidental fosse dualista e tentasse estabelecer uma ruptura entre corpo e alma e sobrevalorizasse o segundo em detrimento do primeiro, há de se considerar que a relação entre essas duas instâncias, apesar da tentativa de secção, era forte. Pois, levando em conta que de acordo com a doutrina cristã, o corpo morre e a alma é salva - o que sugeriria a separação ou independência da alma em relação ao corpo -, contudo, no último dia é o corpo que ressuscitará o que nos leva a crer que a teologia cristã supõe na verdade uma copresença entre alma e corpo.

Cento e cinquenta anos depois da invasão europeia à América, as ideias de Descartes deram um novo impulso à epistemologia ocidental. Este filósofo desenvolveu em seu método uma separação entre mente e corpo, entre razão e mundo, onde o corpo passa a ser visto como “uma máquina sem qualidades” (DUSSEL, 2007, p.353) e o mundo, por sua vez, conforme Apffel-Marglin<sup>13</sup>, “um mecanismo desespirtualizado que pode ser captado pelos conceitos e representações construídos pela razão” (*apud* LANDER, 2005, p.24). Quijano (2005) diz que

O que era uma copresença permanente de ambos os elementos em cada etapa do ser humano, em Descartes se converte numa radical separação entre “razão/sujeito” e “corpo”. A razão não é somente uma secularização da ideia de “alma” no sentido teológico, mas uma mutação numa nova id-entidade, a “razão/sujeito”, a única entidade capaz de conhecimento “racional”, em relação à qual o “corpo” é e não pode ser outra coisa além de “objeto” de conhecimento. [...] Assim o “corpo”, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito (p.253).

Corpo e mundo ficam vazios de significado. No entanto, ao estabelecer essa fissura ontológica que vai culminar em leituras de mundo baseadas na *oposição bipolar*, onde elementos submetidos à análise serão classificados como superiores ou inferiores, de acordo com a sua relação com os termos originais referentes a cada um dos polos (razão e natureza) – seja civilizado (razão) e bárbaro (natureza); moderno e primitivo; desenvolvido e subdesenvolvido etc.–, Descartes torna o conhecimento racional (europeu) descorporificado e descontextualizado, pois se o corpo está preso a um determinado local, a razão não. Neste caso, o conhecimento racional é produzido, supõe-se, sem a influência do lugar que o corpo ocupa, seja ele o lugar geográfico ou social. Logo, esta epistemologia sugere um conhecimento imparcial, que não sendo de nenhum lugar ou grupo social, pode ser válido e aplicado a todos, diferente de outras epistemologias que, presas ao corpo tornam-se capazes somente de produzir saberes locais. A essa perspectiva, Santiago Castro-Gomez

---

<sup>13</sup>APFFEL-MARGLIN, Frédérique. Introduction: Rationality and the World. In.: APFFEL-MARGLIN, Frédérique and MARGLIN, Stephen A. Decolonizing Knowledge. From Development to Dialogue. Oxford: Clarendon Press, 1996.

denominou de “Ponto Zero”, pois é o ponto de vista que não tem um ponto de vista, justamente por não ser situado, o que, para Ramón Grosfoguel (2007),

(...) permitiu ao homem ocidental (...) representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade. (...) Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-norteamericanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores (p.460-461).

As oposições cartesianas tornaram-se base da construção do pensamento moderno, o que levará o mesmo autor – Castro-Gomez – a apontar como uma de suas características primordiais a construção de conhecimentos fundamentados na existência e utilização de conceitos binários, tais como “barbárie e civilização, tradição e modernidade, comunidade e sociedade, mito e mecânica, pobreza e desenvolvimento, como tantos outros [...]” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 179). Ideia essa que Quijano completa ao afirmar a existência de uma articulação entre esse “binarismo” e uma evolução linear que segue uma direção única que parte de um estado de natureza ao modelo de civilização protagonizado pelas sociedades europeias (p.250). O que, para Lander (2005), fará com que o pensamento eurocêntrico moderno/colonial tenha como uma de suas bases fundacionais a

suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. (p. 34).

O binarismo da proposta cartesiana associado ao evolucionismo linear e unidirecional sugere uma diferença temporal entre os polos opostos, pois o que ocorre é que de acordo com a perspectiva da epistemologia ocidental, as diferenças culturais são transformadas em assimetrias temporais, simultaneidades em sucessividades e, neste sentido, a Europa aparece como culminação do movimento temporal, uma vez que

as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento *anterior* do desenvolvimento histórico da humanidade (Fabian, 1983), o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade (LANDER, 2005, p.35).

Logo, “(...) todos os países que são assimétricos com a realidade dos países mais desenvolvidos – cujo o grosso do conjunto se concentra na Europa - são considerados atrasados ou residuais” (idem, *ibid*). Para Santos (2010):

Esta concepção linear do tempo e da história(...) 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 e futuro (...). 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 (p.114).

Ciência e tecnologia figuram, segundo esta perspectiva, como fatores de “aceleração do tempo”, pois a posição de uma cultura na escala temporal – presente, passado e futuro - é determinada pela relação desta com os elementos científicos e tecnológicos. São eles que, de acordo com o Ocidente, marcam o distanciamento do homem em relação à natureza: quanto maior a dependência de um povo em relação à natureza, quanto mais “tradicionais” forem as suas técnicas, mais “atrasado” estará ele, se comparado às potências ocidentais.

É nesse contexto que o progresso tornou-se o objeto de desejo dos países periféricos, sobretudo após as destruições bélicas de técnicas e tecnologias de povos não-europeus, com feitos que não-raro hoje aparecem como “mistérios” do mundo, como as pirâmides e outras obras cujos processos de construção são desconhecidos à luz da ciência. Ora, se a Europa é a culminação do movimento temporal, como nos diz Lander (2005), o que a torna, portanto, o modelo a ser copiado, e se considerarmos o progresso como o caminho que se cumpre até atingir o padrão, nos compete concluir que o objetivo é impor um mimetismo contínuo, uma vez que o padrão é fluido.

Serge Latouche (1994, p.78) aponta que *atraso* promoveu e promove um pavor insano e que ele sempre está presente, como realidade ou ameaça, de forma que tanto os países centrais quanto os periféricos foram tocados por uma obsessão pela modernização que tornou a mimesis<sup>14</sup> generalizada.

É neste sentido que o desenvolvimentismo ganha força logo após a Segunda Grande Guerra. Neste período, tendo como norma o padrão de desenvolvimento ocidental, os organismos internacionais recém-criados, como o Banco Mundial, “descobrem” a pobreza nos antigos espaços coloniais e o “desenvolvimento” passou a ser a chave para emancipação daquela parte da

---

<sup>14</sup> O mimetismo, de acordo com a biologia, é um recurso que certos animais tem para se camuflar, imitando as cores do ambiente circundante. Serge Latouche utiliza o termo *mimesis* para denunciar que o progresso e o desenvolvimento levam os países a copiarem modelos fluidos, que nunca se esgotam, de forma que essa imitação não tem fim. Os países subdesenvolvidos tentam ser como os países desenvolvidos e, para isso, copiam seu modelo de desenvolvimento.

humanidade classificada como “pobre”. A classificação que teve por base exclusivamente critérios econômicos – pois era pobre aquela fração da população mundial cuja renda era inferior a US\$ 100,00 – transformou o Terceiro Mundo num celeiro de anormalidades – “os desnutridos”, “os sem-terra”, “os sem-teto”, “as mulheres grávidas” - que, aos olhos ocidentais, demandava auxílio externo para que a casa fosse posta em ordem. E como o problema era econômico (renda), a saída pensada foi o desenvolvimento econômico. Escobar<sup>15</sup> esclarece que

Foi promovido um tipo de desenvolvimento que correspondia às ideias e expectativas do Ocidente próspero, o que os países ocidentais consideravam que era o curso da evolução e do progresso [...] ao conceitualizar o progresso nestes termos, a estratégia do desenvolvimento transformou-se num poderoso instrumento para a normalização do mundo (*apud* LANDER, 2005, p.42).

A estratégia consiste na continuidade do processo de desculturação/aculturação iniciado na colonização. O sistema econômico não opera de forma descolada das outras esferas sociais - como a cultural e política -, a necessidade de se eliminar as culturas tradicionais se fundamenta no princípio de que as tais são baseadas em conhecimentos que operam como entraves ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, daí a necessidade que os europeus tinham, enquanto colonizadores, de enquadrar o negro e o indígena à cultura ocidental.

O “desenvolvimento”, da mesma forma, demandou, no século XX, uma mudança de postura, de valores e comportamentos das populações dos países pobres, adaptando-as – disciplinando-as/adestrando-as – às necessidades do capitalismo naquele momento. Ou seja, aqueles resíduos das culturas não-europeias, que ainda resistiam em seus próprios territórios de origem, foram submetidas a novos ataques em nome de uma utopia, ou engodo, que o ocidente denominou de “desenvolvimento”. Assim, a modernização – cujos reflexos espaciais se mostram como processo de industrialização e urbanização, sem as quais não há “desenvolvimento” - entra em cena como um rolo compressor eliminando as relações “arcaicas” e “tradicionais” que teimosamente insistiam em permanecer.

As ideias eurocêntricas, principalmente aquelas baseadas no conhecimento científico, foram consideradas – dentro da auto-imagem que a Europa construiu de si – como as únicas com competência suficiente para estabelecer visões de mundo coerente, as únicas capazes de encontrar a “verdade” das/nas coisas. Dessa forma, foi estabelecida uma relação entre “ciência e verdade” cuja

---

<sup>15</sup>ESCOBAR. Arturo. Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World. Princeton: Princeton University Press, 1995.

força foi capaz de lançar no limbo as demais formas de produção de conhecimento<sup>16</sup>, principalmente aquelas não-ocidentais, ou seja, estabeleceu-se uma “diferenciação básica entre uma sociedade que possui a verdade [...] e outras que não têm” (LANDER, 2005, p.35).

A partir dessa premissa construiu-se o pressuposto que a Europa tinha a missão de conduzir os demais povos do mundo para longe da ignorância em que se encontravam. Daí a continuidade das diferentes formas discursivas pelas quais o eurocentrismo buscou legitimar suas intervenções – em geral violentas, “bárbaras” – sobre os continentes americano, africano e asiático, com o objetivo de corrigir os desvios em relação ao padrão normal civilizado: evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento (idem, p.36) e mais recentemente, tais ações se valem da “democracia” e “direitos humanos” como argumentos legitimadores (WALLERSTEIN, 2010). Forçaram os dominados a aprender, em parte, a cultura do dominador, mas somente aquilo que fosse útil para a reprodução da dominação, como consequência,

todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p.237).

Forjou-se uma lente sob a qual o ser colonizado mirou o mundo e a si mesmo. Desta forma, passou a enxergar, a perceber as coisas segundo a perspectiva do “outro” - do colonizador, internalizando seus valores. O controle das perspectivas cognitivas foi importante para o controle das ações – dos corpos, portanto – do ser colonizado, sendo também fundamental para o seu enquadramento nas engrenagens do sistema capitalista segundo o papel que lhe foi outorgado pelas potências europeias.

### 1.3. A Colonialidade do Ser

Embora creiam os cristãos que Deus tenha feito o homem a Sua Imagem e conforme a Sua Semelhança, os conquistadores europeus - cristãos que eram - negavam aos não-brancos este caráter sacro que segundo o cristianismo todo homem possui, ou conforme as conveniências do processo colonial, negavam-lhes as características que os classificariam como humanos. A negação se torna uma marca do colonizado: ele *não* é civilizado; ele *não* é cristão; sua moral e valores *não* são nobres; ele *não* domina a escrita; suas técnicas *não* são produtivas etc.

---

<sup>16</sup> Boaventura de Souza Santos (2010) lembra que no confronto com a ciência, a religião e a filosofia europeias tiveram sua credibilidade e eficiência abaladas no que tange à competência na busca da verdade e produção de conhecimentos.

No início da modernidade, Ginés de Sepulveda em seu discurso em Valladolid afirmou que, em essência, os ameríndios se encontravam num patamar ontológico inferior aos europeus, o “não ser” ou “ser menos” estava associado às suas características intelectuais e morais – forjadas sempre em favor do colonizador. Para ele, os ameríndios eram “bárbaros, simplórios, iletrados e não instruídos, cruéis, brutos totalmente incapazes de aprender qualquer coisa que não seja a atividade mecânica, cheios de vícios, cruéis (...)” (*apud* WALLERSTEIN, 2007, p. 33-34). E que, por isso mesmo, deveriam aceitar, ainda que não quisessem, o controle espanhol, como forma de corrigir os seus atos e de punição às suas práticas perversas, que ofendiam tanto a lei divina como as leis naturais – a idolatria e o sacrifício humano praticadas pelos povos originários adornavam o seu discurso. Completava enfocando a necessidade de se pôr um freio a essas práticas, a fim de evitar que mais pessoas inocentes fossem sacrificadas nos seus rituais pagãos (p.33-34).

No mais, para aquele jurista,

Será sempre justo e conforme ao direito natural que tais gentes [bárbaras] se submetam ao império de príncipes e nações mais cultas e humanas, para que, pelas suas virtudes e pela prudência de suas leis, abandonem a barbárie e se submetam a uma vida mais humana e ao culto da virtude (*apud* DUSSEL, 2010, p.354).

A negação da humanidade dos povos dominados fica explícita nesta citação, onde ele coloca o conhecimento (europeu) como fator de legitimação da posição superior dos europeus em relação aos ameríndios ao tempo em que apresenta uma solução conveniente para o império espanhol.

A população europeia, numa miopia que beirava a estupidez, ou quiçá, numa sagacidade perversa que vislumbrava as possibilidades e privilégios que a desumanização dos povos originários da América e África podia lhe conceder, absorveu os discursos que naturalizavam a inferioridade dessas pessoas, como aquela divulgada pelo Conde de Buffon, que

[...]afirmava que não se registrava nos índios, animais frígidos e débeis, ‘nenhuma atividade da alma. O abade de Paw inventava uma América onde os índios degenerados eram como cachorros que não sabiam latir, vacas incomestíveis e camelos impotentes...’ (GALEANO, 1996, p.52).

A lista não pára por aí. Ao longo da história, ela foi corroborada por intelectuais cujo “peso” do discurso era significativo: “De Maistre, Montesquieu, Hume e Bodin negaram-se a reconhecer como semelhantes os ‘homens degradados’ do Novo Mundo. Hegel falou da impotência física e espiritual da América e disse que os índios tinham perecido ao sopro da Europa” (idem, *ibid*).

O tunisiano Albert Memmi (2007) ao analisar o processo de colonização no Norte da África, fez duas observações que se encaixam neste estudo<sup>17</sup>: segundo ele, a *unanimidade da acusação* associada à *globalidade do objeto*, faz com que nenhum colonizado se salve ( p.117), ou seja, os colonizadores, ao afirmarem que os nativos eram débeis, generalizavam este adjetivo atingindo a “todos” do grupo e nenhum indivíduo escapava da acusação feita por toda - ou quase toda - uma sociedade. Com isso, desprezavam a individualidade de cada pessoa nativa, generalizando características – sempre negativas -, essencializando-as, apresentando como qualidade nata, adquirida biologicamente pelos indivíduos daquele grupo específico. Mas, pode um povo inteiro ser, de fato, débil? Ou todos, sem exceção, cruéis?

Os adjetivos atribuídos aos colonizados se excluía mutuamente, pois ao tempo que acusados de “frígidos e débeis”, também eram classificados como “bárbaros e cruéis”. A lógica do discurso se fundamenta nos interesses do colonizador, nas vantagens que pode tirar da situação. A coerência de uma ação militar sobre um povo cruel e bárbaro é mais facilmente legitimada, assim como a “debilidade” sugere uma deficiência que demanda proteção, de forma que a imagem do colonizado flui de acordo com interesses externos. Para Memmi (2007)

Na base de toda construção, enfim, encontra-se uma dinâmica única: a das exigências econômicas e afetivas do colonizador, que ocupa para ele um lugar lógico, comanda e explica cada um dos traços que empresta ao colonizado. Definitivamente, eles são todos vantajosos para o colonizador... ( p.121).

O discurso dominante negou ao colonizado o direito de “ser”. Dessa forma, jamais foi considerado positivamente. E “não-ser”, para Memmi (2007), implica alguma falta psicológica ou ética (p. 122). A construção discursiva operou como estratégia de negação de direitos aos dominados e, de forma curiosa, apagou-os do mapa, transformando os espaços coloniais em “vazios demográficos”, livres, portanto, à iniciativa europeia.

Tal fato é melhor compreendido se relacionarmos a colonialidade do ser à máxima cartesiana “penso, logo existo”. Este pensamento colaborou sobremaneira para o processo de exploração colonial e para desqualificação do ser colonizado, pois tal afirmativa traz implícita uma justificativa filosófica para a superioridade do homem-branco-europeu, pois ao afirmar que determinados homens são dotados de razão lançou na irracionalidade e na não-existência a grande maioria da população do planeta. O “penso, logo existo” pressupõe sua contrapartida que seria

---

<sup>17</sup> O processo de colonização teve suas particularidades dependendo do território colonizado e do Estado que o colonizou. No entanto, algumas características são comuns ao processo.

“*outros não* pensam, ou *não* pensam adequadamente, logo *não* existem” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.145).

A não-existência, neste caso, é uma negação ontológica do ser colonizado que foi construída sobre a negação de suas faculdades cognitivas. “Não pensar se converte em sinal de não ser na modernidade” (idem, *ibid*). Se antes havia qualquer dúvida acerca da não humanidade dos povos “racialmente” distintos dos europeus, a ciência cartesiana selará esta inferioridade ao condenar sua racionalidade convertendo-a em não-razão.

Nisto é que consiste a colonialidade do ser, na negação do estatuto de “humano” àqueles grupos submetidos à situação colonial, uma vez que a ausência de razão, por consequência a ausência de conhecimento, está vinculada, na modernidade, a ausência do ser nos sujeitos racializados (idem, *ibid*).

Os supostos limites cognitivos dos quais eram portadores os povos ameríndios e africanos, se manifestavam nas suas práticas culturais, incluindo-se nelas o modo de produção, a religião e a técnica. Os parâmetros para a avaliação do colonizado foram feitos com base justamente naquelas características que eles não tinham em termos comparativos ao europeu colonizador, por isso, os primeiros foram considerados em falta.

Memmi (2007) critica a adesão do colonizado a este “retrato-negação” que o colonizador construiu e o enquadrou. O autor lembra que a ideologia de uma classe dirigente se faz adotar em grande escala pelas classes dirigidas (p.125) por isso é que a imagem difundida do ser colonizado e toda a acusação que sobre ele recai, ao tempo que o inquieta, o conduz a uma admiração e temor ao seu adversário (idem, *ibid*). E “ao aceitar esta ideologia, as classes dominadas confirmam, de certa maneira, o papel que lhes foi atribuído” (idem, p.126), havendo assim uma certa adesão do colonizado à colonização. Nas palavras do autor

Para que o colonizador seja completamente o senhor, não basta sê-lo objetivamente, é preciso ainda que ele creia em sua legitimidade; e para que essa legitimidade seja completa, não basta que o colonizado seja objetivamente escravo, é necessário que ele se aceite como tal (idem, *ibid*).

Para tentar contornar a situação, se libertar da imagem criada de si por outros, é que o colonizado busca aderir à cultura do colonizador. Para isso mergulha no modelo prestigioso até fazer desaparecer os mínimos resquícios de sua cultura, reconhecida por ele mesmo como inferior. Fato este que confirma sua admiração pelo colonizador e a aprovação da colonização.

No entanto, aderir ao “outro”, a outra cultura, implica numa recusa de sua própria cultura, e por extensão, de si mesmo e de seu povo. Neste sentido, o colonizado candidato à assimilação não

hesita em “arrancar-se de si mesmo“ em nome daquilo em que deseja transformar-se (Memmi, 2007, p.163). “O esmagamento do colonizado está compreendido nos valores colonizadores. Quando o colonizado adota esses valores, adota também sua própria condenação. Para libertar-se, ao menos acredita nisso, ele aceita destruir-se“ (idem, p.164).

A assimilação corresponde a uma tentativa do oprimido em avançar dentro daquela estrutura dicotômica e evolutiva que é a perspectiva típica da modernidade eurocêntrica. E a escola será uma das diversas instituições modernas a inculcar na mente do ser subalternizado a necessidade do “desenvolvimento“ - nos moldes ocidentais - do “espírito humano“.

## CAPÍTULO 2

### A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM QUESTÃO

#### 2.1. Colonialidade e Educação

A colonialidade permeia todas as instâncias da realidade dos povos dos espaços periféricos. Evidências de suas manifestações estão presentes nas relações sociais mais cotidianas. Os preconceitos construídos com base nas diferenças entre conquistadores e conquistados vêm se mantendo e cristalizando-se nas mais diversas instituições (seja naquelas constituídas após a Segunda Guerra Mundial cujo raio de ação é o planeta, como a Organização das Nações Unidas ou mesmo naquelas cuja atuação se dá muito mais num âmbito local, como a igreja e a própria família) onde as diferentes hierarquias vão sendo reproduzidas, e por extensão, os privilégios que as tais concedem para determinados grupos, assim como a marginalização e discriminação para outros.

Neste contexto, a educação escolar tem funcionado também como um vetor para a difusão de ideologias e representações que, por sua base eurocêntrica, tendem a desqualificar os conhecimentos e experiências cotidianas dos meninos e meninas de diferentes segmentos das classes populares, a cultura do grupo ao qual eles pertencem, seus valores, sua linguagem. E faz isso as comparando a outras experiências e culturas reconhecidas como mais “elevadas” e dignas de serem difundidas universalmente.

Então, num primeiro momento, a educação escolar mostra que o “ser”(criança, jovem) a ser ensinado “não é” por conta de sua condição de afastamento em relação ao saber concebido como racional/moderno. Uma das máximas apregoadas pelo senso comum e que legitima a educação escolar é aquela que diz que as crianças e jovens – ou qualquer outra pessoa, independentemente da idade – precisa “estudar para ser alguém”. De forma que sem o conhecimento escolar o sujeito não é percebido enquanto um “ser em si”, pois, neste caso, a ignorância é o que marca a sua não-existência.

A educação escolar nos moldes da sociedade burguesa, longe de transmitir o que de melhor foi produzido pela humanidade ao longo de toda história, se restringe a difundir aquilo que foi construído por um determinado grupo humano, oriundo de um espaço geográfico específico, num período relativamente curto da história. Hoje, assim como no período colonial, ouvimos e contamos a história dos vencedores, exaltamos os saberes produzidos por eles, seu modo de vida, mesmo

sabendo que para manutenção de seu modo de vida foi/é necessário que mais de dois terços da população do planeta tenha sido/esteja sendo massacrada, que a exaltação de seu conhecimento é a confirmação de nossa ignorância e que não nos cansamos de ouvir histórias sobre como fomos derrotados, o que serve para nos lembrar constantemente de que lado o poder emana. Esta sobrevalorização da cultura dos dominadores – que anda em paralelo à inferiorização ou invisibilização da cultura dominada - contribui para promover uma admiração às conquistas e construções (contribuições) do Ocidente, o que faz com que, conforme diz Freire (2005), os oprimidos tenham no opressor o seu testemunho de homem (p.36) e de civilização.

Há (...) em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor (idem, p.55).

E é isso que se ensina na escola. A imagem projetada do opressor e de tudo aquilo que a ele se relaciona tende a transformá-lo em objeto de desejo, deste modo, a educação ensina como “ser como eles”. E para que esta finalidade seja, de fato, atingida torna-se necessário que aqueles a serem ensinados sejam despídos da bagagem cultural que trazem consigo, consideradas inferiores e, portanto, indignas de serem representadas na escola.

A educação escolar, desta forma, cuida em promover e transmitir a cultura do colonizador – apesar da ausência de vínculos formais de dominação, como antes havia, entre Europa e América. Este tipo de educação escolar contribui para que as crianças e jovens em idade de escolarização sejam forçados a introjetarem o opressor, “hospedando-o”. Isto cria uma dualidade onde esses meninos e meninas se tornam, além deles mesmos, o “outro”. E isso leva a um complexo de sentimentos que vão da admiração do opressor a uma vergonha e ódio de si mesmo, induzindo-os a uma negação de si. Ou conforme diz Memmi (2007), “em nome daquilo que deseja se transformar, obstina-se em empobrecer-se, em arrancar-se de si mesmo” (p.163).

Por outro lado, Nascimento e Botelho (2010) apontam características da modernidade e algumas de suas consequências no modelo de educação hegemônico no espaço colonial, particularmente no Brasil. Como, por exemplo, aquela falácia desenvolvimentista atrelada à educação; para eles “uma imagem moderna da vida é a que sustenta que ela está em constante desenvolvimento” (p.77) e essa perspectiva defende uma evolução progressiva do “espírito humano”, desde o incivilizado ao civilizado, onde o segundo, que se encontra num estágio superior de desenvolvimento, é dotado da capacidade de ensinar àqueles que se encontram num estágio inferior. Não somente ensinar, mas de também avaliá-los.

Neste contexto, devido aos diferentes ritmos de “desenvolvimento” dos alunos, a sala de aula converte-se em um ambiente altamente hierarquizado, onde a “evolução” do/a aluno/a é mensurada por conhecimentos, valores e critérios diferentes daqueles que ele/ela vive em seu cotidiano. Desta forma, a avaliação do aluno/aluna é baseada em sua capacidade de assimilar aquilo que propõe a educação escolar; o “desenvolvimento” do aluno acompanha, proporcionalmente, a rapidez e a qualidade desta assimilação. Isso significa dizer que quanto mais o/a estudante dos países periféricos se distancia de sua realidade, de seu mundo, maior o seu êxito no ambiente escolar.

As crianças/jovens são podadas em quase tudo no espaço escolar. O comportamento que tem em casa ou nos espaços que costumam frequentar, não pode ser transposto para a escola, assim como sua maneira de se vestir e gesticular, considerada vulgar, choca os atores responsáveis pela sua educação, além disso, seus comportamentos são classificados como bárbaros, violentos, o linguajar é “chulo” marcado por “palavras de baixo calão”. Aprendem na escola, não somente os conteúdos das disciplinas escolares, mas a controlar seus gestos, sua forma de sentar, o tom de sua voz, o que falar e a hora em que pode falar. Há todo um processo de controle dos corpos para que se portem da maneira que convém a um ser “civilizado”. Para Castro-Gómez (2005), a escola busca

Introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade (p.174).

Este poder, que Castro-Gomez classifica como disciplina, Foucault o define como um conjunto de métodos que “permitem o controle minuciosos das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2012, p.133).

O objetivo desta prática não seria apenas submeter o indivíduo, tornando-o dócil, mas submetê-lo de forma eficaz no sentido de utilizá-lo, não a fim de que faça o que se quer, mas para que opere como se quer, segundo o ritmo e a eficácia que se determina (idem, p. 134). Nesse sentido, a disciplina opera de forma a aumentar as forças do corpo, tornando-o mais produtivo, ao tempo que arrefece estas mesmas forças em termos políticos de obediência (idem, ibid.). Ou seja, a disciplina intenta desenvolver a força-de-trabalho, a partir da formação de mão-de-obra ao mesmo tempo em que inculca patriotismo. Um patriotismo tal que tende a impedir o surgimento do germen da contestação política.

A disciplina intrínseca no padrão de poder colonial tem sua intenção dissimulada no discurso do interesse e na ajuda no “desenvolvimento” ou “progresso” escolar dos sujeitos das classes subalternas dos espaços coloniais, mas o que ela postula de fato é o enquadramento desses sujeitos em uma posição subalterna e a reprodução de um quadro social organizado, segundo critérios raciais.

Por outro lado, mesmo quando os estudantes estabelecem a comunicação de forma eficiente, quando as informações são passadas de maneira compreensível, sua fala é censurada pela ausência de conformidade às regras do português formal. O deslize, o “desrespeito” à língua do dominador é criticada até mesmo por outros oprimidos – neste caso outros estudantes - cuja assimilação foi realizada com mais sucesso. O mesmo diz respeito à escrita, pois conforme nos lembra Castro-Gómez, no século XIX, o domínio deste elemento estava diretamente ligado à lógica da “civilização” e da “modernização”. Uma vez que “para serem civilizados, para formarem parte da modernidade (...) os indivíduos não só deviam comportar-se corretamente e saber ler e escrever, mas também adequar sua linguagem a uma série de normas” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.175).

As normas prescritas expõem as crianças a um mecanismo de gratificação-sanção consideravelmente hierarquizante que mobiliza todo um sistema de classificação que rebaixa e degrada, ou promove, dependendo da resposta de cada um às exigências que lhes são dirigidas. Para Michel Foucault (2012):

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodestia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (p.172).

Assim como os colonizadores atrelaram as diferenças étnicas ao desempenho cognitivo, o que serviu para submeter os não-brancos à exploração e forçá-los a aderir a sua cultura – do dominante, a qual, acreditava-se, tinha o poder de tirá-los do estagio de primitivismo e barbárie no qual se encontravam -, em tempos atuais, na escola, soma-se a hierarquia de geração, que amordaça os jovens estudantes, ignorando sua voz e seus saberes, associando a infância à ignorância. Neste aspecto, jovens e crianças devem ser “educadas”, pois disso depende o seu “desenvolvimento”, e isso por si só legitima o rigor e, muitas vezes, a agressividade dirigida a elas por parte daqueles atores responsáveis por sua “educação”. Sobre a criança, a infância e a sua suposta ignorância, Nascimento e Botelho (2010, p. 78) afirmam que

a criança – figura, por excelência a ser educada -, nos lembra Dussel, é colocada neste mundo periférico do desenvolvimento pensado em termos modernos, ou a infância é o signo de imaturidade ou da inexistência da racionalidade factual (DUSSEL, 1993, pp. 18, 25 e 186). Aqui a vida colonizada tem a cara da infância, tem a cara da criança, definida não apenas como aquela que “ainda não é”, mas aquela que, sem a intervenção do mais desenvolvido, seguirá rude, bárbara, menos humana. E isso faz com que justifique investidas opressivas na tentativa de educá-la (a vida e a infância). E esta é uma opressão justificada, pois está marcada pela “boa vontade” civilizatória, pela intenção modernizadora, pela generosidade desenvolvimentista/desenvolvedora que tem como objetivo salvar esta vida, essa infância marginal, bárbara e selvagem.

Quando a pedagogia sugere que se parta da realidade do aluno para a compreensão da elaboração de um ou outro conceito trabalhado no conteúdo das disciplinas escolares, considera uma trajetória que parte de um conhecimento “menos elaborado” para um outro “mais elaborado”. Ainda que lhes seja dada a voz, o conhecimento do/da aluno/a é considerado inferior e, mesmo que útil a sua realidade, onde o aplica como resposta para a solução dos seus problemas cotidianos, não é, de acordo com a escola, suficientemente eficiente para ser compartilhado com o restante de sua sala de aula, e ainda mais, com a sociedade. Quando muito, são saberes locais, particulares inferiores àqueles considerados universais.

A maior complexidade dos obstáculos impostos para alunos das classes populares, principalmente negros, nas escolas<sup>18</sup>, como reflexo da colonialidade do poder é, portanto, uma estratégia para perpetuação do modelo de sociedade hegemônico. Quando se considera que a educação escolar tem como um de seus objetivos preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, não se pode desprezar que é nessa esfera, a escolar, que o processo de divisão social do trabalho começa a ser construído. Pois se a população negra se concentra em estabelecimentos de ensino de qualidade inferior, e ainda assim as taxas de evasão e repetência são maiores para essa categoria, isso irá interferir diretamente na qualidade de sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, a construção colonial que postulava a incompetência natural dos negros para as atividades que exijam esforço intelectual, permanece. Continua a maioria dos negros ocupando os cargos da base do mercado de trabalho, aqueles que demandam esforço físico e cuja remuneração é menor (quando existe), enquanto que aqueles tipos de trabalho cuja remuneração é maior e que exigem do profissional qualificação estão concentrados nas mãos da população branca. Portanto,

A análise da inserção de brancos e negros na força de trabalho através de indicadores como participação nas categorias sócio-ocupacionais, rendimento médio mensal e anos médios de estudo nos leva a afirmar que a raça seria um

---

<sup>18</sup> Maria Lúcia Müller destaca, dentre estas dificuldades, a qualidade inferior das escolas frequentadas pela população negra, a existência de preconceito racial contra estudantes negros, por parte dos professores e alunos, a discriminação presente nos conteúdos dos livros didáticos e, conseqüentemente, a construção de uma autoimagem negativa que compromete o desempenho escolar (in SOUZA, 2009, p.33).

critério fundamental a ser relevado no estudo da divisão social do trabalho no Brasil (OLIVEIRA, et al. *apud* MEDEIROS, 2004,p.80).

O que significa dizer que a divisão racial se sobrepõe à divisão social do trabalho, articulação construída no processo de colonização que relegava o negro ao trabalho coercivo e mal pago (escravidão) e o inverso para os brancos. O tom dramático da ação escolar é que ela cuida, não de emancipar os grupos subalternizados e oprimidos pela modernidade, mas, ao utilizar o arsenal moderno/colonial, cuida em reproduzir o modelo hegemônico que massacra um quantitativo considerável da população brasileira ainda enquanto crianças. No seu esforço para incluir (uns), exclui (outros).

Do ponto de vista epistemológico, o conhecimento que domina e no qual se fundamenta a instituição escolar é de base eurocentrada. O processo de colonização do saber que tem se desenhado ao longo da história da educação no Brasil cuidou em difundir as formas de pensamento, os valores e costumes, o modo de produção cunhado pelas sociedades europeias e, em contrapartida, estabeleceu desqualificações e invisibilidades no que diz respeito às outras expressões culturais. Neste sentido, há uma exaltação da identidade europeia que serve de parâmetro para classificação dos demais povos e culturas de outros continentes – inclusive no Brasil.

Servan (*apud* FOUCAULT, 2012, p.98) já aconselhava: “quando tiverdes conseguido formar assim a cadeia de ideias na cabeça de vossos cidadãos, podereis então vos gabar de conduzi-los e de ser seus senhores”. Para Manuel Zapata Olivella o eurocentrismo atua exatamente desta forma, pois segundo ele “as cadeias já não estão nos pés, mas sim nas mentes”<sup>19</sup> (*apud* WALSH, 2007, p.27). Catherine Walsh completa ao afirmar que “são estas cadeias postas pelas estruturas e sistemas de poder e saber coloniais, e ainda mantidas e reproduzidas pela instituição educativa, as que dirigem e organizam as maneiras tanto de pensar como de ver o mundo”<sup>20</sup> (*idem, ibid*).

Assim, a educação escolar aponta para um processo de disciplinarização, em que os sujeitos subalternizados internalizam a “verdade” – a ordem - de seu opressor, hospedando-o desta forma, como diria Freire (2005, p.34) tornando-se seres duplos, inautênticos (*idem, ibid*). Por outro lado, o controle das representações, replica no controle das relações uma vez que as representações que temos das coisas, das pessoas e do mundo interferem diretamente no tipo de relação que estabeleceremos com estes.

<sup>19</sup> “... lascadenasya no están em los pies, sino en las mentes” (WALSH, 2007, p.27).

<sup>20</sup> “Son estas cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, las que dirigem y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo (WALSH, 2007, p.27).

Danilo Streck (2007) chamará de colonialidade pedagógica este processo de domesticação - que para alguns é ensino - dirigido aos alunos das classes subalternas, em especial negros e indígenas, que busca impor-lhes uma perspectiva desconforme às suas realidades. O autor defende que a “declaração de independência política não foi acompanhada de uma emancipação educativa” e que, “em certo sentido, a alternativa latino-americana foi contraditoriamente construída sobre as heranças coloniais” (STRECK, D. et al., 2007, p.414-415).

Tudo isso aponta para o modelo de escola que predomina nos espaços coloniais – e que foi transplantando da Europa para a América Latina – que pressupõe a existência de uma cultura superior que deveria servir de modelo para as demais “subculturas” (STRECK, D. et al., 2007, p.423). Esta cultura superior – eurocêntrica - elevada ao grau de perspectiva única tem a autoridade de determinar não apenas o que é conhecimento, mas quem o produz e quem pode produzi-lo (WALSH, 2007, p.29).

Obviamente, que a intencionalidade intrínseca à estrutura do conhecimento de base eurocentrada que fundamenta as disciplinas escolares, e o ensino como um todo, não é percebida de forma nítida por boa parte do corpo docente. Uma das armadilhas do eurocentrismo é justamente esta: ainda que haja por um lado o esforço do professor em estabelecer um equilíbrio nas relações raciais em sua sala de aula, por outro lado a crença na superioridade da cultura europeia, seus comportamentos, seu conhecimento e aparência, neutralizam seu esforço.

Desta forma, os atores responsáveis pela educação operam muito mais no sentido de impedir uma libertação de fato do que de promovê-la. Pois a universalização da perspectiva europeia de conhecimento e representação do mundo, que impregnou a educação nos Brasil e nos demais países latino-americanos, vem sendo reproduzida cotidianamente nos espaços escolares contribuindo para manutenção de uma vida colonizada (NASCIMENTO E BOTELHO, 2010, p.78) além de “embaçar” a representação que temos do mundo e de nós mesmos. Daí Quijano (2005) afirmar que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde a nossa imagem é, sempre, necessariamente distorcida” (p.274). É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos!” (*apud* STRECK, 2010, p.21).

## **2.2. O Caráter Político da Geografia que se Ensina**

A Geografia escolar está presente no currículo oficial no Brasil desde o século XIX – ano de 1837, para ser mais exato. A primeira instituição a introduzir esta disciplina em seu programa foi o Colégio Pedro II (ROCHA, 1998). A partir de então, outras escolas fizeram da Geografia parte

integrante de seus currículos, haja vista a influência que aquela instituição escolar exercia pela sua posição enquanto referência de ensino já naquela época.

A inserção de uma disciplina no currículo oficial de um país não é fruto de uma escolha aleatória. A sua presença é definida por interesses que extrapolam os muros da escola e mesmo o sistema educacional como um todo. Embora o currículo prescrito seja aplicado em um universo específico - este relacionado à educação - a sua inclusão (ou exclusão) é definida por uma trama complexa que envolve além dos fatores educacionais, fatores sociais – inclusive políticos e econômicos -, e estes não permanecem estáveis ao longo do tempo. De modo que “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.8).

A instabilidade que emerge das disputas envolvendo diferentes grupos sociais e, portanto, diferentes interesses e demandas, se estendem para a esfera da educação, transformando-a em uma arena onde um e outro tentam impor aquilo que consideram como sendo o conhecimento legítimo, útil e necessário às novas gerações. O que de fato está em jogo, dentre tantas outras coisas, é o controle das representações, das visões de mundo, das posturas diante do mundo e, conseqüentemente, das atitudes e ações que as tais sugerem. Esses embates, que replicam no currículo, tendem a torná-lo, da mesma forma, instável, transformando-o à medida que os grupos em disputa vão ganhando ou perdendo espaço. Rocha (1998, p.5) confirma que “as disciplinas escolares não são estáveis” e acrescenta que “as mudanças sofridas por este componente curricular (a Geografia), ao longo do tempo, são resultantes de pressões realizadas por diferentes atores sociais (...) que refletem tanto fatores diretamente ligados ao contexto social quanto àqueles ligados a questões internas à própria disciplina.”

Obviamente, que a forma como a sociedade se “move” interfere diretamente nas políticas educacionais; mas por outro lado, o autor também aponta a existência de fatores internos à disciplina que são capazes de reconfigurá-la, de dar-lhe um novo aspecto e, neste caso, ele se refere, principalmente, às disputas existentes entre os subgrupos que a compõem.

Mas, em todo caso, num determinado momento, há sempre quem segue na dianteira, que por força da conjuntura – consequência de processos histórico-sociais que lhes foram favorável - tem a capacidade de se impor em relação aos demais grupos sociais, tornando-se hegemônico no processo decisório daquilo que deve ou não ser ensinado, dos conhecimentos e comportamentos que “valem a pena” ser difundidos e aqueles outros considerados inúteis e até mesmo prejudiciais à “ordem” estabelecida.

A entrada da Geografia no currículo escolar brasileiro respeitou esse jogo. Sua inclusão e permanência, assim como seus conteúdos e o modo como trabalhá-los, podem ser vistos como componentes de uma tradição seletiva, “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2002, p.59).

Não há como esconder que existiu uma intencionalidade em pôr e manter esta disciplina no currículo, por haver grupos sociais que se valem dela, de seus conhecimentos, para manutenção de seus interesses e de sua posição social. Deste modo, para efeito deste trabalho, discutir Geografia demanda duas questões fundamentais a nosso ver: a primeira é saber para que serve a Geografia Escolar? E a segunda é a quem ela serve?

Mas, para respondê-las com coerência é necessário considerarmos o fator temporal. Ou seja, para saber para que ela serve, é necessário relacionar este conhecimento aos diferentes períodos históricos, pois a conjuntura sócio-político-econômica que, conforme dito antes, não permanece estável ao longo do tempo e interfere diretamente na produção e na legitimidade do conhecimento produzido.

Obviamente, que as mudanças sociais estão relacionadas a relações de poder, a disputas, e neste ínterim não é raro que o poder migre de um para outro grupo. E o conhecimento vai se estabelecendo como instrumento para manutenção do poder do grupo emergente, de modo que a relação entre saber e poder é indissociável. Deste modo, a Geografia pode favorecer, em uma determinada conjuntura de um dado período histórico, um determinado grupo social, mas a ascensão dos interesses de outro grupo e a conseqüente disputa visando mudar as estruturas sociais, políticas e econômicas, pode fazer com que este conhecimento sofra determinadas mudanças a fim de se enquadrar aos interesses dos novos grupos que vão se impondo nessa relação.

Também é importante considerar que a Geografia Escolar não é uma mera representação da Geografia Acadêmica, pelo contrário, ela tem suas particularidades e não se submete a, apenas, aquilo que se produz na academia. Prova disso é que as mudanças pelas quais a Geografia enquanto ciência passou não foram incorporadas no mesmo ritmo e no mesmo “tom” – ou seja, *ipsiliteris* - pela disciplina escolar: se, por exemplo, a corrente geográfica que predomina hoje nas universidades é a vertente crítica (com todas as suas variações), na escola fica difícil definir a hegemonia de uma ou outra corrente pelo caráter eclético da Geografia nas salas de aula.

Neste ínterim, Rocha (1998, p.9) defende a existência de uma autonomia da Geografia Escolar em relação à Geografia Acadêmica, para ele, a primeira

(...) não se constitui numa ‘vulgarização’ do saber erudito produzido pelos departamentos de Geografia ou seus congêneres. A Geografia Escolar é dotada de uma dinâmica própria, de uma autonomia caracterizada, sobretudo, pela reelaboração dos conhecimentos científicos e a sua conseqüente transposição

didática. Apesar de não podermos e não devermos negar a influência da ciência de referência (no caso a ciência geográfica) (...).

### E explica

Os conteúdos presentes ao longo do tempo no currículo prescrito e veiculados pela ‘geografia dos(as) professores(as)’, são resultantes de uma seleção intencional realizada pelos(as) detentores do poder do Estado. De um universo maior de conhecimentos geográficos disponíveis, foram selecionados para serem legitimados como ‘verdadeira geografia’ apenas aqueles que contribuísssem para a consolidação da visão de mundo das elites dominantes, tornando-as senso comum.

Tanto a Geografia Escolar quanto a Geografia Acadêmica são duas vertentes de um mesmo campo científico que embora exista uma estreita relação entre ambas, essa relação não é necessariamente de identidade (CAVALCANTI, 2008, p.25).

A Geografia Escolar pode ser definida como o “conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula” (idem, p.28). Portanto, por conta da diferença do lugar de difusão deste conhecimento, da distinção do público alvo e dos seus objetivos, existirão particularidades na estruturação da Geografia Escolar que tornará a Geografia Acadêmica apenas um dos seus elementos constituintes.

Desconstruindo a perspectiva linear que pressupõe que a Geografia ensinada nas salas de aula é uma mera extensão, ou uma transposição direta daqueles conhecimentos científicos produzidos na academia, condenamos a suposta hierarquia existente entre ambos os conhecimentos. Hierarquia oriunda da divisão social do trabalho que busca submeter a prática à teoria (parte intelectual do trabalho), o que, neste sentido, tende a relacionar a Geografia Acadêmica à segunda, enquanto que as escolas e seus professores estariam restrito à mera execução daquilo que foi planejado em uma instância que se lhes apresenta como “superior”. Ao nosso ver, essa hierarquia priva de legitimidade os conhecimentos produzidos nos espaços escolares, justamente por inferiorizar os profissionais de ensino que atuam em sua base.

A produção relacionada ao campo científico em questão não deixa de ser importante para constituição da Geografia Escolar, no entanto esta produção passa por um processo de transposição didática, que Cavalcanti (2008, p.25) classifica como

... um processo amplo, de ‘passagem’ do saber acadêmico ao saber ensinado, que não se restringe ao ato de preparar didaticamente um curso, mas que envolve toda a reflexão pedagógico-didática e epistemológica sobre os saberes, em vários níveis, desde a que é realizada por aqueles que se dedicam a sistematizar teoricamente esse processo, os estudiosos da didática, passando pela que é feita pelos elaboradores de propostas e diretrizes curriculares e pelos autores de livros didáticos, até a reflexão efetuada pelo professor que prepara seu curso, que faz suas opções de conteúdo .

Com base neste processo de relação entre “as geografias” – acadêmica e escolar -, continua a autora

... o que há são mediações didáticas (...), nas quais o conteúdo é reconstruído, alguns temas são escolhidos, enfatizados, e outros são desconsiderados. Essas reflexões estão articuladas a uma concepção de cultura escolar múltipla, que entende que os saberes veiculados na escola incluem as práticas sociais e não estão ligados apenas a uma cultura sistematizada cientificamente. Nesse processo, as disciplinas escolares sofrem influências diversas, tendo como panorama mais amplo a cultura social praticada (idem, p.26).

É o professor que põe em prática, em última instância, a Geografia Escolar. Além da Geografia Acadêmica, a didática da Geografia e a própria Geografia Escolar já constituída interferem diretamente em sua ação enquanto profissional. No entanto, não será mero executor do conhecimento científico, pois embora este já tenha sofrido um processo de reelaboração ao chegar às suas mãos, uma nova reconstrução desses conhecimentos, advindos de sua experiência enquanto cidadão e profissional se dará. É que os “pontos de vista” acerca do conhecimento que se pretende ensinar (e aprender) são percebidos de um lugar particular, aquele que o indivíduo ocupa nas relações sociais, de forma que a sua leitura daquilo que é e para que serve a Geografia Escolar, além da forma de ensinar (e aprender) cada conteúdo será, do mesmo modo, particular. Essa reelaboração do conhecimento exige conhecimento. De forma que o professor transforma, em sua prática cotidiana, o conhecimento da Geografia que chega até ele.

Portanto, a Geografia Escolar emerge como um saber autônomo e sua relação com a Geografia Acadêmica se torna fundamental porque a primeira é legitimada, enquanto saber, pela segunda. No que tange à influência, é muito mais coerente afirmar que ambas se retroalimentam do que pleitear a total dependência da Geografia Escolar à Acadêmica.

Por outro lado, existe uma outra Geografia, muito mais antiga que a científica ou a escolar, que vem sendo utilizada ao longo da história, primeiro pelos Estados e, posteriormente, pelas empresas capitalistas. Pouco importando para estes grupos o status deste saber, se é ou não ciência, o que lhes interessa de fato é a sua eficiência e utilidade prática.

Yves Lacoste publicou, na década de 1970, uma obra que se tornou um instrumento fundamental para o processo de renovação da Geografia no Brasil. Em seu livro *A Geografia, Isto Serve, em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra*, o autor denunciava a discrepância entre a “Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos professores” – o que incluía tanto a escolar quanto a acadêmica, mostrando como, para o primeiro grupo, esta se constituía em um saber de uso prático, enquanto que, como disciplina escolar, era inútil, “simplória e enfadonha” (mas, inútil para quem?).

Lacoste (1988) chama de Estados-Maiores não somente o alto escalão que compõe o corpo político e militar de um determinado Estado, mas inclui neste conceito o *staff* das grandes empresas e de grupos financeiros, para os quais o conhecimento e gestão do território são fundamentais para a reprodução do capital<sup>21</sup>.

A “Geografia dos professores” que circulava tanto nas universidades quanto nas escolas foi denunciada por ser caráter alienante, pois que não permitia à grande parte da população perceber aquelas que seriam as principais funções da Geografia. Esta disciplina – acadêmica ou escolar, tanto faz – imersa no postulado positivista, que pleiteava, portanto a neutralidade e objetividade da ciência, ao despir-se do seu caráter político assumia – ainda que sem intenção – um lado dentro das relações de poder, pois conforme Lacoste (1988)

[...] a função ideológica essencial do discurso da geografia escolar e universitária foi sobretudo a de mascarar por procedimentos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, como ainda para a organização do Estado e prática do poder( p.25).

Assim ela, a Geografia, passou de um saber estratégico fundamental para o controle do poder e reprodução do capital a um discurso pedagógico ou científico inofensivo, apolítico e que, operando como uma “cortina de fumaça” impedia que as pessoas percebessem as formas como o poder se utiliza de estratégias espaciais para se efetivar.

A emergência da Geografia dos professores no século XIX, privou a maioria das pessoas de entender a Geografia enquanto saber estratégico, uma vez que enquanto ciência, tornou-se a única digna de ser falada – a verdadeira Geografia! Mas, para aqueles atores ligados ao alto escalão do Estado e de empresas multinacionais, principalmente, permaneceu como saber de uso prático e eficiente. Estes mesmos atores contaram (e contam!) com a Geografia dos professores para manter o grosso da população desarmada e alienada acerca de suas ações - que se efetivam no espaço -, mantendo-as passivas, portanto, à espoliação que lhes é imposta.

Mas, não foi somente escamoteando as práticas de poder que a Geografia dos professores prestou serviços às instituições capitalistas e ao Estado. Sob um ensino de viés “nacionalista”, esta disciplina se tornou um eficiente instrumento na produção do tipo de cidadão que se pretendia forjar. Considerando a realidade alemã - do início do século XIX -, que saiu na retaguarda no

---

<sup>21</sup>A geografia é importante para os oficiais das forças armadas, pois com o auxílio de mapas (cartas) elaboram suas táticas e estratégias. Para os dirigentes do Estado ela é importante porque permite estruturar o espaço dominado em províncias, departamentos, estados e distritos. Para firmas e bancos, o conhecimento do espaço possibilita reduzir riscos sobre decisões em relação aos investimentos em plano regional, nacional e internacional. “Essas diferentes análises geográficas, estreitamente ligadas às práticas militares, políticas, financeiras, formam aquilo que se pode chamar “a geografia dos estados-maiores”, desde os das forças armadas até os dos grandes aparelhos capitalistas” (LACOSTE,1998, p.26).

processo de unificação territorial, sendo um dos últimos estados-nação modernos formados na Europa - como resultado da congregação de várias unidades político-territoriais até então independentes sob um único território sob o domínio da Prússia -, houve, nesse caso, a necessidade de tornar conhecido o novo território aos “novos” cidadãos alemães a fim de desenvolver laços de identidade entre ambos – sociedade e espaço -, e, além disso, reconhecê-lo enquanto “seu”. Para isso é que o ensino de Geografia foi instaurado na Alemanha, ou seja, principalmente para criar cidadãos que “amassem a pátria” e que estivessem dispostos a lutar por ela.

Na França, a Geografia foi institucionalizada a partir de 1870, quando a derrota deste país na Guerra Franco-Prussiana foi atribuída ao maior conhecimento dos inimigos em relação à arena onde a batalha foi travada. Em um e em outro caso – tanto no alemão quanto no francês -, a função do ensino de Geografia era, de fato, produzir patriotas. Havia nela uma ideologia cujo objetivo era desenvolver “identidades”, mas uma identidade que fincasse, afetivamente, as pessoas ao seu respectivo território e, ainda mais, que passassem a reconhecer como “seu” todo aquele espaço. Para Moraes (1991), “o discurso geográfico foi, sem dúvida, um elemento central na consolidação do sentimento de pátria (...). Pode-se mesmo dizer que esse seria o principal núcleo divulgador da ideia de identidade pelo espaço”(p.166).

Primeiro na Alemanha e posteriormente na França, ficou comprovada o valor da Geografia – associada ao ensino da língua e da história – na prestação de serviços patrióticos para o Estado-Nação:

A Geografia começou a ser ensinada na escola porque era útil à classe dominante naquele momento histórico. A partir de sua inserção na escola, ela passa a ter uma função: mostrar através de descrições, mapas com o contorno do país e da observação direta do meio circundante o próprio Estado-Nação, valorizando-o e criando laços de respeito e dedicação à imagem da pátria, para que, se fosse preciso, se lutasse/guerreasse por ela. Assim, a Geografia oficializou-se nas escolas formando o futuro soldado. e/ou o cidadão<sup>22</sup>.

Neste processo, a escola passa a ter um papel fundamental, pois figura como veículo básico de divulgação dessa ideologia. Ideologia esta que tem sua eficácia na correspondência entre as “escalas de dominação estatal e de auto-identificação dos sujeitos”, considerando que

a primeira expressa o princípio fundante da própria soberania, a área de efetividade e indivisibilidade do poder estatal. A segunda fornece aos indivíduos um referencial que os qualifica numa comunidade de interesses, objetivada no próprio estado nacional (idem, p.167).

---

<sup>22</sup>MELLO, Josefina Carmem Diaz de. Os Livros Didáticos nas Políticas Curriculares para o Ensino Médio. [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt121379int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt121379int.rtf)

O grande mérito do discurso ideológico nacionalista da Geografia é o fato de conseguir, naturalizar a ideia de nação. As identidades produzidas, a partir dessa ideia, tornam-se inquestionáveis. O fato de nascer num determinado território, por si só, já identifica o indivíduo ao grupo. Neste sentido, quando as fronteiras são concebidas como um dado natural, a nação é apresentada muito mais como um “conjunto espacial engendrado pela natureza” do que como uma construção sócio-histórica. (LACOSTE, 1998, p.56)

O que se difunde, com frequência, é que a Geografia Escolar foi instaurada no Brasil tendo como principal objetivo, também, a difusão do nacionalismo patriótico. Tal afirmação se escora na tentativa de explicar a realidade brasileira tendo como base acontecimentos que ocorreram em outras latitudes. É que a mera transposição desta realidade para o caso brasileiro induziu muitos pesquisadores a afirmarem que foi este o objetivo da inclusão da Geografia no currículo escolar. Para Rocha (1998) isso não passa de um equívoco.

Quando em 1837, o Imperial Colégio Pedro II institui no seu programa o ensino de Geografia, não havia esta preocupação. A formação sócio-histórica do Brasil, neste período, não demandava tal função. A Geografia - assim como outras disciplinas escolares - passa a integrar o currículo muito mais pela necessidade de permitir que os filhos das elites tivessem contato com o conhecimento “universal”, o que lhes permitiria caminhar no mesmo passo que o mundo europeu-civilizado-branco, do que pela intenção de inculcar o nacionalismo patriótico às novas gerações. Além disso, o Colégio Pedro II era uma cópia dos Liceus franceses e a Geografia era parte integrante do currículo daquelas instituições.

Um pouco antes, em 1831, a Geografia já era requisito nas provas para ingresso nos Cursos Superiores de Direito e “ser bacharel em Direito e futuro administrador de cargos públicos era um dos objetivos das principais famílias da época”<sup>23</sup>. A necessidade do domínio do conhecimento que esta disciplina trazia consigo colaborou para sua inserção no programa das instituições de ensino. Mas, ela ganha status de “matéria” a partir do momento que passa a ser estudada em aulas preparatórias para o ingresso nas faculdades de Direito.

Além disso, no período imperial, o monarca, muito mais que o Estado, é que personificava a unidade nacional, para Moraes (1991) “a vigência da monarquia amenizava a questão da identidade, pois fornecia uma base dinástica para a construção do Estado e a legitimação de sua soberania”(p.170). Por isso é que somente a partir da transição da monarquia para a república é que surge a necessidade de se desenvolver um discurso que apresentasse outro elemento capaz de forjar uma identidade nacional. Esse elemento será o espaço.

---

<sup>23</sup>MELLO, Josefina Carmem Diaz de. Os Livros Didáticos nas Políticas Curriculares para o Ensino Médio. [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt121379int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt121379int.rtf)

Por outro lado, não fazia qualquer sentido difundir o nacionalismo patriótico, forjar uma identidade que possibilitasse a submissão da população, quando o ensino era restrito a uma parcela ínfima da população, aos filhos das elites. Somente com o avanço da urbanização, que concentrou grandes massas de população nas cidades, e a necessidade de cuidar de sua educação, que se promoveu o surgimento de uma rede de ensino que absorvesse um número considerável de alunos, muitos de origem popular – além da recente chegada de inúmeros estrangeiros – é que se torna possível compreender o caráter cívico da educação em sua forma nacionalista e patriótica (VESENTINI, 2010, p.30).

Nesse contexto, é que a partir da década de 1930, que tanto a Geografia Escolar, quanto aquela que será produzida e ensinada nos espaços acadêmicos começará a difundir a ideologia do nacionalismo patriótico, uma identidade forjada com base em critérios espaciais. Pois, será a partir de 1930 que a questão da identidade nacional ganha vulto. Neste contexto, o nacionalismo patriótico estava ligado explicitamente à ideia de ordem e progresso (premissas positivistas) uma vez que ofuscava a

divisão social produzida pelo capitalismo, onde o discurso da necessidade do progresso da pátria seria um complemento ideal para que, à medida em que todos concordassem em se sacrificar pela pátria, esta se imporia acima das classes sociais, dos partidos, respaldada pelo Estado que a vigia, a dirige, a protege e a reproduz (BARROS, 2000, p. 10).

Tal ideologia, que operava enquanto eixo de estruturação do ensino da Geografia Escolar uma vez que os conteúdos se articulavam de modo fomentar o nacionalismo, tornava menor os problemas advindos das contradições do sistema capitalista, ou simplesmente impedia que os tais fossem percebidos. Considerando o primeiro caso, o empenho, a disciplina e o concentrar as forças no progresso da nação seria fundamental para que, com o desenvolvimento, tais contradições fossem sendo paulatinamente eliminadas.

Para Vlach (2010, p.42) a difusão da ideologia do nacionalismo patriótico pelas instituições de ensino consistiu em mais um instrumento utilizado no exercício da violência sobre aqueles grupos subalternizados que viviam no interior das fronteiras do mesmo território. É que para forjar a unidade nacional era fundamental suprimir as diferenças internas, sejam elas quais fossem, para, a partir de então, criar uma comunhão entre aqueles que nasceram no mesmo lugar, que falavam a mesma língua e tinham a mesma tradição.

Ora, o processo de formação do Estado-nação se dá em um território ocupado por povos e identidades heterogêneas onde um grupo se impõe em relação aos demais. Neste processo, outras línguas e outras tradições foram postas em uma posição subalterna, perderam espaço e foram consideradas indignas de serem compartilhadas pela nação como um todo pela limitação, no caso

dos povos oriundos das antigas colônias, do seu caráter funcional em relação ao sistema político e econômico vigente. Quando algum espaço é concedido para a manifestação dessas culturas é, via de regra, para evocar seu caráter exótico e folclórico. Em alguns casos, porém, com o passar do tempo tanto a tradição como a língua de determinados povos submetidos a esse “colonialismo interno” entram em processo de extinção.

A Geografia de cunho patriótico-nacionalista tem como uma de suas características pautar-se na descrição metodológica do espaço nacional, da grandeza de suas fronteiras, da diversidade e riqueza de seu quadro natural e se utilizar desses elementos para forjar um discurso capaz de relacionar as características físicas do território a um futuro promissor para a pátria.

O discurso que enfocava a natureza ainda que pudesse desenvolver aspectos de sua apropriação pela sociedade, preconizava uma sociedade harmônica uma vez que ofuscava as contradições existentes na sociedade capitalista, cuja exploração do ser humano por outro ser humano, é um dos pilares de sua existência. Por conta disso, o método de ensino da Geografia Escolar vai consistir num inventário onde os alunos se exercitarão em decorar as principais referências físicas do território, ou seja, o processo mnemônico é prioritário em relação às reflexões sobre o espaço.

Se por um lado o discurso nacionalista da Geografia dos professores é explicitamente político, pois é construído para facilitar a ação do Estado sobre a sociedade, pois que a submete a partir da utilização de outros instrumentos que não a violência explícita (física), por outro lado, despolariza os indivíduos que tem acesso a esse conhecimento, pois não levanta questionamentos acerca da atuação e expansão do Estado capitalista sobre o espaço.

Esta corrente da Geografia e seu método de pesquisa e ensino começaram a ser questionados, a partir de meados da década de 70, em um período da história em que o mundo estava em “ebulição”, onde uma miríade de movimentos contestatórios emergia em diversas partes do planeta: contestação em relação à Guerra do Vietnã, a luta contra o racismo nos Estados Unidos, difusão dos movimentos feminista e hippie, o ecologismo, as manifestações estudantis na França em 1968. O contexto tornara o campo fértil para o florescimento de novas ideias e valores. Será, portanto, neste período, que esta Geografia – que recebeu a alcunha de “Tradicional” - passará a ser questionada, primeiro por geógrafos franceses e logo em seguida por americanos, principalmente por seu caráter ideológico inclinado a atender os interesses do Estado (BRITO e PESSOA, 2009, p.4).

A Geografia assumirá, então, uma postura crítica em relação ao conhecimento que ela mesma produziu nas décadas anteriores e surge uma nova forma de conceber o espaço, novos

métodos de análise. Esta mudança irá caracterizar a transição de uma Geografia Clássica ou Tradicional, ligada ao Estado e aos grandes grupos empresariais para aquela que se convencionou denominar de Geografia Crítica. Esta última, por seu apelo popular, apresentará uma “maior facilidade de aproximação em relação aos movimentos sociais passando assim a lutar conjuntamente em prol de uma sociedade mais justa e igualitária (...)” (idem, *ibid*).

### **2.3. Geografia Crítica e o Ensino de Geografia**

Na mira dos geógrafos críticos não se estampava apenas essa relação entre a Geografia Tradicional e o Estado, pois vários elementos que alicerçavam este saber começaram a ser abalados. A crítica então passa a ser direcionada, principalmente, “à despolitização ideológica do discurso geográfico, que afastava da disciplina a discussão das questões sociais” (MORAES, 1999, p.113); “sua compartimentação em ramos estanques (física e humana, regional e geral) (VESENTINI, 2010, p.34); seu caráter descritivo; sua pretensa objetividade; a existência da vinculação entre as teorias geográficas e o imperialismo, uma vez que a ideologia do progresso veiculava uma apologia da expansão.

O caráter descritivo da Geografia Tradicional residia em seus estudos que mais pareciam inventários, registros, dos lugares pesquisados. Sobre a relação entre Geografia e Estado, creio que já esclarecemos nos parágrafos anteriores, assim como o caráter alienante da disciplina (acadêmica ou escolar) em termos políticos. Não havia nada de neutralidade ou objetividade no processo de produção de pesquisas ou nas aulas ministradas pelos professores de Geografia. Lacoste (1998) vai dizer que, se os pesquisadores não sabiam muito bem que serventia tirar de suas obras, mas era justamente com base nestas leituras que tanto o Estado quanto o capital baseavam suas estratégias, de forma que os acadêmicos de geografia prestaram grandes serviços àqueles dois agentes.

Em se tratando da crítica sobre a relação entre Geografia e imperialismo, é necessário começar expondo que o conhecimento do espaço foi fundamental para a divisão e colonização da África no século XIX, de forma que no Congresso de Berlim, as lideranças europeias discutiram quase que exclusivamente “Geografia”. Nesse período, tanto a Geografia Alemã, com base no determinismo de Ratzel, quanto a Francesa, baseada no possibilismo de Vidal de La Blache, prestaram um importante serviço ao imperialismo e colonialismo europeu (MORAES, 1991).

Ratzel propôs o conceito de “espaço vital”, onde, para ele, este se caracterizaria pelo equilíbrio entre a população de um determinado território e os recursos que nele estão contidos, de

forma que a carência de recursos demandaria – naturalmente – a necessidade de expansão do território.

Essa perspectiva serviu para legitimar o imperialismo alemão num contexto onde a formação deste Estado-nação se deu quando praticamente todas as potências europeias já haviam repartido a África, de forma que muito pouco havia sobrado neste continente que pudesse ser dado à Alemanha.

Ratzel – intelectual engajado ao Estado e ao projeto expansionista alemão – levantava a base teórica que justificaria a beligerância alemã como uma necessidade natural. Para ele, o objeto central da Geografia seria o estudo das influências que as condições naturais exercem sobre a evolução das sociedades. Acreditava que essas condições naturais seriam capazes de determinar os aspectos físicos e psicológicos dos indivíduos, daí essa corrente teórica ser chamada de Determinista (MORAES, 1999, p.57).

La Blach desenvolveu sua teoria como resposta àquela elaborada por Ratzel. Este intelectual francês contestava o discurso *ratzeliano* a partir da afirmação do caráter extremamente político de suas formulações - num período em que se bradava a necessidade da objetividade e neutralidade científica -; por outro lado, questionava a minimização do elemento humano em sua relação com a natureza, uma vez que aquele aparecia como passivo na teoria desenvolvida pelo alemão. E ao negar a visão fatalista de Ratzel, atingiu diretamente a ideia de determinação da História pelas condições naturais (idem, p.67).

A perspectiva *vidalina* coloca os homens/as mulheres como seres ativos que sofrem a influência do meio, mas que podem atuar sobre este, transformando-o. As necessidades humanas são condicionadas pela natureza e as pessoas agem sobre o meio a fim de criar, a partir dele, soluções para as suas demandas. De forma que a natureza não determina, mas sim, possibilita a ação humana, daí a corrente teórica de La Blache ser chamada de Possibilismo.

A Geografia francesa de Vidal de La Blache era tão imperialista quanto a alemã, talvez de forma não tão explícita. Este intelectual dizia que a Geografia deveria estudar os diferentes “gêneros de vida”, classificando este conceito como conjunto de técnicas e costumes que foram construídos e passados socialmente. A área abrangida por várias comunidades que se valem do mesmo gênero de vida, La Blache chamou de “domínios de civilização”. Moraes viu nisso uma legitimação do imperialismo francês, pois

As fronteiras europeias definiriam domínios de civilização, solidamente firmados por séculos de história. Assim, qualquer tentativa de não respeitá-las significaria uma agressão, na medida em que estes limites seriam fruto de um longo processo de civilização. Note-se que a ação imperial francesa não se concentrava na Europa;

era principalmente um expansionismo colonial, que tinha por espaço a Ásia e a África. Aqui se criticava a expansão alemã. Por outro lado, estes dois últimos continentes abrigariam sociedades estagnadas, imersas no localismo, “comunidades vegetando lado a lado”, sem perspectiva de desenvolvimento. Aqui, no contato seria necessário, para romper este equilíbrio primitivo. Ao definir o progresso como fruto de relações entre sociedades com gêneros de vida diferentes, num processo enriquecedor, Vidal de La Blache abriu a possibilidade de falar da “missão civilizadora do europeu na África”. E assim legitimar a ação colonialista francesa. Dessa forma uma legitimação indireta, onde o tem da expansão e do domínio territorial (assim como os demais assuntos diretamente políticos) não são sequer mencionados (MORAES, 1999, 70).

Os geógrafos críticos perceberam esta vinculação – Geografia e Imperialismo – e sobre ela desenvolveram duras críticas, uma vez que o saber se manifestava como aliado de um poder opressivo (idem, p.113).

Outra crítica desenvolvida por esta corrente e apontada por Vesentini (2010) como “a crise da Geografia”, remete ao seu caráter descritivo e mnemônico e a compartimentação em ramos estanques, representada pela divisão entre as áreas física e humana no interior da própria disciplina. Considerando o que seja de fato a Geografia e qual o seu objetivo, a razão de sua análise, a saber, a relação entre sociedade e natureza, é descabida e a dicotomia, que predomina tanto no senso comum quanto na escola ou academia que concebe a Geografia em ramos estanques, é o exemplo mais clássico. Tal secção é a manifestação, que se dá em um campo específico da ciência, daquela “rinha” entre ciências naturais e ciências humanas.

Por conta de uma Geografia mal ensinada, vai se desenvolvendo no aluno uma preferência pela parte “física” ou “humana”, quando na verdade, a disciplina se constrói a partir da articulação entre ambas. Este seccionamento se estende às formas como os conteúdos são apresentados: clima, relevo, hidrografia etc., sem que se contemple a relação entre estes elementos e muito menos com a sociedade. Fato que levou Resende (1986) a afirmar que

Não basta descrever exaustivamente e depois somar relevo + clima + vegetação + economia + população para se lograr um espaço geográfico integrado. A totalidade não é uma soma, ela é uma síntese. E esta síntese só pode ser alcançada através de um elemento mediador que permeie cada uma das partes, através de uma categoria interpretativa que permita estabelecer a lógica deste espaço. Esta categoria só pode ser o trabalho social concreto com todas as suas determinações históricas (no Brasil de hoje, o modo de produção capitalista, garantido pelo Estado burguês) (p.31).

Ponto fundamental que os críticos da Geografia trouxeram à tona foi apresentar o trabalho enquanto elemento mediador entre as partes, “sem ele, não há integração possível do objeto espaço” (idem, ibid). O trabalho social atua em duas frentes em relação à construção do espaço (objeto da Geografia): primeiro é através dele que se estabelece a relação entre homem/mulher e meio; por outro lado, o trabalho social se constitui a partir da relação dos indivíduos entre si. Ambas operam

de forma simultânea e articulada, pois é na relação social, necessária para a produção de bens materiais indispensáveis à subsistência, que as pessoas se relacionam com o meio natural.

A reunião de pessoas para a execução do trabalho implica em uma divisão social do trabalho, onde se estabelece o que cabe a cada um produzir e o quanto produzir, fato que implica diretamente, na sociedade capitalista, na distribuição da riqueza produzida.

É neste ponto que a crítica fica mais forte, pois falar de trabalho e divisão do trabalho demanda uma discussão sobre formas do controle do trabalho, o que faz emergir a discussão sobre opressão, exploração, desigualdade e conflitos, e trazer à tona esses elementos nos aponta um caminho contrário àquele que difundia uma sociedade cujas engrenagens operavam de forma harmônica. O espaço geográfico, portanto, é espaço social prenhe de conflitos e lutas sociais.

Cabe aqui salientar que a Geografia Crítica foi um movimento plural, as influências vieram de autores distintos e em alguns casos até difíceis de dialogarem entre si. Desde Marx, até o anarquismo de Reclus e Kropotkin, passando por Foucault, Castoriadis, Henri Lefebvre e outros. Ela “inspira-se, sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção política do espaço” (VESENTINI, 2010, p.37). Sobre o movimento, Ruy Moreira irá afirmar que “o que há é um movimento plural, convergente apenas no que toca ao descontentamento a todos em comum, que existe em relação ao discurso geográfico vigente” (*apud* CAVALCANTI, 2008, p.22).

No Brasil, no que tange ao ensino de Geografia, em relação aos conteúdos, atacou-se a estrutura dicotômica e fragmentada do discurso da Geografia. Para além da descrição inocente do aspecto espacial, buscou-se inserir a análise espacial considerando as contradições sociais presente naquela formação espacial específica “orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais” (CAVALCANTI, 2008, p.23).

Tentou-se fazer com que o professor, ao invés de ensinar conteúdos simplesmente, buscasse desenvolver potencialidades dos alunos, percebendo que “o conhecimento também é poder, serve para dominar ou combater a dominação, e que o educando pode se tornar coautor do saber (VESENTINI, 2010, p. 37). Cabe, portanto, muito mais a este profissional levantar questões do que ensinar fatos, a fim de por em xeque o discurso oficial, e percebam – os alunos – que o lugar de onde emana o discurso “competente” não condiz com o seu, e que, conseqüentemente, os interesses intrínsecos àquele discurso também não são conforme aos seus.

Para isso, o objetivo da Geografia que se ensina tem que, obrigatoriamente, se afastar daqueles métodos descritivos e mnemônicos que caracterizaram a disciplina nas décadas anteriores e, em relação à prática docente, o método deve ser coerente ao princípio epistemológico adotado. Não há coerência entre um discurso crítico de questionamento ao poder que oprime e uma prática

que reforça a forma autoritária de ensino que mantém o professor como “dono da verdade” e os alunos como receptáculos do conhecimento que emana daquele.

O papel do ensino de Geografia precisa fazer com que o aluno desenvolva a sua capacidade de compreensão da realidade, a partir do seu lugar de origem, da espacialidade que ele experimenta cotidianamente. Para Cavalcanti (1988)

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. (p.24)

Se grosso modo, a Geografia Escolar consiste naquela disciplina cuja responsabilidade – uma delas – é apresentar o mundo aos educandos, essa apresentação não deve consistir somente na diferenciação da descrição dos diferentes territórios, mas sim, e, principalmente, nos processos sócio-históricos responsáveis por formações espaciais específicas, sem que com isso descartemos o valor da “aparência” - que é a marca no espaço das relações sociais acumuladas que vem se travando ao longo da história -, mas, partindo dela, estabelecer uma reflexão sobre os fenômenos que a constituiu, sua “essência”.

E essa “essência” das coisas não foi constituída a partir de uma ação somente ou do interesse de um ou de outro ator social. É fruto de uma conjugação de interesses e ações, na maioria das vezes conflituosos, que se estabelecem a partir da sobreposição de diferentes escalas (interferências da escala global sobre a local e vice-versa). Assim, é responsabilidade da Geografia Escolar instrumentalizar os discentes para que tenham condições de apreender as complexas relações travadas na esfera social, a partir dos seus reflexos espaciais.

No cerne das mudanças que ocorreram no ensino de Geografia, está o tipo de cidadão que se pretende formar. Se antes o objetivo era subjugar o indivíduo a partir da “doutrina” do nacionalismo-patriótico, ao extremo de convencê-lo a entregar a sua vida em nome do Estado-nação, esse ente cuja definição nem bem conhecia, a Geografia ensinada hoje busca formar sujeitos que atuem na construção de uma sociedade mais justa, que conheça primeiro o “seu lugar”, e perceba as carências e as deficiências e trabalhe para transformá-lo, para, a partir de então - e isso é possível - atuar em uma escala mais ampla.

Santos (2007, p.27) desenvolve uma interessante reflexão sobre o sentido da Geografia escolar. Para ele, este conhecimento possibilita ao sujeito se “posicionar no mundo”, concebendo isso da seguinte forma:

(i) Conhecer sua posição no mundo, e para isso o indivíduo precisa conhecer o mundo;(ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste 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 este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar ( p.27).

A prática, a ação, é induzida pelo conhecimento, assim o educando assume uma postura ativa no processo de construção do espaço. Se a princípio as informações permitem ao aluno identificar sua posição – se ocupante de periferia ou área central, por exemplo -, permitirá também compreender o papel que o seu lugar ocupa na relação de poder, na hierarquia, entre lugares.

Nessa perspectiva, a Geografia Escolar consiste em um instrumento de enfrentamento dos processos discriminatórios sejam eles de classe, gênero, raça etc., pois que toda relação social se materializa espacialmente e o espaço tende a ser construído/reconstruído – ou maquiavelicamente elaborado – justamente para reproduzir tais relações.

Então, uma Geografia que nos possibilite interpretar o “desenho” espacial como produto e indutor de relações que pressionam, ou oprimem, este ou aquele grupo humano, nos possibilitará enxergar o que está por trás destas relações: que interesses e a quem eles atendem. A partir dessa denúncia, a Geografia Escolar nos permitirá mirar o algoz, para então estabelecer estratégias de enfrentamento e transformação, pois, conforme Brito e Pessoa (2009), “[...] a virtude do pensamento crítico na Geografia está na forma de compreender para depois planejar, projetar e possivelmente transformar o mundo em que vive a partir do lugar de origem” (p.7).

## **2.4. O Livro Didático**

Para que a prática docente se realize de forma efetiva e os objetivos pré-definidos sejam, de fato, alcançados é necessário que o professor conte com (e utilize) um conjunto de instrumentos que possibilitem (e que ajude) a compreensão daquilo que propõe a ensinar. Estes materiais são selecionados e utilizados de acordo com a criatividade de cada professor. Desde os “tradicionais” recortes de revistas e jornais, trechos de músicas ou poesias, fragmento de romances de autores consagrados na literatura (seja no Brasil ou no mundo), mapas, cadernos, giz, quadro-negro, televisão, aparelhos de DVD e mesmo o livro didático, dentre muitos outros, até os mais “modernos”, como computadores, data show e todo aquele conjunto de softwares que os acompanham, fato é que esses elementos, por si só, não tem a capacidade de determinar o êxito do

processo de ensino-aprendizagem. São facilitadores, de fato, desde que utilizados por profissionais que tenham a sensibilidade e o talento de articulá-los – entre si - e a sua proposta.

Muitos destes materiais, então, podem ser utilizados com fins didáticos ainda que o objetivo de sua produção não seja necessariamente atender às demandas do processo de ensino-aprendizagem. Alguns, no entanto, foram feitos, especificamente, para atuar neste processo, tanto que são as instituições ligadas à educação que os patrocina na maioria dos casos – como livros, cadernos, mapas, giz e outros. Para Lajolo (1996, p.3), estes objetos são passíveis de serem classificados como *material escolar*. Neste conjunto, destaca-se o livro didático.

Este instrumento - o livro didático - se diferencia dos demais livros, por ser produzido e estruturado para atender, especificamente, às demandas do processo de ensino-aprendizagem; além disso, este material tem um estreito vínculo com um campo de conhecimento científico, pois reestrutura e adequa o conhecimento da ciência e outras produções a destinatários exclusivos (SILVA, 2006, p.194); ou seja, aquilo que é produzido num campo específico do saber é sintetizado, resumido e adaptado a uma linguagem menos complexa, compilado num exemplar onde constam os conteúdos que foram selecionados por questão de interesse ou necessidade e é direcionado a um público que atua, diretamente, na educação, particularmente professores e alunos.

Como todo instrumento de ensino, o livro didático serve a um fim, que seria atender às intenções do plano de trabalho, previamente elaborados pelo professor (SHAFFER, 2001, p.134) e sua “função seria apresentar de forma simples, clara, lógica e sucinta o corpo central de conhecimentos de uma dada disciplina ou área de saber” (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1993, p.39).

Essa ideia pressupõe a autonomia do professor diante do material – que é o lógico –, que antes mesmo de escolhê-lo já prestabeleceu um plano, sendo que a escolha do livro se daria de acordo com sua compatibilidade àquilo que fora planejado, de forma que “entre outros fatores, o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso” (BONONI, 2007, p.4).

No Brasil, no entanto, o livro didático, enquanto material escolar, vem se constituindo como essencial à prática docente, pois não é raro ser ele o agente a determinar os conteúdos e condicionar as estratégias de ensino “marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p.4). Neste sentido, Circe Bittencourt (1998) já apontava o importante papel deste material como depositário de conteúdos escolares, pois “é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época” (p.72) e como instrumento pedagógico, uma vez que é ele que “elabora a

estrutura e as condições de ensino para o professor” (idem, *ibid.*), pois, além dos textos, ele produz uma série de técnicas de aprendizagem – sugestão de trabalhos, exercícios etc – a fim de desenvolver habilidades e competências nos alunos ou, por vezes, possibilitar apenas a retenção dos conteúdos. Por isso, o livro didático deve ser encarado como um dos “principais eixos estruturadores do ensino, já que interfere em decisões fundamentais do professor acerca dos processos de ensino e aprendizagem, tais como a seleção dos conteúdos didáticos e a definição da linha metodológica”(UPHOFF, 2009, p.55).

Neste sentido, a força deste material escolar está no fato de que é dotado de uma capacidade ímpar de direcionar a prática docente, sendo este o principal diferencial entre o livro e os demais materiais escolares e é justamente nisto, neste poder, que reside sua importância. Mas, estas amarras que submetem o profissional ao objeto, ao instrumento, criando uma relação de dependência do professor em relação ao livro didático, não se restringem apenas às lacunas do processo de formação profissional, uma miríade de fatores ligados ao cotidiano escolar e a condição do trabalho docente vem interferindo, continuamente, criando condições para que tal relação de submissão se torne um fato.

Um fator significativo e, portanto passível de ser apontado, é a precarização do trabalho docente. No esforço para viver com o mínimo de dignidade, o professor se vê obrigado a se submeter a uma extensa carga horária. Fato este que se impõe em virtude dos baixos salários pagos à categoria. Os baixos salários não permitem ao professor montar uma biblioteca particular que possibilite a pesquisa para elaboração do planejamento de suas aulas; associada a isso, a extensa carga horária, caracterizada por uma rotina exaustiva baseada numa intensa circulação entre diferentes escolas e na atuação em três turnos – manhã, tarde e noite -, rouba o tempo que o professor poderia utilizar para pesquisa e planejamento.

Considerando sua funcionalidade dentro do cotidiano da realidade experimentada por boa parte do corpo docente, o livro didático combate nestas duas frentes. No que diz respeito à questão dos baixos salários, este material é adquirido pelos professores sem nenhum custo, pois as editoras lhes oferecem gratuitamente exemplares para análise, uma vez que serão estes sujeitos que farão a escolha dos livros didáticos a serem utilizados na escola. No que tange à carga horária e ao tempo de pesquisa, este tipo de livro traz o conteúdo resumido, o que combina perfeitamente com essa escassez de tempo que o professor dispõe para a pesquisa e o planejamento de suas aulas. Neste sentido, o material não é apenas “didático”, mas se torna fonte de pesquisa do professor. Assim, o seu discurso e a sua prática ficam condicionadas aos ditames do livro didático, ou seja, o professor

se torna reprodutor da ideologia ali presente. O livro impõe o que falar e como falar, o que fazer e como fazer.

Por outro lado, se a precarização do trabalho docente torna o professor dependente do livro didático, este mesmo material contribui para agravar ainda mais tal situação, pois ele colabora diretamente na desqualificação profissional do corpo docente. Jurjo Torres Santomé (1998) estabeleceu um paralelo, uma comparação, entre a entrada da máquina na produção industrial e do livro didático no universo escolar. Este autor cita quatro pontos, que torna este material extremamente útil àqueles que detêm o poder político e econômico. O primeiro ponto é que o livro didático colabora para reduzir os investimentos na educação. O trabalho especializado é um dos elementos mais caros tanto no sistema produtivo quanto no educacional. A introdução do livro didático no espaço escolar suprime o trabalho dos (professores) especialistas tornando-os meros “‘servidores’ dos manuais escolares” (p.178), assim, os “‘(...) professores, ao deixarem de ser possuidores de conhecimentos e habilidades especializadas, são mais facilmente desarmados com relação a exigências salariais ‘desproporcionais’ à sua valia” (idem, p.179).

O segundo ponto é que o livro didático possibilita o aumento do ritmo e da quantidade de trabalho, pois como o professor “não precisa” se preocupar demasiadamente com o planejamento e preparação das aulas – mas há um plano, que é seguir o livro – substitui este tempo pela atuação em sala de aula, o que possibilita atender um maior número de alunos e alunas.

Além disso, este material possibilita o controle do trabalho dos professores. Para Santomé (1998), a desqualificação da força de trabalho e a concentração do eixo de controle de trabalho do professor no livro didático, faz com que as tentativas de resistência para frear os ritmos de trabalho em grande parte sejam anuladas. Como o livro didático regulariza o ritmo de trabalho, numa situação de greve do corpo docente, os estudantes podem manter o mesmo ritmo de estudo, sem a necessidade da presença dos professores.

Ainda sobre esse “ritmo”, os conteúdos do livro tendem a ser apresentados num tempo específico e, além disso, deve haver uma continuidade, uma sequencia “lógica” naquilo que se apresenta. Desta forma, para se utilizar um livro é necessário que se tenha passado pelo anterior, “a mesma coisa acontece numa linha de montagem, onde cada ação pressupõe uma anterior” (idem, p.180).

Por último, a presença do processo de ensino cujo eixo se fundamenta sobre o livro didático permite a substituição da mão-de-obra com grande facilidade. Como todas as dimensões e decisões inteligentes, para se tocar o processo de ensino-aprendizagem, estão concentradas no livro didático, o trabalho “criativo” do professor fica restrito a acompanhar o “manual”. Esta maneira de agir, além

de degradar e desqualificar o corpo docente, torna o trabalho simples, não-especializado, de forma que já não necessita de grandes conhecimentos para ser realizado. Assim, qualquer pessoa pode executá-lo, o que permite com que a força de trabalho seja substituída com grande facilidade e, como consequência, “os salários podem ser reduzidos ou contidos facilmente, não é difícil encontrar oferta de mão-de-obra para realizar estas tarefas (...)” (idem, *ibid.*).

Um outro fator que pressiona o corpo docente a submeter-se ao livro didático é que seguindo seus conteúdos, fielmente, e não se desviando daquilo que constitui o seu discurso, isso colabora para evitar situações de conflito entre os professores. Algumas editoras produzem coleções que compreendem as diferentes áreas do conhecimento escolar, ou seja, uma mesma coleção apresenta compêndios de Geografia, História, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática. Neste sentido, os discursos entre um e outro compêndio não podem ser dissonantes. Um livro didático da coleção não desconstrói os conhecimentos – e a ideologia – contidas em outros livros didáticos da mesma coleção ainda que sejam de diferentes disciplinas escolares. Sendo assim, reproduzir o discurso do livro, colabora para instaurar um clima de harmonia entre os membros do corpo docente independentemente da disciplina que lecionam.

Quando se trata então de uma mesma disciplina, fica mais fácil compreender a “necessidade” dessa subserviência, pois professores que atuam num mesmo ano/série, porém em turmas diferentes, podem entrar em conflito por conta da divergência no que diz respeito a suas orientações epistemológicas. Ou seja, diferentes formas de ver o mundo poderiam estar sendo apresentadas para meninos e meninas de diferentes turmas, mas do mesmo ano/série, dentro da mesma instituição escolar. Tal fato pode criar certa animosidade, uma vez que cada professor tende a se empenhar para apresentar sua “verdade”, por considerar a epistemologia que lhe serve de base superior às outras (alguns marxistas, outros tradicionais, alguns pós-coloniais etc.). Submeter-se ao livro didático, neste sentido, padroniza o discurso o que, mais uma vez, impede os embates entre os professores.

O mesmo pode ocorrer quando os alunos são promovidos para o ano/série subsequente. O professor que os recebe – caso tenha o livro didático como alicerce de sua prática – conta que os conteúdos do ano/série anterior tenham sido apresentados conforme a orientação epistemológica da coleção e a não conformidade com esse pressuposto pode acarretar situações de embates entre alunos (que terão seus conhecimentos confrontados e sofrerão pressão para desconstruí-los) e o professor que os recebe (que tentará impor o seus conhecimentos – ou os do livro, melhor dizendo -, sobre aquelas construídas anteriormente sob a influência do antigo professor). Assim, críticas a prática do docente que ousou desenvolver seu trabalho, de uma outra forma, utilizando outros

instrumentos em outra perspectiva, por encarar a realidade sob um outro viés epistemológico, começam a brotar na tentativa de por em xeque sua qualificação, seu conhecimento.

Por outro lado, os livros didáticos transmitem ao corpo docente que é preciso acabá-los em um determinado período – um ano letivo – pois no ano subsequente, os conteúdos compreendidos no livro do ano anterior, provavelmente, serão cobrados por servirem, em muitos casos, de pré-requisitos sem os quais a compreensão dos conteúdos seguintes fica comprometida. As “lacunas” – entendidas aqui como os conteúdos não dados – são passíveis de serem cobradas, pelo docente que assumiu a turma, ao antigo professor. Em escolas particulares, o corpo docente sofre pressão tanto de coordenadores e diretores, quanto dos responsáveis dos alunos para que o livro seja explorado ao máximo ao longo do ano. Máximo, do ponto de vista quantitativo, no sentido de que seja aplicada a maior parte dos conteúdos contidos no livro, pois que, na ausência do senso crítico, isso é sinônimo de valorização do investimento.

Diante disso, é possível perceber que o livro didático não opera somente no que diz respeito ao controle do conhecimento na sala de aula, mas também ao controle do tempo de difusão deste conhecimento. Dissemos em parágrafo anterior, que o livro impõe o que falar e como falar, o que fazer e como fazer e, diante da questão temporal, podemos acrescentar que este material também impõe o “quando” falar e “quando” fazer.

A aparente contrapartida desta relação desequilibrada é que o “domínio” do professor sobre o livro didático – no sentido de conhecer seus conteúdos – lhe reveste de uma certa autoridade. Torres Santomé (1998) faz uma analogia entre o Livro Sagrado utilizado pela Igreja e o livro didático que circula no espaço escolar. Segundo ele:

(...) as instituições de ensino nas quais os livros-textos predominam acabam coincidindo com a Igreja na importância que outorgam às dimensões de autoridade dos recursos utilizados. Para evangelizar, a Igreja prega baseando-se na Bíblia e no catecismo, considerados instrumentos que compilam o conhecimento que as autoridades desta instituição acreditam ser verdadeiro e imutável. A palavra sagrada, especialmente os Evangelhos, traduz a verdadeira doutrina, o texto que serve para validar qualquer outro conhecimento. Assim, a instituição escolar mostra uma forte coincidência com a eclesial ao apoiar-se nesta modalidade de recursos instrutivos, pois os livros-textos pressupõem para os alunos o texto “sagrado”, que contém o conhecimento válido, os conteúdos culturais que devem limitar-se a reproduzir (...). Mas não nos esqueçamos de que a missão da Igreja é doutrinar, enquanto a da instituição escolar é propiciar processos de reconstrução do conhecimento social (p.176).

Considerando a analogia, assim como o sacerdote que interpreta a palavra sagrada, que a conhece profundamente, manipulando-a com destreza, é reconhecido socialmente como representante das coisas divinas na Terra, tornando-se ponte entre a “Verdade” divina e os seres

humanos, também o professor que conhece o livro didático e domina as informações que estão contidas nele, é percebido como o portador de “verdades” científicas capacitado, portanto, para difundi-las socialmente. A autoridade vem do conhecimento e controle da palavra escrita contida tanto em um quanto em outro livro, cujo conteúdo e função os tornam especiais, pois se há “verdade” neles – seja religiosa ou científica -, tanto o sacerdote, quanto o professor tornam-se portadores destas “verdades”, cada um no seu universo específico.

O drama, no entanto, é que em ambas as relações, o sujeito não é considerado maior do que o instrumento que manipula. Aliás, a sua autoridade somente é constituída de fato quando “o” instrumento o manipula, pois à medida que esse sujeito aumenta sua capacidade de controle sobre o instrumento que (o) utiliza – o livro – curiosamente mergulha num processo de sujeição estrita, dobrando-se acriticamente aos valores, conhecimentos e proposta de “bem viver” difundidos por esta literatura.

Elencamos nos últimos parágrafos algumas das formas pelas quais o livro didático se manifesta como instrumento de poder constringendo o corpo docente a uma inserção subalterna no processo de ensino-aprendizagem, figurando este último como um “apêndice” daquele material. A destituição do conhecimento e da criatividade ao promover a desqualificação do trabalho docente, estendeu para esta esfera, a da educação, uma das facetas mais perversas do sistema capitalista/moderno/colonial, a alienação. Ao realizar o trabalho mecanicamente, ao abrir mão de pensá-lo, o docente permite que outros pensem por ele; ao negar-se a planejar o seu trabalho, despreza a existência de um “plano” estabelecido para fazer vingar interesses que não são os dele e muito menos das crianças e jovens com as quais ele trabalha, principalmente, se atua com classes populares.

Não existe neutralidade na educação e atuar nesta esfera demanda do sujeito uma postura política. A alienação, em si, já indica o lado escolhido – conscientemente ou não. Assim, como diferentes facções de poderosos grupos políticos e econômicos buscam impor seus interesses às demais parcelas da sociedade utilizando a educação como um dos canais para difusão de sua ideologia, cabe ao professor não apenas reconhecer suas estratégias, mas desenvolver outras a partir de conhecimentos contra-hegemônicos para possibilitar a emancipação daqueles que trazem em si a marca da subalternidade. Só que para isso é necessário conhecimento, criatividade e um plano.

## **2.5. O Livro Didático como Instrumento de Imposição do Currículo Oficial.**

Talvez se perguntássemos a um professor quais são as sugestões do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a disciplina em que atua, no sexto ano do ensino fundamental, por exemplo, não seria surpreendente caso o silêncio fosse a resposta. Mas se a pergunta fosse refeita e em lugar de “PCN” perguntássemos sobre quais os conteúdos os “livros didáticos” trazem no sexto ano do ensino fundamental, a possibilidade de uma resposta coerente seria maior. O fato se deve porque, grosso modo, o planejamento não é feito com base nos PCN’s, mas sim, na sequência dos conteúdos dos livros didáticos. O índice do material dita a ordem.

Observando o livro didático sem que necessariamente lancemos sobre ele um olhar de pesquisador, comparando-o a outros exemplares da mesma disciplina, percebe-se que as mudanças, quando existem, são mínimas entre um e outro. Raros são os exemplares que fogem à regra. Os conteúdos são praticamente os mesmos, o que muda, grosso modo, são os títulos dos capítulos e, às vezes, a ordem e a distribuição dos conteúdos. Mas do ponto de vista estrutural, não existe muita diferença.

Os livros didáticos apresentam os conteúdos “fechados” -sempre os mesmos – de tal forma “naturalizados” dentro do currículo das disciplinas que a eles se relacionam, que se torna impossível pensar o ensino sem os tais. Então, num primeiro momento, caberia a afirmação de que a semelhança entre os compêndios se deve ao fato de que este material manifesta por meio dos textos, imagens, mapas, tabelas, gráficos, exercícios, aquilo que é definido pelo currículo “oficial” da disciplina que se propõe a representar. E que, deste modo, não há muitas alternativas que possibilitem uma inovação considerável.

Para Schäffer (2001), o livro didático tem sido visto, em diversos países “como o instrumento fundamental para a homogeneização” uma vez que estabelece uma base comum de informações que confere certa ‘unidade’ a classe de alunos. Ao homogeneizar os conteúdos referentes a cada classe etária (os alunos de cada classe, na maioria das vezes tem idades semelhantes) homogeneiza-se também a sociedade (p.135).

Mas, se os PCN’s, que, embora sejam parâmetros e não uma “imposição”, sofrem resistência no sentido de que boa parte dos professores o ignoram enquanto base para elaboração de seu planejamento, não é comum a utilização deste documento no processo de preparação do plano de curso.

Observando o PCN de Geografia e comparando os eixos temáticos, temas e itens<sup>24</sup> que são apresentados por este documento como referências para serem trabalhados no quarto ciclo do

---

<sup>24</sup> “Cada eixo temático guarda em si uma multiplicidade de temas que permitirão ao professor ampla reflexão sobre os diferentes enfoques que poderão ser feitos pela Geografia na busca pela explicação e compreensão dos lugares do

ensino fundamental (oitavo e nono anos) percebe-se que se não há uma fidelidade restrita ao que é sugerido, há ao menos uma equivalência entre os eixos e itens dos PCN's referentes ao quarto ciclo do ensino fundamental e os conteúdos trabalhados nos livros didáticos referentes aos anos/séries das coleções pesquisadas<sup>25</sup>. A intenção do documento não é definir os conteúdos e estabelecer a obrigatoriedade de sua aplicação, mas apresentar uma sugestão que permita ao professor ter margem para, aplicando o PCN, inovar, incluindo ou excluindo conteúdos de acordo com aquilo que planejou para seu curso, para suas aulas (BRASIL, 1996, p. 37). Mas, conforme afirmamos em parágrafo anterior, poucos professores tem contato “direto” com este documento, diferente das editoras que o utiliza como parâmetro para produção de sua principal mercadoria.

Desde antes da existência dos PCN's já era costume das editoras observar os documentos oficiais e se basear neles para produzir o livro didático. Eram, portanto, os guias curriculares das secretarias de educação que definiam os conteúdos desta mercadoria (PONTUSCHKA et. al., 2007, p.69).

Seria coerente pensar que com a instauração dos PCN's, os guias curriculares perderiam força por conta de seu raio de ação local. Mas, o que se percebe é que esta relação entre as editoras e as instâncias regionais ou locais referentes à educação ainda tem certa relevância. Isso ficou muito evidente já no tipo de regionalização que a coleção Projeto Araribá utilizou para distribuir o conteúdo de Geografia nos dois exemplares do quarto ciclo do ensino fundamental.

Como exemplo, esta coleção optou por “dividir” o mundo, concentrando todo o conteúdo referente à América no livro do oitavo ano, enquanto que no exemplar de nono ano discutia as características sócio-espaciais de todos os demais continentes.

O currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro é muito similar no que se refere a esta distribuição: para o oitavo ano sugere para o primeiro bimestre, “A globalização: integração e persistência das desigualdades”; para o segundo, “O continente americano e sua diversidade”; no terceiro bimestre, “As transformações espaciais na América Latina” e, no quarto bimestre, “A integração territorial nas Américas”.

Para comparar, o livro didático do oitavo ano apresenta nas unidades um e dois, “Geografia e Regionalização do Espaço” e “A economia global”, respectivamente; na unidade três, “O continente americano”; na quarta, “A população e a economia da América”; na quinta, sexta e

---

mundo. Os temas por sua vez abrem para o rol de itens de estudo que são sugeridos, mas que não tem intenção de abranger todo o universo de possibilidades” (BRASIL, 1996, p.37).

<sup>25</sup> As duas seleções selecionadas para serem analisadas neste trabalho foram: Projeto Araribá, da editora Moderna e Geografia: Espaço e Vivência, da Atual editora. Nossa observação se restringe aos exemplares de oitavo e nono ano. A justificativa para a escolha destas coleções e dos livros referentes àqueles ano/séries apresentaremos no capítulo 3, onde analisaremos os compêndios das coleções.

sétima unidades, “América do Norte”, “América, Central, Andina e Guianas” e “América Platina”, respectivamente; a última unidade se dedica a trabalhar “O Brasil” em sua relação com os vizinhos americanos e com as organizações mundiais.

Em relação às orientações curriculares para o ensino de Geografia, documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, percebemos a mesma similaridade com a distribuição dos conteúdos da mesma coleção – Projeto Araribá. A não conformidade é mínima: para o primeiro bimestre a ordem é a seguinte, “A formação dos Estados Nacionais”, “Da bipolaridade à multipolaridade”, “Globalização”, “Redes e movimentos sociais” e “Blocos regionais”<sup>26</sup>; segundo bimestre, “Brasil e a globalização”<sup>27</sup>, “A cidade e o estado do Rio de Janeiro”<sup>28</sup>; no terceiro bimestre, “Aspectos culturais, fisiográficos e sócio-econômicos dos países Latino-americanos: América Platina, América Andina, América Central, México”; no quarto bimestre, “América Anglo-Saxônica”, “A questão ambiental no/do continente”.

No nono ano não é diferente. Se continuarmos a observar o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, naquilo que sugere para este ano/série, verificamos a seguinte ordem: “África, formação sócio-espacial e diversidade”, no primeiro bimestre; “A organização do espaço europeu e suas particularidades”, no segundo bimestre; no terceiro bimestre, “O potencial econômico, cultural e sócio-ambiental do continente asiático”; “Oriente Médio e Oceania: dinâmicas territoriais e diferenças socioculturais” fecham o conteúdo.

Segundo as orientações curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro para o ensino de Geografia para o nono ano, percebemos que a sequência é muito parecida com àquela estabelecida pelo currículo mínimo do Estado. O nono ano inicia com o estudo dos “Aspectos culturais, fisiográficos e sócio-econômicos do continente africano”; segue, no segundo bimestre, a discussão sobre “Aspectos culturais, fisiográficos e sócio-econômicos da Europa”; no terceiro bimestre, “Aspectos culturais, fisiográficos e sócio-econômicos do continente asiático”; no quarto bimestre, “Oriente Médio”, “Oceania, Austrália, Nova Zelândia e outros” e “O investimento tecnológico no Ártico e no Antártico”.

O livro didático de nono ano da coleção Projeto Araribá inicia com uma discussão sobre “países e conflitos mundiais” e “Globalização e organizações mundiais”, nas unidades um e dois; na terceira e quarta unidade o foco é “O continente europeu” (incluindo o leste europeu e CEI);

---

<sup>26</sup> Sobre os blocos regionais, a passagem da bipolaridade para a multipolaridade e a formação dos estados nacionais, nos livros didáticos da coleção Projeto Araribá, estão no exemplar de nono ano.

<sup>27</sup> Corresponde a última unidade do livro de oitavo ano.

<sup>28</sup> Conteúdo de cunho regional, específico, portanto. Dificilmente o livro trata destas particularidades.

unidades cinco e seis dedicam um estudo ao continente asiático; “O continente africano” é assunto da unidade sete; e Oceania e regiões polares são os últimos conteúdos deste exemplar.

Se os conteúdos do livro didático não seguem exatamente a ordem (enquanto sequência) presente nos documentos oficiais – sejam os PCN’s, do Governo Federal, o Currículo Mínimo do Estado e as Orientações Curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro –, ainda assim não há como negar a relação íntima que existe entre os três, caracterizada pela semelhança não somente em relação aos conteúdos, mas também em relação a sua distribuição aos anos/ séries. Dentro de um mesmo ano/série os conteúdos podem ser diferentes no que tange à sequência: por exemplo, o continente africano é o primeiro conteúdo a ser trabalhado no nono ano, segundo os documentos oficiais, mas, no livro didático da coleção, ele se encontra na sétima unidade, sendo, portanto, o penúltimo assunto a ser discutido. Para seguir o currículo oficial do Estado e da prefeitura do Rio de Janeiro, basta alternar os conteúdos dos livros didáticos, trabalhando-os no tempo sugerido por estes, cada conteúdo em seu respectivo bimestre.

Tanto o currículo mínimo – documento oficial do Estado do Rio de Janeiro -, quanto as orientações curriculares para o ensino de Geografia – documento elaborado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro -, quanto o livro didático, definem praticamente os mesmos conteúdos para o oitavo e nono ano. Veremos um pouco mais adiante, quando compararmos a estrutura e os conteúdos da outra coleção que nos propomos analisar, “Geografia: Espaço e Vivência” ao currículo oficial, que nem todo o livro respeita essa ordem de distribuição por ano/série no que se refere aos conteúdos de Geografia.

Não há explicitamente uma obrigação em atender àquilo que os PCN’s sugerem, mas há um conjunto de estratégias extremamente sutis que forcem sua aplicação. O Programa Nacional do Livro Didático<sup>29</sup> (PNLD) é uma delas<sup>30</sup>. No Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011, o primeiro critério de avaliação das obras é justamente “respeitar a legislação brasileira e as *diretrizes* e normas oficiais do ensino fundamental”(BRASIL, 2010, p.1). Tudo, portanto, que vai de encontro àquilo que “determina” os documentos oficiais relacionados à educação – e o PCN é um deles – opera como critério eliminatório. A aprovação no PNLD é condição essencial para que as editoras consigam comercializar com o Estado (seu principal cliente) os livros didáticos que produzem (seu principal produto). Elas não têm, portanto, nenhum interesse em ir além daquilo que foi definido oficialmente. Inovar é um risco que pode incidir na reprovação da coleção<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Programa do Governo Federal que tem como objetivo oferecer livros didáticos gratuitamente aos estudantes das escolas públicas de todo país em um período de três anos.

<sup>30</sup> Entendemos que as avaliações externas consistem em uma outra forma de imposição do currículo oficial.

<sup>31</sup> Nenhuma editora gostaria de perder a oportunidade de negociar com o Estado. O artigo “Autores Pedem Mudanças nos Critérios de Seleção de Livros Didáticos Para a Escola Pública”, publicado em 03 de setembro de

Por isso que o livro didático “muda e não muda”, ou seja, as mudanças são tão insignificantes que não trazem muitas novidades. Temas polêmicos que fazem parte do cotidiano dos alunos são omitidos, como o racismo, a questão de gênero, orientação sexual etc.; as hierarquias de classe são tratadas de forma quase que eufemística de tão distante que ficam das experiências dos alunos. Há um cuidado em “agradar o cliente” que limita o material e o torna monótono. As alterações que acontecem de uma edição para outra são sutis em termos de conteúdo, e um pouco mais significativa no que diz respeito ao design (capa, formatação etc.).

A coleção Geografia: Espaço e Vivência, não é fiel à forma como Estado e Município do Rio de Janeiro distribuí os conteúdos para o oitavo e nono ano do ensino fundamental. O tipo de regionalização utilizado pelos autores tornou-se um entrave à reprodução da sequência prevista pelos documentos oficiais elaborados por aqueles agentes.

A opção por dividir os conteúdos, considerando o nível de desenvolvimento dos países, fez com que a coleção concentrasse as discussões referentes aos países subdesenvolvidos no oitavo ano, enquanto que o nono ano tinha como foco os países desenvolvidos. Com isso, não apenas a América Latina foi contemplada no exemplar de oitavo ano, mas África e a parte subdesenvolvida da Ásia também. A América Anglo-saxônica e o Japão dividem com a Europa os conteúdos do nono ano.

Mas, a opção por este tipo de regionalização e a aparente desarrumação na distribuição dos conteúdos não significa uma “desobediência” aos parâmetros definidos pelo Estado, muito pelo contrário, consiste em acatar uma das sugestões previstas nos PCN’s de Geografia:

Atualmente, ao que se convencionou chamar da era da Globalização, economia ou sistema mundo, quando o capital adquire, no seu processo de acumulação, novas feições, em grande parte dos países que até então eram chamados de desenvolvidos, movendo-se para as mais diferentes regiões do mundo em dois grandes blocos – desenvolvidos x subdesenvolvidos – vem desaparecendo. Porém, é muito temerário apostar nesse desaparecimento. Isso significa dizer que ainda é válido continuar trabalhando com essa divisão regional do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos (BRASIL, 1998, p.105).

Observando os eixos, os temas e itens dos PCN’s de Geografia e comparando-os às unidades, capítulos e subcapítulos dos livros do quarto ciclo da coleção Geografia: Espaço e vivência, fica nítida a relação entre ambos. Seria exaustivo para o leitor caso relacionássemos aqui na íntegra o quadro de eixos, temas e itens do quarto ciclo do ensino fundamental<sup>32</sup>, por conta disso

---

2011, pelo jornal Folha de São Paulo, apresenta a quantidade e o valor de livros didáticos adquiridos pelo Estado: “para 2012 foi realizada a maior compra desde o início do programa (PNLD): 162,4 milhões de exemplares ao custo de R\$ 1,1 bilhão”. Em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/970073-autores-pedem-mudanca-nos-criterios-de-selecao-de-livros-didaticos-para-a-escola-publica.shtml> acesso em 12 de abril de 2012.

<sup>32</sup>Disponível em BRASIL, 1998, p. 124 – 127.

vamos estabelecer uma comparação sucinta para exemplificar a conformidade entre apenas alguns pontos do PCN de Geografia e o livro desta coleção.

O primeiro eixo do quarto ciclo que os PCN's de Geografia apresentam é “A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes”. Este eixo se subdivide em dois temas, “A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização” e “A globalização e as novas hierarquias urbanas”. Os itens relacionados a este eixo são:

- 1) A evolução das técnicas no transporte ferroviário e a integração dos mercados.
- 2) A evolução das técnicas de navegação e a integração dos mercados.
- 3) As tecnologias computacionais e os avanços na navegação aérea.
- 4) As tecnologias computacionais e a expansão das multinacionais.
- 5) As políticas de transportes metropolitanos: os transportes coletivos, o metrô e o automóvel.
- 6) A internet, a comunicação instantânea e simultânea e a aproximação dos lugares (p.102).

A imensa maioria dos itens citados são discutidos na primeira unidade do exemplar do livro de nono ano: no capítulo 1, “A revolução tecnológica e os espaços da globalização”, a evolução dos meios de transporte também são apresentadas – nos subtítulos referentes à Primeira, Segunda e Terceira Revolução Industrial (BOLIGIAN et.al., 2009b, p.12-20); assim como a importância das tecnologias desenvolvidas nesta última revolução industrial colaborou para a expansão das multinacionais (idem, p.22-23) , para a intensificação dos fluxos de mercadoria, pessoas e informação (idem, p.25-27).

O segundo eixo temático dos PCN's de Geografia se refere a “Um só mundo e muitos cenários geográficos”. Um dos temas é “Estado, povos e nações”, cujos itens são:

- 1) Mobilização das fronteiras e conflitos internacionais.
- 2) Os espaços das minorias nacionais, étnicas e culturais.
- 3) As mudanças atuais nas relações políticas internacionais e a atual ordem mundial: a busca de novas hegemonias.
- 4) O mercado desenhando novas fronteiras: a formação de blocos econômicos regionais.
- 5) Mapeamento dos conflitos contemporâneos no mundo.
- 6) Os países da África e América Latina no contexto da nova ordem mundial.
- 7) As organizações políticas internacionais e o novo conceito de soberania.
- 8) Indicadores sociais da riqueza e do bem-estar e do desenvolvimento humano.
- 9) Pobreza e exclusão social nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.
- 10) Novas localizações para as atividades empresariais nas regiões, flexibilização nas escolhas e competição entre os lugares (p.108).

Os dois primeiros itens são trabalhados no capítulo três, da segunda unidade, do livro de oitavo ano, cujo título é “Estado, poder e territórios nacionais” (BOLIGIAN, 2009a., p.34-42). Sendo que o segundo item, de forma geral se relaciona ao quinto, por isso também se apresenta de forma pulverizada, ao longo do livro, como por exemplo, no capítulo dezessete, da quinta unidade do livro do nono ano: “Rússia: conflitos e desigualdades”, um dos subtítulos deste capítulo é “O

mosaico étnico e os desafios da unidade territorial” (idem, p.149-150). Os demais itens são discutidos relacionados às regiões ou países que o livro se propõe a discutir. A formação dos blocos econômicos é trabalhada tanto em uma das páginas na unidade dois, no capítulo cinco, do exemplar de oitavo ano, no subcapítulo “A formação de grandes blocos econômicos” (idem, p.59); como também é assunto que aparece no estudo das regiões, onde o livro discute, especificamente, o bloco econômico relacionado “àquela” região específica – o Mercosul finaliza a unidade quatro (América Latina) (idem, p.104-105) e a União Europeia fecha a unidade quatro do livro do nono ano – referente à “Europa Desenvolvida” -, pois é o tema do capítulo catorze (idem, p.128-132)<sup>33</sup>.

Ainda em relação aos eixos, temas e itens dos PCN’s e a sua relação com os livros didáticos, podemos afirmar que, embora a coleção Projeto Araribá possua uma estrutura muito similar ao currículo definido pelo Estado e pelo Município do Rio de Janeiro, isso não implica em uma divergência em relação aos PCN’s, pois, o exercício que fizemos aqui para exemplificar a relação entre o que propõe o documento oficial desenvolvido pela União e a estrutura da coleção Geografia: Espaço e Vivência, pode ser aplicado na outra coleção que os resultados não serão diferentes. Os livros de oitavo e nono ano do Projeto Araribá são muito parecidos com os exemplares de mesmo ano/série da coleção Geografia: Espaço e Vivência no que diz respeito às duas primeiras unidades, e da mesma forma, parte daqueles itens são distribuídos e trabalhados nos conteúdos relacionados às regiões específicas, pulverizados, portanto, ao longo de todo o conteúdo deste material didático.

Ambos as coleções atenderam à expectativa do Governo Federal naqueles pontos-chaves que determinam a aprovação ou reprovação da obra<sup>34</sup>, tanto é que foram aprovadas no PNLD 2011. Mas do ponto de vista mercadológico, a editora Moderna, com sua coleção Projeto Araribá: Geografia, moldou sua mercadoria de acordo com as orientações curriculares da maior rede de ensino público da América Latina, que é a do município do Rio de Janeiro<sup>35</sup>, atendendo também o currículo mínimo elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), cujo número de alunos matriculados em 2012, de acordo com o censo escolar, não é nada desprezível:

---

<sup>33</sup> O terceiro tema do segundo eixo que é “Paisagem e diversidade territorial no Brasil”, nas coleções foram deslocados para os exemplares de sétimo ano, cujo foco é a Geografia do Brasil.

<sup>34</sup> Os critérios de avaliação do livro didático contemplam os seguintes pontos: “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental”; “observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”; “coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados”; “correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos”; “observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nela apresentada”; “adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção” (BRASIL, 2010, p. 12).

<sup>35</sup> A SME-RJ conta com 1.074 escolas e 236.134 alunos no ensino fundamental de segundo segmento; fora os outros estabelecimentos de ensino como creches, espaço de desenvolvimento infantil, dentre outros. Em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101> e <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310> acesso em 12 de junho de 2013.

306. 103. Considerando as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e o Currículo Mínimo da SEEDUC-RJ, a coleção Projeto Araribá se torna a melhor opção de escolha, ou a que melhor se adapta aos documentos oficiais. A sugestão, da então diretora de Articulação Curricular da SEEDUC-RJ, Beatriz Pelosi, é que a escolha do livro didático deve se adequar “ao máximo” ao Currículo Mínimo”<sup>36</sup>.

Mas Lopes e Mello (2008) trazem para o debate uma questão interessante. Pesquisando os livros de ensino médio da área de Química, Física, Biologia e Matemática e o PCNEM (Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio), elas concluem que - e as entrevistas com alguns autores dos livros didático foram fundamentais para que ela chegasse a essa afirmação – os critérios de avaliação do livro didático utilizado pelo PNLND já eram exigências das editoras e os autores se pautavam nelas para produzir o material. Nesse caso, para elas, muitas dessas ideias que já circulavam foram incorporadas pelos PCN’s.

O currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro e as orientações curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro são documentos relativamente novos e posteriores à edição dos livros da coleção Projeto Araribá que nós analisamos neste trabalho. Se o documento que apresenta o currículo de Geografia do ensino fundamental elaborado pelo estado do Rio de Janeiro foi feito no final de 2010 e começou a ser aplicado em 14 de janeiro de 2011 e as orientações curriculares são de 2009, os compêndios desta mesma coleção, aprovados e distribuídos nas escolas públicas tanto do município quanto do estado, correspondem à segunda edição, elaborada no ano de 2007. Considerando a distribuição dos conteúdos e o fato dos livros de Geografia desta coleção apresentarem conformidade significativa àquilo que é exigido pelos documentos curriculares oficiais do estado e município, o livro didático torna-se uma peça de força não desprezível na elaboração das políticas curriculares<sup>37</sup> no Brasil - ou pelo menos no estado e no município do Rio de Janeiro. Aparentemente, segundo este caso que envolve a coleção Projeto Araribá – Estado do Rio de Janeiro e prefeitura do Rio de Janeiro-, não há uma ação vertical caracterizada pela determinação direta do poder público sobre as editoras e muito menos um comportamento passivo destas em relação a ele, como se ficassem de “braços cruzados” esperando a liberação dos documentos oficiais referentes ao currículo para produzirem o material exatamente segundo os parâmetros definidos

---

<sup>36</sup> Artigo desenvolvido por Ana Paula Verly, intitulado “O PNLND e o Currículo Mínimo”, disponível em [http://www.conexao professor.rj.gov.br/especiais\\_detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=7006](http://www.conexao professor.rj.gov.br/especiais_detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=7006) acesso em 12 de junho de 2013.

<sup>37</sup> Política curricular “... é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, torna claro o poder e a autonomia que diferentes agentes tem sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresentam o currículo a seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTAN, 2000, p.109).

pelos órgãos oficiais. Essa relação entre Estado, no que concerne às políticas curriculares, e editoras, no que tange a produção de livros didáticos, é de reciprocidade e as influências partem de ambos os lados. Há entre essas esferas uma relação simbiótica.

Mesmo a adequação aos PCN's não garantiria tamanha similaridade acerca da distribuição dos conteúdos por ano/série. Este documento trabalha com ciclos e seus eixos, temas e itens podem ser trabalhados em um ou em outro exemplar referente ao quarto ciclo.

De uma forma ou de outra, o livro didático corresponde a um tipo de material escrito e estruturado de forma a atender ao que foi prescrito nos documentos oficiais, particularmente aquele definido pelo Governo Federal para cada disciplina especificamente. Portanto, ele comporta os PCN's, tornando-se, assim, instrumentos de difusão do currículo oficial. Neste sentido, Diaz (2011) já lembrava que “em relação ao currículo, o livro didático associa-se às determinações do estado acerca dos saberes legítimos ensinados na escola, atuando neste caso como um dispositivo de gestão político-institucionalizado”(p.611).

Temos que considerar também que o currículo “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2002a., p.59).

Se há uma seletividade acerca do que por ou não por no currículo, obviamente que muita coisa boa fica de fora. O processo de seleção já é, em si, um processo de exclusão. Michael Apple, lembrando que tanto o currículo quanto as questões educacionais sempre estiveram ligados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião (2002b, p.39) aponta que “a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (APPLE, 2002b, p.42).

A partir da modernidade, a Europa conseguiu convencer o mundo de sua superioridade cultural. No que tange ao conhecimento, seus métodos utilizados pelos diferentes campos científicos, cada qual com sua peculiaridade e objeto específico, conseguiram a partir da “objetividade” e “neutralidade” se diferenciar dos demais por se tratar de um conhecimento “eficiente”, com possibilidades de comprovação e asséptico; além disso, o exercício da “razão” era o pilar para a sua construção. Embora a superioridade da cultura europeia tenha surgido como uma consequência da superioridade bélica dos países europeus em relação aos demais povos, não há argumentos que desmereçam o grande mérito da Europa que foi o de convencer ao mundo de que,

de fato, a sua cultura era superior. E uma marca disso, do eurocentrismo nos PCN's, é a partilha de conhecimento em campos de saber tipicamente europeus: Geografia, História, Português etc.

O currículo não apenas sufoca o conhecimento produzido por povos não-europeus como adentra ao sistema escolar como instrumento de colonialidade, a partir do momento que propõe uma desestruturação/reestruturação do conhecimento, valores, hábitos etc., ou seja, uma verdadeira destruição daquilo que o indivíduo é e a produção daquilo que as vozes hegemônicas no currículo desejam que ele seja, tendo como objetivo a manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes (APPLE, 2002, p.45).

Mas, a percepção da exclusão de suas vozes no currículo mobilizou os grupos subalternos a adentrar nessa arena. O movimento negro, por exemplo, desde o início do período republicano pleiteava uma educação que fosse capaz de criar uma nova representação da população negra. No aspecto legal, a vitória veio no ano de 2003 com a sanção, realizada pelo presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva, da lei 10.639 que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao propor

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Uma lei, que emerge de um grupo e de um espaço subalternos, impõe mudanças no currículo em âmbito nacional e aponta uma possibilidade de democratização no espaço escolar, a partir do esforço em eliminar os degraus que distanciam brancos e negros nas representações construídas até então.

A despeito desse importante passo, a questão racial entra como um apêndice aos PCN's a partir dos “temas transversais”: Pluralidade Cultural. O documento de Geografia organiza seu conteúdo, prioritariamente, de acordo com uma suposta lógica interna à disciplina e os temas transversais são introduzidos naquela parte do conteúdo em que é possível colocá-la. A prioridade que o documento dá aos conteúdos selecionados para a disciplina de Geografia – previstos nos eixos, tema e itens - desconsidera a prioridade da inserção do tema previsto em lei e que deveria ter peso de conteúdo curricular oficial.

Por outro lado, outro obstáculo no que diz respeito à aplicação da dita lei é que as interpretações acerca dela variam. No que diz respeito ao livro didático, devemos considerar que

tanto os autores quanto os demais técnicos e especialistas envolvidos em sua confecção a interpreta – a lei 10639/2003 – a partir de um olhar muito particular, que apesar da boa vontade, pode sofrer distorções provocadas pela inculcação de modelo eurocêntrico/branco no qual possivelmente foram educados.

Apresentamos como exemplo a luta da população negra, mas o grupo que compõe os subalternos é extenso: indígenas<sup>38</sup>, homossexuais, mulheres, etc. A representação que se tem dos indivíduos pertencentes a esses grupos é caracterizada por uma inferiorização em relação ao padrão branco-europeu-heterossexual-masculino e a visão que a sociedade ocidental desenvolveu em relação a esses é de exclusão, a partir do momento que não são reconhecidos como iguais. E por mais que os discursos insistam em dizer o contrário, na prática, a análise dos fatos aponta para outra realidade, àquela que o discurso encobre.

Vejamos então, como os exemplares das coleções Projeto Araribá e Geografia: Espaço e Vivência representa os diferentes tipos cromáticos/raciais em suas páginas.

---

<sup>38</sup> Em 10 de março de 2008 foi publicada a lei 11.645 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Indígena”. Mas, essa lei não anula a lei 10.639/03.

## CAPÍTULO 3

### ANALISANDO OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Nesta parte do trabalho, nossa proposta é verificar de que forma a colonialidade se manifesta em livros de Geografia do ensino fundamental de segundo segmento, especificamente de oitavo e nono anos.

A opção por analisar os exemplares dos dois últimos anos do ensino fundamental reside no fato de que é justamente nestes anos que as aulas de Geografia cuidam de “apresentar o mundo”<sup>38</sup> aos educandos – o que segue de acordo com os parâmetros oficiais, uma vez que os PCN’s sugerem para o quarto ciclo do ensino fundamental (oitavo e nono anos) que se faça um recorte espaço-temporal que “integre o *global*, o regional e o local (...)” (BRASIL, 1998, p.92). Além disso, durante o processo de escolha do livro didático a ser utilizado nas escolas públicas onde trabalho, todos os exemplares analisados, por nós, da equipe de professores de Geografia, discutiam o espaço mundial nos dois últimos anos do ensino fundamental<sup>39</sup>.

Defendemos aqui que a forma como o mundo tem sido representado tende a desenvolver nas mentes dos educandos, além de uma série de preconceitos, uma sensação de inferioridade que se apresenta associada à crença na superioridade do padrão europeu de civilização e, portanto, de ser humano, o que de uma maneira ou de outra se refletirá em suas ações, uma vez que a forma como percebemos o mundo interfere diretamente em nossa relação com ele.

O corpo discente não é homogêneo e, embora a colonialidade seja o estigma dos habitantes dos antigos espaços coloniais, obviamente que dentro de uma escala racial alguns grupos tendem a sentir mais os seus efeitos, como os negros e os indígenas, o que não isenta os brancos dos espaços subalternizados de sofrerem preconceitos por sua origem histórico-espacial - colonial.

Durante os sete anos que atuamos na rede pública, percebemos que um efetivo considerável das salas de aula do ensino fundamental das escolas públicas é formado por negros, o que nos leva a crer que boa parte dos exemplares adquiridos terá como destino os jovens deste grupo racial. Apesar

---

<sup>38</sup> Os livros de sexto ano e de sétimo ano, embora não sejam objetos de nossa pesquisa, achamos pertinente fazer este comentário porque ambos trabalham, respectivamente, o “espaço físico”, conceitos de Geografia, orientação no espaço, a divisão rural/urbano e inclusive economia/indústria; e o Estado-nação brasileiro. A análise nos livros de oitavo e nono anos abarca o mundo (regiões formadas por grupo de países – como desenvolvidos e subdesenvolvidos -, continentes e países).

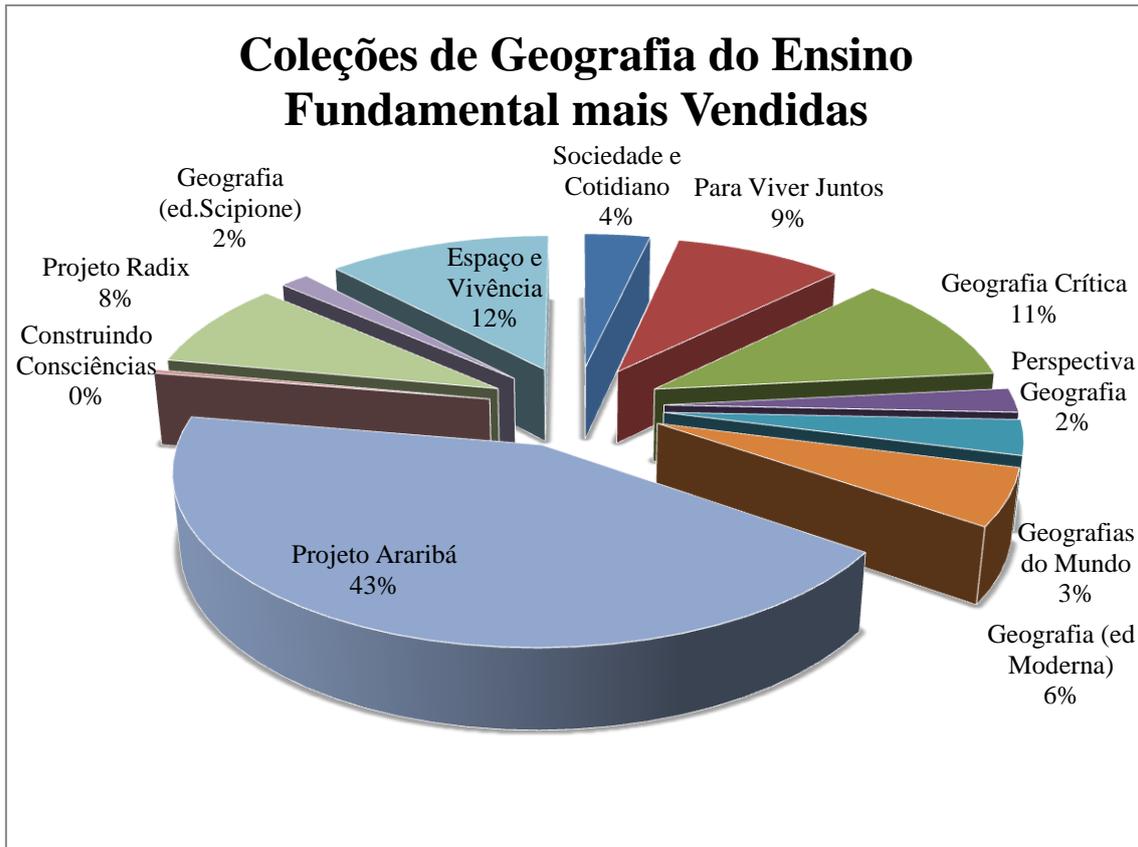
<sup>39</sup> As coleções de livros didáticos que nós da equipe de professores de Geografia analisamos para serem utilizadas pelas escolas (conforme etapa do PNLD) foram: Geografia Crítica, de José Willian Vesentini e Vânia Vlach, da editora Ática; Para Viver Juntos: Geografia, de Fernando dos Santos Sampaio, Marlon Clovis Medeiros, Wagner Augusto da Silva, Júlia Cossermelli de Andrade, da edições SM; Projeto Radix, de Beluce Bellucci e Valquíria Pires Garcia, da editora Scipione; Geografia, de Melhen Adas, da editora Moderna e Geografia, de João Carlos Moreira e José Eustáquio de Sene, da Editora Scipione

disso, o livro didático não assume uma postura positiva no combate ao preconceito e à discriminação racial, muito menos de neutralidade – como se fosse possível -, apesar de ser essa, aparentemente, sua intenção, uma vez que evita se posicionar em relação a questões sociais mais polêmicas, como o racismo, por exemplo.

Quando o mundo é apresentado de forma hierarquizada, as diferenças tornam-se critérios de classificação numa escala composta por pessoas e lugares melhores e piores. Aprendemos e ensinamos que existem povos que são mais capazes que os outros e que, quando nos enquadrados nesta classificação, percebemos-nos no lugar da inferioridade. É, portanto, esse mundo que o livro didático apresenta, um mundo em que vale a pena ser branco e onde as desgraças sociais parecem se dever mais à fatalidade determinada pela cor da pele do que pela permanência de relações de exploração/opressão dos europeus-brancos e eurodescendentes sobre os latinos, africanos e asiáticos.

Nossa análise recairá apenas sobre os exemplares de 8º e 9º ano de duas coleções: O Projeto Araribá, obra coletiva da Editora Moderna e Geografia: Espaço & Vivência, de Levon Boligian, Wanessa Garcia, Rogério Martinez e Andressa Alves, da Atual Editora.

Essas duas coleções foram escolhidas por responderem, sozinhas, a mais de 50% das aquisições de livros didáticos pelo Estado, o que significa que a maioria dos alunos e professores da rede pública utiliza este material como referencial nas aulas de Geografia, sendo, portanto, influenciados pelas representações contidas neles. Para identificar os exemplares mais vendidos fizemos um levantamento junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, onde verificamos os “valores de aquisição por título”. Neste documento consta, praticamente, todos os exemplares adquiridos pela Rede Pública com as editoras, tanto a quantidade vendida quanto o valor unitário e total de cada exemplar de cada coleção, incluindo todas as disciplinas, desde o 1º ao 9º ano. Esse método nos permitiu perceber a franca hegemonia da coleção Araribá, da Editora Moderna (43%), seguida – de longe (12%) - pela coleção Geografia: Espaço e Vivência, da Editora Atual, conforme o gráfico a seguir:



Dois outros fatores que apontaram para esta escolha foram, por um lado, o fato de que estas coleções foram adotadas nas escolas públicas onde leciono, de forma que sua análise implica diretamente na minha prática, enquanto que, por outro lado, são estes os livros didáticos utilizados pelos professores que atuam conosco no NEGRAM (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais), grupo de pesquisa que estuda a aplicação da Lei 10.639 no ensino de Geografia. Desvendar as armadilhas epistemológicas presentes nestes materiais possibilitará uma ação em rede a fim de combater o racismo, este traço da colonialidade que o material reproduz.

Para a análise deste material nos valem de três chaves analíticas: ( i ) distribuição cromática dos tipos raciais, onde procuramos verificar a quantidade de imagens que retratam os diferentes tipos cromático/raciais nos exemplares dos livros didáticos; ( ii ) estrutura dos conteúdos; nesta parte do trabalho nos interessa analisar a forma e a ordem como o material dispõe as unidades, os temas e os capítulos; ( iii) representação do espaço mundial que, por fim, nos permitirá verificar como os territórios e suas populações são representadas nos livros didático. Nesta última parte, selecionamos alguns temas que nos permitiu perceber algumas estratégias utilizadas pelo pensamento moderno-ocidental para classificar e hierarquizar a população e o espaço mundial. Nos concentramos então a) no Índice de Desenvolvimento Humano; b) na divisão e distribuição do

trabalho entre os tipos cromático/raciais e entre os territórios (divisão internacional do trabalho); c) na percepção Ocidental de natureza como fator de inferiorização e, conseqüentemente de desapropriação do território; e d) da construção de uma imagem belicosa do “selvagem” africano e latino americano como um dos fatores de legitimação da ingerência estrangeira nos países “subdesenvolvidos”.

### **3.1. A Distribuição Cromática/Racial nas Imagens nos Livros Didáticos**

Este tipo de análise consiste, a princípio, em uma quantificação dos tipos raciais a partir da verificação das imagens presentes nos livros didáticos das coleções selecionadas. A classificação cromática utilizada para efeito deste estudo foi a oficial, a mesma utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a saber: *pretos, pardos, indígenas, amarelos e brancos*. O argumento de Osório (2003) ajuda a justificar a opção, pois ao fazer um resgate histórico do processo de classificação racial da população brasileira, o autor percebeu que no censo oficial brasileiro de 1872, três vocábulos de grande fluência social se destacavam em um conjunto quase infinito de termos classificatórios em relação a cor/raça: preto, pardo e branco. Para ele a escolha foi apropriada, pois os termos eram de uso corrente e favoreceriam a uniformidade e confiabilidade dos dados obtidos.

Para efeito desse estudo, a classificação oficial do IBGE se mostra a mais adequada, uma vez que o que nos interessa verificar é a ( i ) proporção entre as imagens que apresentam os diferentes tipos cromáticos/raciais e ( ii ) a associação entre as identidades sociais da modernidade (preto, branco, indígena e amarelo) e os diferentes espaços (África, América, Ásia e Europa), o que neste caso torna esse critério de classificação mais eficiente que aqueles de caráter binário, como: negro/não-negros, brancos/não-brancos; ou o que remete à forma romântica do mito fundador da sociedade brasileira: brancos, negros e índios, que excluía os “amarelos”.

No entanto, não passa despercebido o fato de que é um complicador aplicar o padrão de classificação racial desenvolvido no Brasil para designar pessoas em outros países, pois o padrão de classificação tende a respeitar o processo histórico e social de cada Estado-nação. Nos Estados Unidos, por exemplo, existem seis grandes grupos raciais: brancos; negros ou afro-americanos; índios americanos ou nativos do Alasca; asiáticos; nativos do Havaí ou outros ilhéus do Pacífico; outras raças, sendo que existem subcategorias para os asiáticos (indianos, chineses, filipinos...) e para os nativos do Pacífico (nativo de Samoa, nativo de Guam ou Chamorro...), de forma que ao todo existem quinze categorias cromático/raciais distintas (OSÓRIO, 2003, p.19).

Mas, possivelmente, quando um leitor brasileiro visualiza um indivíduo nas imagens dos livros didáticos e o classifica racialmente, independentemente do tipo nacional – ou minoria nacional – que o tal representa, é o critério de classificação cromático/racial que ele conhece que será aplicada. Torna-se inviável que a cada imagem, representando pessoas de diferentes nações, se busque os critérios locais (do Estado-nação correspondente) de classificação para enquadrar os indivíduos representados nas imagens.

Quando um estrangeiro chega ao Brasil, a classificação racial aplicada a ele em sua terra de origem perde o valor e ele será definido pelo o nosso olhar, pelo nosso critério de classificação. Daí não existir diferença, aos olhos da maioria dos brasileiros, entre palestinos e judeus de pele clara, uma vez que aqui, ambos seriam enquadrados no mesmo grupo: branco; ou mesmo um cidadão americano considerado negro por ser descendente de negro, aqui, no Brasil, caso sua pele seja clara – apesar de sua origem racial -, seria considerado branco.

No entanto, definir o padrão de análise nos pareceu bem mais fácil que analisar. Aplicar o critério de classificação racial não é simples. O nosso olhar é traído, influenciado, por um conjunto de fatores relacionados, ou não, a imagem em si, que vão além da cor da pele, como o contexto no qual o indivíduo é representado e, ainda, pela própria carga subjetiva que o pesquisador traz dentro de si. Ou seja, os campos da classificação racial não operam sozinhos (condição cromática + condição social + espaço geográfico ocupado pelo indivíduo + a própria subjetividade inerente ao observador, por exemplo). E é justamente essa operação em conjunto que tende a tornar fluida essa classificação.

Pode parecer fácil distinguir o tipo cromático/racial preto do branco. E é. Mas o tipo pardo, esse elemento estabelecido na fronteira entre um e outro, entre o preto e o branco, é um dos que mais suscita dúvidas quando se busca o enquadramento. Em alguns casos, fica difícil definir quando o indivíduo representado cruza a “fronteira” deixando de ser pardo para torna-se branco ou negro, aos olhos do pesquisador.

A aplicação do critério de classificação racial é definido pelo olhar de cada um (o que seria pardo para mim, pode ser preto ou branco para outros), no entanto, buscamos ser o mais coerente possível, o que não quer dizer que assumimos uma posição neutra ou objetiva, mas, como todo sujeito, internalizamos determinados padrões, mas apesar disso procuramos sufocar alguns pensamentos que emergiam e que de alguma forma prejudicariam uma classificação justa das imagens - como, por exemplo aproximar da brancura o indivíduo pardo por conta de sua condição social favorável ou por algum grau de “admiração e respeito”, como nos casos de imagens que representam atores, cantores e outras figuras proeminentes e/ou aproximar da negritude os pardos que se encontram em situação antagônica. Procuramos nos ater, de forma estrita, à “cor da pele”, e

não ao contexto da imagem ou ao lugar que representa (país, campo ou cidade, centro ou periferia...), considerando que a “cor da pele”, no material analisado, é tinta!

Somente seria classificado como “preto” a imagem onde todos os indivíduos representados se enquadrasse nesta categoria, o mesmo valendo para pardos, brancos, indígenas e amarelos. No entanto, é comum o livro trazer figuras onde se percebe a presença de tipos cromáticos/raciais diferentes, como brancos e negros em uma mesma imagem<sup>40</sup>. [Como assim?] Para este caso, utilizamos outra categoria analítica: a *Imagem Compartilhada*.

Verificamos também que, em algumas das imagens dos livros didáticos, era impossível determinar a “cor da pele”, seja pelo fato da iluminação não possibilitar a identificação, assim como a distância das pessoas na imagem, rosto coberto e ainda o fato de serem representadas em fotos ou gravuras em preto e branco. Para driblar o impasse, incluímos outro elemento de classificação para a imagem: *Difícil Identificação*.

Considerando, então, estas sete categorias de classificação das imagens: *preto, pardo, branco, amarelo, indígena, difícil identificação e imagem compartilhada*, chegamos à seguinte distribuição cromática:

<b>DISTRIBUIÇÃO CROMÁTICA DOS TIPOS RACIAIS</b>			
<b>Geografia: Espaço e Vivência</b>			
<b>BOLIGIAN, Levon, et al. Atual Editora.</b>			
<b>3ª ed. reform., São Paulo, 2009.</b>			
<b>Categoria Cromática</b>	<b>Ano / Série</b>		<b>Total</b>
	<b>8º</b>	<b>9º</b>	
<b>Preto</b>	22	3	25
<b>Pardo</b>	4	1	5
<b>Branco</b>	37	51	88
<b>Amarelo</b>	9	10	19
<b>Indígena</b>	4	1	5

<sup>40</sup> Para exemplificar, algumas das imagens analisadas representam indígenas dos países andinos trabalhando na agricultura. Somente indígenas. Portanto, enquadramos esta imagem na categoria cromática “indígena”. Uma outra imagens apresentam trabalhadores agrícolas pretos sendo supervisionados por um homem branco. O homem branco numa imagem que representa majoritariamente pretos impede o enquadramento desta imagem na categoria cromática “preto”. Da daí a necessidade de criar uma outra categoria: como diferentes cores compartilham a mesma imagem, serão inseridas na categoria “imagem compartilhada”.

<b>Difícil Identificação</b>	5	10	15
<b>Imagem Compartilhada</b>	13	6	19
<b>Total</b>	94	82	176

## DISTRIBUIÇÃO CROMÁTICA DOS TIPOS RACIAIS

### Projeto Araribá: Geografia

Obra Coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

2ª ed., São Paulo, 2007.

Categoria Cromática	Ano / Série		Total
	8º	9º	
<b>Preto</b>	10	20	30
<b>Pardo</b>	2	12	14
<b>Branco</b>	63	103	166
<b>Amarelo</b>	2	8	10
<b>Indígena</b>	8	0	8
<b>Difícil Identificação</b>	15	12	27
<b>Imagem Compartilhada</b>	4	4	8
<b>Total</b>	104	159	263

Observando o quadro da distribuição cromática dos tipos raciais, chama-nos a atenção a grande concentração de imagens – se comparada ao exemplar do nono ano - referente a pretos e pardos no exemplar do oitavo ano do ensino fundamental da coleção Geografia: Espaço e Vivência. Fato compreensível uma vez que o conteúdo referente ao continente africano se encontra justamente neste exemplar.

Uma observação que necessita ser feita é o caráter de associação entre o que chamamos aqui de tipo cromático/racial – que é exatamente aquilo que Quijano (2010) chama de novas identidades sociais da modernidade (preto, branco, pardo) – com determinados espaços específicos. Neste caso, os tipos preto e pardo estão vinculados à África.

Embora em seu conteúdo textual o livro deixe explícita a existência de uma “minoridade branca” na África Subsaariana, não esclarece de forma contundente o tipo racial que predomina ao norte do Saara, na África Islâmica:

Uma minoria da população tem origem branca, descendendo de europeus, de religião cristã. Ao contrário da África Islâmica, essa região só passou a ter contato maior com outros povos do mundo a partir do século XV.

(BOLIGIAN et al., 2009a, p.118).

Este texto, que relaciona o elemento branco ao “estrangeiro”, tornando-o, portanto estranho à África, e que omite a existência do grande número de pessoas que dentro de nosso padrão de classificação racial seria classificada como branca – os que habitam o Norte da África (Tunísia, Argélia, Marrocos, Egito etc.) -, associada à inexistência de imagens da população da África Islâmica e ao domínio absoluto de imagens de pretos e pardos nos capítulos relacionados ao continente, reforçam uma representação de mundo que concebe a população africana como exclusivamente preta ou parda.

O mesmo pode ser percebido em relação ao tipo indígena. O maior número de imagens representando este tipo racial no exemplar de oitavo ano é explicado pelo fato do conteúdo referente à América Latina estar contido nele. De maneira que a associação entre a identidade indígena e essa fração da América, opera da mesma forma que àquela relação entre pretos e pardos e o continente africano. Forja-se uma representação de América composta quase que exclusivamente por índios.

O tipo cromático/racial branco é hegemônico em qualquer dos exemplares analisados, sendo que sua distribuição respeita capítulos específicos. Como vimos, embora sejam majoritários no conjunto, nos conteúdos referentes aos espaços africano e latino-americano, configuram minoria.

Para esclarecer tal distribuição é necessário ter em mente que editora e autor definem o tipo de regionalização de mundo que a coleção irá considerar. No caso desta coleção – Geografia: Espaço e Vivência -, o tipo de regionalização escolhida tem por base critérios econômicos e divide o mundo em “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. Assim, o exemplar de oitavo ano discute o “mundo subdesenvolvido”, enquanto que o outro exemplar, o de nono ano trabalha o seu contrário, o “mundo desenvolvido”.

O equilíbrio entre a quantidade de imagem que representa o tipo amarelo, nos exemplares de oitavo e nono anos, é explicado porque a Ásia é dividida: a maior parte da Ásia, inclusive a China, por ser subdesenvolvida, é assunto do oitavo ano, enquanto que o Japão é conteúdo do último ano.

Para Tonini, o livro didático aprisiona os grupos cromáticos/raciais à geografia, uma vez que “o negro e o amarelo nunca são mostrados como elementos constituintes da cultura européia, isto é,

não existe o negro europeu ou amarelo europeu. Quando se diz africano se quer dizer negro, ou asiático quer dizer amarelo”<sup>41</sup>.

Esta forma de estruturação da coleção é fundamental para que se possa compreender a distribuição dos tipos cromáticos, pois não há somente uma relação entre a identidade racial e o espaço, mas inclui-se nesta articulação o nível de desenvolvimento de tais espaços. Assim, nos espaços que representam a pobreza, ou qualquer outro tipo de problema social, na maioria das vezes, o tipo racial branco/europeu/euronorteamericano<sup>42</sup> é excluído, como se estivesse imune a essas mazelas. Por isso, o quantitativo de imagens de branco no exemplar de oitavo ano é reduzido - em relação ao do nono ano -, porque esta parte da coleção discute, como já foi observado, o subdesenvolvimento. Por outro lado, o número de pretos e pardos nos livros de oitavo ano chega a ser quase seis vezes maior que no exemplar de nono ano. Assim, o livro mostra, em sua forma de apresentar o mundo, que o preto e o pardo estão excluídos dos espaços de riqueza (mundo desenvolvido).

Na distribuição cromática/racial dos livros da coleção Projeto Araribá percebe-se que a quantidade de imagens de “indígenas” é maior no exemplar de oitavo ano, enquanto que em relação aos outros tipos cromático/raciais o número de imagens que os representam é bem maior no exemplar de nono ano porque o exemplar de oitavo ano dedica-se quase que exclusivamente a discutir a América. O que aponta para o fato desta coleção também articular as identidades sociais da modernidade com as identidades geoculturais.

O número de negros, que é maior que o número de indígenas, no livro do oitavo ano, está relacionado a contextos negativos (escravidão, pobreza, trabalho braçal etc.). Como boa parte da América é pobre, os tipos cromático/raciais relacionados à exclusão social protagonizam tal situação.

Europa, África e Ásia, além da Oceania e Regiões Polares, são assunto para o exemplar de nono ano. Por isso, há uma maior quantidade dos diferentes tipos raciais – com exceção do indígena - neste livro especificamente, se comparado ao exemplar de oitavo ano.

Assim, a análise dos quadros de distribuição do tipo cromático nos possibilitou verificar que os exemplares das duas coleções analisadas operam de forma a reproduzir as identidades geoculturais, uma vez que associam as novas identidades sociais - criadas a partir da modernidade e construídas sobre bases raciais - a determinados espaços, o que induz a uma representação onde os

<sup>41</sup>Cenas Étnicas nos Livros Didáticos de Geografia, em [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/071\\_ivaine.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/071_ivaine.pdf) Acesso em 10 de dezembro de 2012.

<sup>42</sup> Mas encontramos imagens onde pessoas de cor branca são apresentadas em condições degradantes, como família branca iraquiana que sem acesso à água potável faz uso de água contaminada (BOLIGIAN, et.al, 2009a, p.158) e uma outra família iraquiana catando lixo para reciclagem (MODERNA, 2007b, p141), são dois exemplos. Será coincidência apresentar “iraquianos” em condições sub-humanas de existência?

africanos são, ou deveriam ser pretos ou pardos; os americanos (pelo menos os latinos) são, ou deveriam ser indígenas; e os europeus, são ou deveriam ser brancos. Adrede a isso, cada identidade geocultural é enquadrada a níveis de desenvolvimento sócio-econômicos específicos, de modo que os africanos, “que são pretos ou pardos” tem que ser necessariamente pobre; a mesma condição está associada ao latino-americano que “é” indígena; enquanto na representação hegemônica – que é a do livro didático - os europeus, que são “exclusivamente brancos” tem que ter, necessariamente, uma boa vida.

A internalização dessa representação transforma o indivíduo em transgressor quando, de uma forma ou de outra, consegue romper as amarras que lhe prendem a essa expectativa. Esta relação entre identidades raciais, geoculturais e nível de desenvolvimento econômico e social opera quase que como uma lei natural de forma que quando o esperado não acontece – por exemplo quando um preto ascende socialmente – as pessoas se chocam, a princípio e, em seguida, buscam explicações para entender como o “impossível” se tornou um fato. Isso acontece porque se cria uma expectativa onde se espera que cada tipo racial ocupe o lugar social que lhe foi determinado (por quem?).

### **3.2. A Estrutura dos Conteúdos**

A análise da estrutura consiste na verificação do modo como os conteúdos são distribuídos ao longo do livro didático. No primeiro momento, a observação terá como foco o sumário do livro didático, em seguida verificaremos como os conteúdos são distribuídos ao longo das unidades e capítulos.

Consideramos, no primeiro capítulo deste trabalho, que a epistemologia europeia opera a partir de polarizações e que essas polarizações são hierarquizantes e operam atreladas à ideia de “evolução”, como se as civilizações partissem de um estado de natureza e caminhasse impreterivelmente, ao longo do tempo, a um modelo de civilização cujo principal e único referencial é a civilização europeia-ocidental. Neste processo, ciência e tecnologia adquirem um papel preponderante, uma vez que o nível de sua aplicação determina o enquadramento de indivíduos, povos e territórios em uma escala temporal específica: “atrasados” ou “modernos”, passado e presente/futuro, portanto. E que essa operação tende a transformar simultaneidades, caracterizadas pela coexistência espaço-temporal de culturas diferentes, em sucessividades, onde a cultura classificada como inferior, segundo esta representação, é excluída do presente. Pelo fato de ser referencia, todas as culturas do planeta passam a ser comparadas à europeia e a carência de tecnologia, que remete a uma maior proximidade com a natureza, sugere que povos não-europeus

estejam ainda executando os primeiros passos no processo de civilização, caminho este já percorrido com “êxito” pelos europeus, o que põe na retaguarda todas as outras civilizações do mundo.

É com base, principalmente, nesta perspectiva – binária e evolucionista – que a distribuição dos conteúdos nos livros didáticos foi desenvolvida.

Os conteúdos da coleção Espaço e Vivência, no livro de oitavo ano estão dispostos da seguinte forma:

UNIDADE I		A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO
Capítulo 1	A natureza, seus fenômenos e a transformação do espaço natural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação e transformação da Terra;</li> <li>- A biosfera;</li> <li>- Vegetação: um elemento de destaque nas Paisagens terrestres.</li> </ul>
Capítulo 2	O trabalho e a transformação da natureza e do espaço geográfico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho e a técnica nas diferentes sociedades humanas.</li> <li>- O avanço das técnicas e o trabalho nas Sociedades capitalistas;</li> <li>- As sociedades capitalistas e a atividade industrial;</li> <li>- As atividades econômicas e a transformação do espaço geográfico.</li> </ul>

UNIDADE II		A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO MUNDIAL
Capítulo 3	Espaço, poder e territórios nacionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um mundo com povos e culturas diferentes;</li> <li>- Povos, nações e Estados do mundo;</li> <li>- A representação da Terra e de seus territórios;</li> </ul>
Capítulo 4	O cenário geopolítico mundial: do bipolar ao multipolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas político-econômicos;</li> <li>- O cenário geopolítico atual: o mundo multipolar.</li> </ul>
Capítulo 5	Um mundo fragmentado, porém globalizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Globalização econômica;</li> <li>- A formação de grandes blocos econômicos;</li> <li>- Que globalização queremos?</li> </ul>

UNIDADE III		REGIONALIZAÇÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO
Capítulo 6	Como regionalizar o espaço geográfico mundial.	- Regionalizando os países do mundo.
Capítulo 7	O mundo desenvolvido e o mundo Subdesenvolvido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Índice de Desenvolvimento Humano;</li> <li>- Origens Históricas do desenvolvimento e do subdesenvolvimento.</li> </ul>

UNIDADE IV		AMÉRICA LATINA
Capítulo 8	América Latina: regionalização e quadro natural.	- O quadro natural da América Latina.
Capítulo 9	O espaço agrário da América Latina.	- Mineração: marcas do passado colonial; - Monoculturas de exportação e a exploração da terra.
Capítulo 10	A urbanização e a economia da América Latina.	- A urbanização excludente; - A economia latino-americana.
Capítulo 11	América Latina: influências externas e problemas de integração.	- O Mercosul; - América Latina: dependência e subordinação.

UNIDADE V		ÁFRICA
Capítulo 12	O continente africano: características naturais, culturais e regionalização.	- O clima e as formações vegetais; - A hidrografia e o relevo; - Um continente, muitos povos: a diversidade cultural na África.
Capítulo 13	As raízes do subdesenvolvimento africano.	- A partilha e a desestruturação das sociedades africanas; - A descolonização da África.
Capítulo 14	A apropriação do espaço geográfico na África.	- Uma agropecuária de subsistência que resiste ao deserto; - Uma estrutura fundiária desigual; - A fome na África: um problema político, econômico e ambiental; - A África dos minerais e dos recursos energéticos fósseis; - Uma rede de transportes estruturadas para o exterior.
Capítulo 15	Indústria, urbanização e movimentos populacionais na África.	- Economias dependentes, populações debilitadas; - Êxodo rural e urbanização na África; - A África dos grandes fluxos migratórios.

UNIDADE VI		ÁSIA
Capítulo 16	Ásia: quadro natural, cultura e regionalização	- O clima e a vegetação; - O relevo e a hidrografia; - A regionalização da Ásia.
Capítulo 17	O Oriente Médio	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Religião: elemento cultural de unificação e discórdia;</li> <li>- Questões territoriais no Oriente Médio;</li> <li>- A questão da água no Oriente Médio;</li> <li>- O petróleo no Oriente Médio;</li> <li>- Países não produtores de petróleo.</li> </ul>
Capítulo 18	O Sudeste da Ásia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A rizicultura e as demais atividades agrícolas no Sudeste da Ásia;</li> <li>- A atividade madeireira e as florestas asiáticas;</li> <li>- Os Tigres Asiáticos.</li> </ul>
Capítulo 19	Índia e China: gigantes emergentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O colonialismo e as grandes civilizações asiáticas;</li> <li>- Índia: a nova potência da Ásia;</li> <li>- Novos rumos da economia indiana;</li> <li>- China: a emergência de uma grande nação.</li> </ul>

A primeira observação que levantamos aqui é o fato da leitura de mundo exposta neste material ser baseada na bipolaridade associada ao evolucionismo unilinear, que como afirmamos antes, parte da natureza (de um estado de natureza) e tem como ponto de chegada o modelo europeu de civilização. Em relação a isso, a forma de organização dos conteúdos é rica em exemplo<sup>43</sup>. E um ponto evidente que irá inclusive condicionar a distribuição dos conteúdos é o tipo de regionalização selecionada pelo(s) autor(es)/editor(es) desta coleção - Geografia: Espaço e Vivência, que veremos mais adiante.

Lisboa (2007) esclarece como se elabora processo de regionalização:

(...) secciona-se o espaço geográfico em partes que apresentam internamente características semelhantes. Os elementos internos de uma região não são idênticos, mas quando comparados aos elementos de outra região se percebe certa homogeneidade interna. Para se empreender um processo de regionalização é preciso estabelecer um conjunto de objetivos e critérios segundo os quais o espaço será dividido, podendo estes critérios ser de ordem natural, política, econômica, social, etc. vários tipos de regionalizações para o mesmo espaço podem ser propostos, seguindo objetivos e critérios específicos e promovendo uma sobreposição de regiões. Cada regionalização pode ou não considerar os limites administrativos previamente definidos (p.29).

As regiões são, portanto, “subdivisões do espaço: do espaço total, do espaço nacional e mesmo do espaço local, porque as cidades maiores também são passíveis de regionalização” (SANTOS, 1994, p.48). O critério para a regionalização depende dos interesses de quem regionaliza. E um dos obstáculos a superar neste processo é que a região é uma fração do espaço que possui particularidades que a distingue das outras. Ela será classificada e, paralelamente – via

<sup>43</sup> Ver unidade referente a América Latina. A análise da região parte do quadro natural, passando pelo espaço agrário, urbanização e a relação geopolítica do continente.

de regra -, comparada com outras regiões e, esse processo comparativo, se articulado às hierarquias, pode ser danoso.

O critério utilizado para regionalização na coleção Geografia: Espaço e Vivência foi o relacionado ao “nível de desenvolvimento”. Nele, o mundo se divide em espaços “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. Os autores do livro didático explicam a escolha:

O nível de desenvolvimento é um dos melhores critérios para regionalizar o espaço geográfico do globo, pois permite identificar as diversas características socioeconômicas de cada país, bem como as grandes diferenças existentes entre as nações, o que possibilita traçar um perfil mais preciso da realidade mundial (BOLIGIAN et al., 2009a, p.71).

Considerando esta perspectiva binária e evolucionista, o termo “subdesenvolvimento” é pejorativo, uma vez que põe em um lugar de inferioridade a maior parte dos povos e territórios do planeta. O “subdesenvolvimento” não é apenas uma situação socioeconômica desfavorável, uma vez que o livro didático relaciona raça-cultura-espaço-tempo e articula a situação cromático/racial do indivíduo às técnicas produtivas e outras manifestações culturais, a determinados espaços e sugere seu enquadramento temporal (moderno/avançado ou tradicional/arcaico). Este estágio de “desenvolvimento” reflete uma situação de assimetria temporal em relação ao mundo “desenvolvido”. O espaço subdesenvolvido é, portanto, o lugar do passado, dos povos atrasados, dos bárbaros que ainda carecem ser civilizados pelos ocidentais. O livro de oitavo ano da coleção Espaço e Vivência: Geografia, se dedica ao estudo desta fração do espaço mundial: “o mundo subdesenvolvido”.

A disposição dos conteúdos no livro de nono ano da coleção Espaço e Vivência: Geografia é a seguinte:

UNIDADE I		OS ESPAÇOS DA GLOBALIZAÇÃO
Capítulo 1	A revolução tecnológica e os espaços da globalização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A tecnologia e a transformação do espaço;</li> <li>- O papel das tecnologias e a Primeira Revolução Industrial;</li> <li>- A Segunda Revolução Industrial;</li> <li>- A Terceira Revolução Industrial.</li> </ul>
Capítulo 2	A dinâmica dos espaços da globalização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A expansão das multinacionais;</li> <li>- As multinacionais e o comércio mundial;</li> <li>- Os fluxos de mercadorias e pessoas;</li> <li>- Os fluxos de informações e capitais;</li> <li>- Os fluxos e as cidades globais.</li> </ul>
Capítulo 3	Fluxos populacionais: o caso das migrações internacionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Migrações internacionais de trabalhadores;</li> <li>- Fluxos de refugiados;</li> <li>- Fluxos turísticos;</li> <li>- Migrações e transformações das paisagens e do espaço geográfico.</li> </ul>

--	--	--

UNIDADE II		CONSUMO, MEIO AMBIENTE E DESIGUALDADES NO ESPAÇO MUNDIAL
Capítulo 4	O capitalismo e a sociedade de consumo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consumo e consumismo;</li> <li>- A sociedade de consumo e a degradação do meio ambiente;</li> <li>- Consumo, meio ambiente e a questão Demográfica.</li> </ul>
Capítulo 5	Meio ambiente e a problemática ecológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos ambientalistas: o despertar da consciência ecológica;</li> <li>- A Revolução Verde e a fome no mundo;</li> <li>- Em busca de um desenvolvimento sustentável.</li> </ul>
Capítulo 6	Globalização, desenvolvimento e subdesenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A globalização e as disparidades econômicas.</li> </ul>

UNIDADE III		AMÉRICA DESENVOLVIDA
Capítulo 7	O quadro natural da América desenvolvida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O clima e sua dinâmica;</li> <li>- A vegetação;</li> <li>- O relevo e a hidrografia.</li> </ul>
Capítulo 8	Estados Unidos: superpotência mundial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos naturais e industrialização no nordeste dos Estados Unidos;</li> <li>- A ascensão da economia norte-americana;</li> <li>- A expansão das multinacionais e do comércio norte-americano;</li> <li>- A influência dos Estados Unidos na economia, na cultura e na geopolítica mundial;</li> <li>- Declínio econômico dos Estados Unidos?</li> </ul>
Capítulo 9	O espaço geográfico norte-americano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A atividade industrial nos Estados Unidos;</li> <li>- A indústria e a transformação do espaço agrário;</li> <li>- Urbanização e dinâmica das cidades norte-americanas;</li> <li>- Um modelo de desenvolvimento questionável.</li> </ul>
Capítulo 10	Canadá: sociedade multicultural e potência econômica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A elevada qualidade de vida;</li> <li>- O espaço econômico do Canadá;</li> <li>- O Nafta e a autonomia econômica do Canadá.</li> </ul>

UNIDADE IV		EUROPA DESENVOLVIDA
Capítulo 11	O quadro natural da Europa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O clima e sua dinâmica;</li> <li>- A vegetação da Europa;</li> <li>- O relevo e a hidrografia da Europa.</li> </ul>

Capítulo 12	Questões políticas, ideológicas e populacionais na Europa desenvolvida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Europa desenvolvida: uma região densamente povoada;</li> <li>- Diferentes povos e culturas na Europa desenvolvida.</li> </ul>
Capítulo 13	A organização do espaço geográfico europeu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A indústria na Europa desenvolvida;</li> <li>- Indústria e urbanização na Europa desenvolvida;</li> <li>- O espaço agrário na Europa desenvolvida;</li> <li>- Os transportes no espaço europeu;</li> <li>- Dinamismo regional na Europa desenvolvida.</li> </ul>
Capítulo 14	A União Européia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- União Européia na busca pela hegemonia mundial;</li> <li>- Os desafios econômicos, políticos e sociais da União Européia.</li> </ul>

UNIDADE V	PAÍSES EX-SOCIALISTAS DA EUROPA E DA ÁSIA	
Capítulo 15	O fim da União Soviética e a nova geopolítica da região.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Revolução de 1917;</li> <li>- Fim da Revolução e criação da URSS;</li> <li>- Socialização dos meios de produção e crescimento econômico da URSS;</li> <li>- A URSS do pós-guerra à crise;</li> <li>- O fim da URSS e o novo mapa geopolítico da região.</li> </ul>
Capítulo 16	A organização do espaço geográfico na Rússia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O espaço agrário na Rússia;</li> <li>- A atividade industrial na Rússia;</li> <li>- Os transportes e a integração do espaço geográfico ru</li> <li>- Problemas ambientais na Rússia e nos países ex-socialistas.</li> </ul>
Capítulo 17	Rússia: conflitos e desigualdades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mosaico étnico e os desafios da unidade territorial;</li> <li>- Rússia: potência militar mundial;</li> <li>- Desafios para a Rússia no século XXI.</li> </ul>

UNIDADE VI	PAÍSES DESENVOLVIDOS DA BACIA DO PACÍFICO E REGIÕES POLARES	
Capítulo 18	A Bacia do Pacífico: aspectos econômicos e Naturais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Círculo de Fogo e a Bacia do Pacífico;</li> <li>- Oceania, o continente do Pacífico.</li> </ul>
Capítulo 19	Japão: gigante do Oriente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A sociedade japonesa e a reconstrução do país;</li> <li>- O Japão e a dependência de recursos naturais estrangeiros;</li> <li>- Um complexo parque industrial;</li> <li>- Japão, grande exportador mundial.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um país populoso e densamente povoado;</li> <li>- Agricultura e pesca intensivas;</li> <li>- Desafios para o Japão no século XXI.</li> </ul>
Capítulo 20	Austrália e Nova Zelândia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mineração australiana e a pecuária neozelandesa;</li> <li>- Implicações do meio natural sobre as atividades econômicas;</li> <li>- Turismo, uma atividade muito desenvolvida;</li> <li>- Austrália e Nova Zelândia, países de grande desenvolvimento social;</li> <li>- Sociedades multiculturais.</li> </ul>
Capítulo 21	Regiões polares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ártico e Antártica: exploração econômica e pesquisas;</li> <li>- A fragilidade dos meios polares.</li> </ul>

Os dois exemplares da coleção Espaço e Vivência se complementam no que diz respeito ao dualismo que caracteriza o nível de desenvolvimento socioeconômico: o livro do nono ano trabalha com conteúdos que constituem a continuidade do discurso iniciado no oitavo ano sobre a regionalização do mundo, uma vez que o livro do oitavo ano discute o mundo “subdesenvolvido”, conforme já apontamos; enquanto que o exemplar do nono ano cuida de apresentar o mundo “desenvolvido”.

A grande maioria dos capítulos obedece a uma sequência que parte do estudo do quadro natural da região, continente ou subcontinente, passando pelo sistema agrícola, culminando no processo de urbanização e industrialização (e suas consequências, como no caso das questões ambientais). Ou seja, percebe-se a existência de uma escala “evolutiva” no que diz respeito a apresentação dos conteúdos. Neste sentido, o “desenvolvimento” caracteriza-se por um distanciamento da natureza e é a complexidade técnica aplicada ao processo produtivo que determina o ritmo da “marcha” rumo ao progresso.

A ênfase dada às atividades agrícolas nos países subdesenvolvidos – pois muitos deles são apresentados como dependentes do sistema agrário (BOLIGIAN et al., 2009a, p.91) – por si, já opera como enquadramento temporal. Quando essa atividade é associada às técnicas “arcaicas” e à “subsistência”, os espaços – países ou continentes - aos quais estes adjetivos são aplicados - tem sua situação de inferioridade agravada.

A sequência linear evolutiva também pode ser percebida nos títulos das unidades. Os conteúdos dos exemplares foram divididos em duas partes. Na primeira, traça-se o processo de transformação do “espaço natural” ou primeira natureza, em espaço globalizado; e a segunda parte trata da regionalização do espaço mundial, que é o foco de análise dos exemplares.

As unidades I e II do livro do nono ano completam a sequência trabalhada nas duas primeiras unidades do livro de oitavo ano. A linearidade não é difícil de ser percebida:

A natureza, seus fenômenos e a transformação do espaço natural (livro do 8º ano, unidade I, cap.1)  $\implies$  O trabalho e a transformação da natureza e do espaço geográfico (livro do 8º ano, unidade I, cap. 2)  $\implies$  Espaço, poder e territórios nacionais (livro do 8º ano, unidade II, cap. 3)  $\implies$  O cenário geopolítico mundial (livro do 8º ano, unidade II, cap. 4)  $\implies$  Um mundo fragmentado, porém globalizado (livro do 8º ano, unidade II, cap.5)  $\implies$  A revolução tecnológica e os espaços da globalização (livro do 9º ano, unidade I, cap.1)  $\implies$  A dinâmica dos espaços da globalização (livro do 9º ano, unidade I, cap. 2)  $\implies$  Fluxos populacionais: o caso das migrações internacionais (livro do 9º ano, unidade I, cap.3)  $\implies$  O capitalismo e a sociedade de consumo (livro do 9º ano, unidade II, cap.4)  $\implies$  Meio ambiente e a problemática ecológica (livro do 9º ano, unidade II, cap.5)  $\implies$  Globalização, desenvolvimento e subdesenvolvimento (livro do 9º ano, unidade II, cap.6).

Da unidade III em diante, tanto o exemplar do oitavo ano quanto o do nono ano se dedicam ao estudo das regiões subdesenvolvida e desenvolvida, respectivamente. No entanto, a distribuição dos conteúdos respeita a mesma lógica – linear e unidirecional.

Para compreender como esta lógica de distribuição dos conteúdos se aplica ao estudo dos continentes/países/regiões - no que para nós consiste na segunda parte dos livros - é importante considerar o tipo de representação que o eurocentrismo forjou do seu espaço de origem e dos demais espaços mundiais.

Boaventura de Souza Santos defende que o olhar eurocêntrico incide de forma diferenciada sobre a América e África, e sobre a Ásia. Para ele, o Ocidente não percebe tanto a América quanto África como o “outro”; esta classificação recai sobre a Ásia, sobre o Oriente. Aqueles dois primeiros continentes consistem no lugar do selvagem. O que exime, neste caso, a relação conflituosa entre a civilização (Ocidente) e seu oposto, uma vez que a “civilização tem primazia natural sobre tudo o que não é civilizado” (SANTOS, 2002, p.21), de forma que estes dois continentes são percebidos como “recurso”.

África e América são, por excelência, os lugares do selvagem e não são, por isso, reconhecidas pelo Ocidente como “iguais”. Esses dois continentes – excetuando-se os dois países anglo-saxões do norte da América – consistem no lugar da irracionalidade. Só merece a pena confrontá-los na medida em que elas são um recurso ou a via de acesso a um recurso. O seu valor é o valor de sua utilidade (idem, p.24).

O olhar de alteridade do Ocidente é dirigido para a Ásia. Isso porque os europeus reconhecem este último continente como o lugar onde teve início a “história universal”. “A Ásia é o

princípio, enquanto que a Europa é o fim absoluto da história universal, o lugar da consumação da trajetória civilizacional da humanidade” (idem, p.20).

Boaventura de Souza Santos sugere que pelo fato da relação histórica entre Europa e Oriente, por um longo período, ter sido favorável aos orientais - como mostra o fracasso das cruzadas na tentativa de tomar Jerusalém dos turcos -, desenvolveu-se nos europeus um sentimento de temor e, ao mesmo tempo, admiração em relação a essas civilizações. Fato é que, antes da formação dos primeiros estados-nação europeus, a fragmentação territorial da Europa, que era caracterizada por um aglomerado de feudos, contrastava com a grandeza dos impérios asiáticos. De forma que a Europa ocupava um lugar periférico, em um sistema centralizado por impérios da Ásia.

Para Wallerstein (2007),

Como no século XVIII as potências europeias, em sua maioria, ainda não tinham condições de se impor militarmente nessas regiões, não sabiam ao certo o que pensar delas. A postura inicial era de curiosidade e respeito limitado, como se tivessem alguma coisa a aprender. Assim, essas regiões entraram para a consciência europeia como pares distantes, possíveis parceiros e inimigos potenciais (em termos metafísicos e militares). (p.64)

Este mesmo autor explica que no imaginário europeu a explicação para a inversão dos pólos de poder – mudança de centralidade do sistema-mundo - era que “só a ‘civilização’ européia, com raízes no mundo greco-romano antigo (e para alguns também no mundo do Velho Testamento), poderia produzir ‘modernidade’” (idem, p.66), pois

ao contrário da civilização europeia, que se afirmava inerentemente progressista, as outras civilizações avançadas pararam em algum ponto de sua trajetória e, portanto, foram incapazes de transformar numa versão da modernidade sem a intromissão de forças externas (ou seja, europeias) (idem, *ibid.*).

Portanto, o problema da Ásia é que deixou de caminhar, enquanto que a América e África, não deram sequer os primeiros passos. “Segundo Hegel, a África não faz parte sequer da história universal” (SANTOS, 2002, p.21).

O livro didático do oitavo ano reflete bem essa percepção da Ásia como “fronteira” entre o mundo “subdesenvolvido” e o “desenvolvido”. É o último capítulo, o último conteúdo tratado pelo exemplar que tem como foco o subdesenvolvimento, a região que a sucede (já no livro de nono ano) ocupa uma posição de centralidade no sistema-mundo-moderno/colonial.

Considerando estes fatos, a sequência no que tange a distribuição dos continentes/países/regiões respeita a mesma trajetória linear e unidirecional que parte da natureza ao modelo de civilização européia. Assim, a segunda parte dos exemplares da coleção Geografia: Espaço e Vivência está distribuída nas seguintes unidades:

América Latina (livro 8º ano, unidade IV)  $\Rightarrow$  África (livro 8º ano, unidade V)  $\Rightarrow$  Ásia (livro 8º ano, unidade VI)  $\Rightarrow$  América desenvolvida (livro 9º ano, unidade III)  $\Rightarrow$  Europa desenvolvida (livro 9º ano, unidade IV)  $\Rightarrow$  Países ex-socialistas da Europa e da Ásia (livro 9º ano, unidade V)  $\Rightarrow$  Países desenvolvidos da bacia do Pacífico e Regiões Polares (livro 9º unidade VI).

No que tange a distribuição dos conteúdos, veremos que há uma diferença entre as duas coleções, o critério de regionalização da Coleção Projeto Araribá: Geografia, respeita os aspectos físicos. Seus conteúdos, no exemplar de oitavo ano, estão dispostos da seguinte forma:

UNIDADE 1	GEOGRAFIA E REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO	
Tema 1 <sup>44</sup>	O mundo dividido: países capitalistas e socialistas.	- duas potências, dois blocos, - o sistema capitalista, - o sistema socialista, - a ordem bipolar.
Tema 2	Regionalização pelo nível de desenvolvimento.	- os países desenvolvidos, - os países subdesenvolvidos, - os países subdesenvolvidos industrializados,
Tema 3	Países do Norte e países do Sul.	- uma nova regionalização? - os países do Norte e os países do Sul.
Tema 4	Regionalização de acordo como IDH	- o índice de desenvolvimento humano (IDH) - algumas considerações sobre o conceito de desenvolvimento humano.

UNIDADE 2	A ECONOMIA GLOBAL	
Tema 1	A economia mundial atual.	- características da economia global, - a economia global e as transformações no espaço geográfico, - a economia global e o aumento do desemprego.
Tema 2	As transnacionais	- a importância das transnacionais na economia global, - transnacionais concorrência e parceria, - Petrobrás: uma transnacional brasileira.
Tema 3	Os financiadores da economia mundial	- o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, - a Organização Mundial do Comércio (OMC).
Tema 4	Os blocos econômicos	- características dos blocos econômicos, - do Mercado Comum à União Européia, - os blocos econômicos americanos, - outras associações.

UNIDADE 3	O CONTINENTE AMERICANO	
Tema 1	Localização e regionalização da América.	- características gerais, - a regionalização pelo critério geográfico.
Tema 2	A formação histórica do continente americano.	- a América pré-colombiana, - a conquista do continente, - a regionalização por critérios históricos, cultural e socioeconômico.
Tema 3	Relevo e Hidrografia da América.	- o relevo americano, - a hidrografia da América.
Tema 4	Clima e vegetação da América.	- a influência dos fatores determinam o clima, - os tipos climáticos do continente americano, - a vegetação original do continente americano.

<sup>44</sup> O “tema” na coleção Projeto Araribá corresponde aos capítulos.

UNIDADE 4		A POPULAÇÃO E A ECONOMIA DA AMÉRICA
Tema 1	População da América.	- características demográficas, - os indicadores sociais, - a estrutura etária dos países americanos.
Tema 2	Atividades do setor primário na América.	- os recursos naturais da América, - agropecuária.
Tema 3	O desenvolvimento do setor secundário.	- a indústria na América.
Tema 4	O crescimento do setor terciário.	- as transformações do setor terciário no continente americano.

UNIDADE 5		A AMÉRICA DO NORTE
Tema 1	Estados Unidos: território e população.	- a formação territorial, - a expansão territorial para o oeste, - o imperialismo, - os aspectos naturais do território estadunidense, - a população estadunidense.
Tema 2	Estados Unidos: potência econômica e militar.	- a força econômica dos Estados Unidos, - Estados Unidos: potência militar.
Tema 3	Canadá: o maior país da América.	- território e população, - a economia canadense.
Tema 4	México: entre os países ricos e os países pobres.	- território e população, - a economia mexicana.

UNIDADE 6		AMÉRICA CENTRAL, AMÉRICA ANDINA E GUIANAS
Tema 1	América Central: continental e insular.	- América Central continental: território e população, - América Central continental: economia, - América Central insular: território e população, - América Central insular: economia.
Tema 2	Guiana, Suriname e Guiana Francesa.	- características gerais.
Tema 3	América Andina: Chile, Bolívia e Peru.	- América Andina: território, população e economia. - o Chile, - a Bolívia, - o Peru.
Tema 4	América Andina: Venezuela, Equador e Colômbia.	- a Venezuela, - o Equador, - a Colômbia.

UNIDADE 7		AMÉRICA PLATINA
Tema 1	América Platina: aspectos gerais.	- características históricas, - características físicas, - características populacionais e econômicas.
Tema 2	O Paraguai.	- características do território, - aspectos populacionais, - aspectos econômicos.
Tema 3	O Uruguai.	- características do território e da população, - aspectos econômicos, - o golpe militar e suas consequências.
Tema 4	A Argentina.	- um pouco de história, - a organização do território e as atividades econômicas.

UNIDADE 8		O BRASIL
Tema 1	Política externa brasileira.	- o que é geopolítica?

Tema 2	Brasil: potência regional.	- as relações políticas e econômicas com os vizinhos sul-americanos, - os projetos do Brasil para os vizinhos.
Tema 3	O Brasil e as organizações internacionais.	- a preferência pelo Mercosul, - o Brasil e a Alca, - O Brasil e a ONU, - O Brasil e o G-20.
Tema 4	O Brasil no mundo globalizado.	- a globalização da economia brasileira.

Acompanhando a estrutura dos sumários, percebe-se que a disposição dos conteúdos respeita uma análise do espaço conforme a concepção típica da Geografia Tradicional, de influência positivista. Os diferentes espaços são analisados, obedecendo uma sequência que parte do estudo da natureza, em seguida, “do homem”, e que culmina com uma análise econômica. Sequência conhecida como N-H-E (quadro natural: no livro caracteriza-se pela descrição do quadro natural – quadro humano: pelas características da população – quadro econômico: aparece a partir da apresentação das atividades econômicas, situação econômica dos países etc.), cuja eficiência foi posta em xeque desde a década de 80, pelo Geógrafo Ruy Moreira (1982). Às vezes, a ordem desses elementos é alterada, o que, de forma alguma, faz com que os conteúdos deixem de ser estanques entre si.

O grande problema, para os geógrafos que pesquisavam a epistemologia de sua disciplina era o caráter fragmentário desta análise. Não que fosse necessário que qualquer daqueles três elementos fosse posto de lado, sua importância não era questionada. O problema era que a interrelação entre eles era desconsiderada, ou seja, tanto a natureza, quanto o “homem” e a economia eram analisados separadamente. Assim, a totalidade do espaço era concebida como a soma das partes.

Observando o título dos capítulos e os subtítulos, percebe-se uma tentativa de romper com a tradicional estrutura N-H-E; isso se dá a partir da alteração da ordem de apresentação destes elementos<sup>45</sup> ou mesmo na tentativa de articulá-los em alguns subtítulos específicos<sup>46</sup>, mas que deixa a desejar por serem apresentados – estes capítulos – independentes dos demais; uma totalidade que se constitui, portanto, sem a interferência de uma outra totalidade, maior, da qual faz parte.

Na coleção Projeto Araribá, o termo “Natureza” presente naquela tríade, em alguns capítulos foi substituída por “território” – que segue acompanhado dos aspectos populacionais e economia. São

<sup>45</sup> No capítulo 17 do exemplar do nono ano, problemas políticos envolvendo a diversidade étnica na Rússia, fecha a unidade. O mesmo se dá no capítulo 20, onde a discussão envolve a exclusão das minorias étnicas na Austrália e Nova Zelândia. Altera-se somente a ordem dos elementos, que continuam sendo apresentados “descolados” dos demais capítulos.

<sup>46</sup> Principalmente naqueles referentes às questões ambientais, onde os três elementos aparecem integrado.

conceitos distintos – natureza e território -, mas, em alguns capítulos, quando o livro discute “território”, o que ele faz é uma descrição do quadro natural<sup>47</sup>.

Ora, para entender as transformações que ocorrem na natureza, na ação de construção do espaço, é necessário que se considere que o processo que as promove é expressão de uma relação social ou de uma malha de relações sociais, o que engloba e integra tanto a cultura, quanto a política e economia e que, por outro lado, opera articulado ao “espaço físico”, ou à primeira natureza. Moreira (1982) discute o caráter complexo desta articulação:

O caráter simultâneo e articulado dessas interações pode ser expresso nos seguintes termos: os homens entram em relação com o meio natural, através das relações sociais travadas por eles no processo de produção dos bens materiais necessários à existência. Engels já observava que os homens entram em relações uns com os outros através de “coisas”. No caso, não haveria relações sociais, se não houvesse a necessidade de os homens transformarem por via do trabalho social o meio natural em meio de subsistência ou de a este chegarem. (p.18).

A coleção Projeto Araribá optou por um outro tipo de regionalização, que considera o aspecto físico, dividindo as unidades, principalmente por continentes – que é o que caracteriza a maioria das unidades (começando por América no livro de oitavo ano e os demais continentes, Europa, Ásia, África e Oceania, no livro do nono).

No entanto, no interior das Unidades percebe-se a sequência N-H-E, os continentes são analisados na ordem clássica onde o quadro natural precede os aspectos populacionais e por último segue uma análise econômica do continente. As unidades 3 e 4, do exemplar do oitavo ano, referente ao continente americano, exemplifica bem como o discurso do livro didático desta coleção também está estruturado segundo a perspectiva evolutiva: localização e regionalização da América ⇒ a formação histórica do continente ⇒ relevo e hidrografia da América ⇒ clima e vegetação da América ⇒ a população da América ⇒ atividades do setor primário na América ⇒ o desenvolvimento do setor secundário ⇒ o crescimento do setor terciário.

O critério de regionalização utilizado nesta coleção não isenta os territórios de comparações quanto ao nível de desenvolvimento econômico. A leitura dos títulos dos temas já aponta, classifica e enquadra os diferentes espaços dentro de uma escala global de poder: “Estados Unidos: potência econômica e militar”, ou mesmo “México: entre os países ricos e os países pobres” (grifo nosso) e, como mais adiante veremos no exemplar de nono ano, “Fome, doenças e conflitos na África”. Neste sentido, o livro cristaliza determinadas características sociais, econômicas e geopolíticas em relação a determinados Estados o que conseqüentemente, replica sobre o tipo cromático/racial que

---

<sup>47</sup> Sobre o Uruguai, por exemplo, o livro descreve o seu “território” da seguinte maneira: “Com uma área de 176.215 Km<sup>2</sup>, o Uruguai é menor que o estado de São Paulo (que tem 248.209 Km<sup>2</sup>). Grande parte de seu território está situado no Pampa e apresenta relevo pouco acidentado, com extensas planícies e colinas de baixa altitude, conhecidas localmente como cuchillas” (MODERNA, 2007a, p.182).

opera como modelo nacional. Assim, os problemas dos países subdesenvolvidos, no caso do exemplo da África, e deve a incompetência do seu povo em resolvê-los, incompetência esta considerada “nata”, ou seja, faz parte da essência do ex-colonizado, haja vista sua “natural” incapacidade intelectual para organizar uma “civilização” de fato.

A estrutura do livro de nono ano da Coleção Projeto Araribá: Geografia, é a seguinte:

UNIDADE 1	PAÍSES E CONFLITOS MUNDIAIS	
Tema 1	Estado, nação, território e país.	- o mapa do mundo, - o Estado, - a nação, - o território.
Tema 2	As grandes guerras e a Guerra Fria.	- o imperialismo europeu, - antecedentes da guerra, - a Primeira Guerra Mundial, - o período entre guerras, - a Segunda Guerra Mundial, - a Guerra Fria.
Tema 3	Conflitos: as razões e os principais focos.	- conflitos em escala global.
Tema 4	Terrorismo.	- o que é terrorismo? - tipos de ações terroristas.

UNIDADE 2	GLOBALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÕES MUNDIAIS	
Tema 1	A globalização e seus efeitos.	- o que significa, afinal, globalização? - as fases da globalização, - globalização e desemprego, - globalização, cultura e sociedade de consumo.
Tema 2	Globalização e meio ambiente.	- problemas ambientais do século XXI, - conferências mundiais e meio ambiente.
Tema 3	Globalização e organizações econômicas.	- principais blocos econômicos, - blocos regionais e interesses nacionais.
Tema 4	Globalização e direitos humanos.	- o que são direitos humanos? - a ONU; pela paz, segurança e cooperação.

UNIDADE 3	O CONTINENTE EUROPEU	
Tema 1	Quadro natural e problemas ambientais.	- o relevo, - o clima e as paisagens, - a hidrografia, - os problemas ambientais <sup>48</sup> , - o desastre de Chernobyl.
Tema 2	A população europeia.	- variedade linguística, - características demográficas, - um continente de migrações, - fluxos migratórios atuais.
Tema 3	A economia europeia.	- a agricultura, a pecuária e a pesca, - a indústria, - o setor de serviços, - nível de desenvolvimento diferenciado, - a indústria do Reino Unido, - a economia da França, - Alemanha: tradição e modernidade, - países mediterrâneos,

<sup>43</sup> As questões ambientais fecham alguns capítulos e são apresentadas como consequências do modelo econômico não eliminam, portanto, a relação N-H-E.

		- países do Norte Europeu.
Tema 4	A União Europeia.	- a origem da União Europeia, - a evolução do bloco econômico, - políticas sociais da UE, - as instituições da UE, - políticas comuns da UE.

UNIDADE 4	LESTE EUROPEU E CEI	
Tema 1	A Europa Oriental e o socialismo.	- o Leste Europeu, - a dominação russa e soviética.
Tema 2	A crise do socialismo e o fim da bipolarização.	- a era Gorbatchev e o fim da URSS, - consequências do fim da bipolarização, - a modernização das ex-repúblicas soviéticas.
Tema 3	A CEI (Comunidade de Estados Independentes).	- o fim da União Soviética e a formação da CEI, - socialismo e reforma agrária, - a burocratização e a falta de competitividade, - o comércio entre os países da CEI, - o separatismo checheno na Federação Russa.
Tema 4	Europa Oriental: economia e sociedade.	- A Rússia.

UNIDADE 5	O CONTINENTE ASIÁTICO	
Tema 1	Ásia: um continente de contrastes	- as diversidades asiáticas, - regionalização da Ásia.
Tema 2	A população da Ásia.	- a distribuição da população, - políticas de controle demográfico, - crescimento demográfico e desigualdades sociais, - urbanização e pressão sobre o meio ambiente, - uma população de grande diversidade cultural e religiosa.
Tema 3	A economia do continente asiático.	- a Ásia agrícola, - os recursos minerais, - o setor industrial.
Tema 4	Ásia: berço das maiores religiões.	- da Ásia para o mundo, - a origem do cristianismo, - a religião islâmica, - a religião hinduísta.

UNIDADE 6	ÁSIA: DESTAQUES REGIONAIS	
Tema 1	Rússia: um país em transição.	- um país grandioso, - a transição para a economia de mercado, - quadro econômico, - os desafios da CEI e do G-8.
Tema 2	O Japão e os Tigres Asiáticos.	- Japão: o império do Sol Nascente, - população e ascensão econômica, - desenvolvimento em pouco espaço, - os Tigres Asiáticos.
Tema 3	China: um universo dentro do mundo.	- o processo de modernização chinês, - desenvolvimento econômico, recursos minerais e energia.
Tema 4	Índia: tradição e modernidade.	- imperialismo britânico e independência, - a economia indiana, - desigualdades sociais e conflitos étnicos.

UNIDADE 7		O CONTINENTE AFRICANO
Tema 1	Quadro natural e regionalização da África.	- relevo e hidrografia, - um continente com rica biodiversidade, - regionalização da África, - distribuição da população.
Tema 2	A economia africana.	- agropecuária e mineração, - a industrialização tardia e incompleta, - a integração econômica da África.
Tema 3	As fronteiras da África.	- o imperialismo europeu e a fragmentação territorial da África, - o redesenho do continente, - Apartheid: segregação étnica, - depois da independência, - a África na nova DIT, - as dificuldades de acesso às novas tecnologias, - A África à margem da globalização.
Tema 4	Fome, doenças e conflitos na África.	- fome e doenças: subprodutos da pobreza, - a aids dá o seu alerta, - os conflitos no continente africano.

UNIDADE 8		OCEANIA E REGIÕES POLARES
Tema 1	Oceania: apresentação.	- a composição do continente, - características naturais do continente, - a população da Oceania, - o comércio internacional e a economia.
Tema 2	Austrália e Nova Zelândia.	- formação territorial e modelo econômico.
Tema 3	As regiões ártica e antártica: os extremos da Terra.	- territórios hostis à ocupação humana, - a região Ártica, - Antártida: o continente gelado.
Tema 4	Os desafios da ciência nas regiões polares.	- a atividade científica na Antártida, - pesquisas científicas no Ártico.

Muitos aspectos utilizados na análise da coleção Geografia: Espaço e Vivência cabem na coleção Projeto Araribá, apesar das diferenças que existe entre ambos em termos de estrutura. A variação na distribuição dos conteúdos não elimina a essência eurocêntrica que os livros didáticos trazem em si. Assim, a percepção que se tem de África e América Latina, se contrapõe àquela da Europa e América Anglo-saxônica. A forma como se constrói a representação desses espaços obedece a uma perspectiva que enquadra os dois primeiros numa escala de classificação temporal que os lança ao passado, a partir da exaustiva apresentação (iconográfica e textual) de manifestações culturais que destoam do padrão europeu/euro-norte-americano. O subdesenvolvimento é apresentado também como um problema social, econômico, político e... temporal, uma etapa, portanto, a ser superada até que se atinja o desenvolvimento.

### **3.3. A Representação do Espaço Mundial**

Os exemplares nos apresentam variadas formas de aplicação desta perspectiva linear, evolutiva e unidirecional. No corpo do material, ela se mostra presente no texto onde opera de forma conjunta com as imagens, com os mapas, gráficos e tabelas, de maneira que a ‘situação colonial’ dos povos que viveram sob a espada (e a cruz) da colonização é evocada de modo constante,

É importante lembrar que raça, no livro didático opera coadunada ao espaço, à cultura e ao tempo, e esta articulação trabalhada segundo a ótica eurocêntrica produz a inferioridade de pretos e pardos, principalmente, se estendendo àquilo que tocam (seus instrumentos de trabalho, vestimentas e território, inclusive).

#### **3.3.1. A Classificação e Hierarquização dos Grupos Cromático/Raciais e de seus Territórios Segundo os Indicadores Sociais Apresentados nos Livros Didáticos.**

Os indicadores sociais são utilizados nos livros didáticos também como instrumentos cuja leitura possibilita uma representação hierarquizada do mundo, pois os resultados são apresentados de forma comparativa consistindo em um exercício de produção de superioridades e inferioridade. E, em alguns casos, principalmente quando os índices são negativos, responsabiliza o indivíduo pela situação do país em relação ao seu nível de desenvolvimento.

A teoria neomalthusiana<sup>49</sup>, por exemplo, considera que o número de jovens de uma determinada população interfere diretamente no nível de desenvolvimento do país. Se esse número for grande, menores serão os investimentos nos setores ligados à produção e infra-estrutura, o que travará o desenvolvimento, pois ao invés de investir no setor produtivo, esses países terão de concentrar seus investimentos no setor social, como saúde e educação por exemplo, para poder atender as demandas impostas por uma população jovem. Paralelo a isso, se a população aumenta, a renda per capita diminui.

O impacto dessa teoria levou alguns governos a interferirem diretamente na natalidade, em alguns casos, como o chinês, criando inclusive leis que possibilitassem seu controle. Em outros

---

<sup>49</sup> A teoria neomalthusiana é baseada no pensamento de Thomas Malthus, economista inglês que defendeu em seu livro “Um Ensaio Sobre o Princípio de População” (1798) que o ritmo de crescimento dos alimentos não acompanha o crescimento demográfico e que a consequência deste desequilíbrio seria a fome. Portanto, para os neomalthusianos a causa da fome e da pobreza nos países de terceiro mundo seria o crescimento demográfico. Neste sentido, a solução para o desenvolvimento destes países seria uma adoção de políticas de controle de natalidade.

casos, os governos se valeram de propagandas para difundir os “benefícios” de uma família pequena.

Tanto em um quanto em outro caso, o governo se impõe sobre a esfera privada ao buscar controlar a estrutura familiar dos cidadãos. A causa do “subdesenvolvimento”, portanto, nesta teoria, se resume a ausência de um planejamento familiar. Então, esse fato seria o eixo onde se apresentam ligadas todas as outras características do “subdesenvolvimento”: dependência econômica, política e social; má distribuição de renda etc.

Pelo fato de ter constituído uma família numerosa, o indivíduo é declarado como culpado pelo nível de desenvolvimento de sua nação. O acontecimento que ocorreu na esfera familiar/privada torna-se um problema de ordem pública, o que demanda uma ação do estado.

O discurso que culpabiliza o indivíduo, neste caso, dá brecha para que o estado interfira diretamente no controle dos corpos dos seus cidadãos. Castro-Gómez (2007), com base em Foucault, chama esse exercício de produzir a vida dos cidadãos de “biopolítica” e a define como

uma tecnologia de governo que intenta regular processo vitais da população tais como natalidade, fecundidade, longevidade, enfermidade, mortalidade e que procura otimizar as condições (sanitárias, econômicas, urbanas, laborais, familiares, policiais, etc.) que permitam as pessoas terem uma vida produtiva a serviço do capital<sup>50</sup> (p.156).

Tenta-se, com isso, produzir exatamente a população que se deseja. O discurso do livro didático transformará em “verdade” uma situação que não existe; tornará as vítimas, culpados; e podendo convencer que é lícita a ação do estado no controle da população.

Só que a pobreza é oriunda da má distribuição de renda e não do número elevado de jovens, mas, no entanto, para manter o controle dos cidadão, ou conforme Tonini para que se mantenha o exercício do governo<sup>51</sup>, as condições de vida da sociedade aparecem sempre relacionadas às taxas de natalidade e mortalidade. O desequilíbrio entre elas resulta em péssima condição de vida”( 2007, p.50). Neste sentido, a relevância dos dados (destas taxas) reside na possibilidade de um exercício de controle do Estado sobre os cidadãos responsáveis pelos índices insatisfatórios, ou seja, o “mau” comportamento demanda uma ação direta do poder público. O livro de oitavo ano da coleção Projeto Araribá atribui relevância à elevada natalidade quando a aponta como um dos fatores que explicam a pobreza na Ásia.

---

<sup>50</sup> Una tecnología de gobierno que intenta regular procesos vitales de la población tales como natalidad, fecundidad, longevidad, enfermedad, mortalydad, y que procura optimizar unas condiciones (sanitárias, económicas, urbanas, laborales, familiares, policiales, etc.) que permitan a las personas tener una vida productiva al servicio del capital (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.156).

<sup>51</sup> A autora utiliza o termo “governo” quando se “refere ao ato de conduzir a conduta dos outros” (TONINI, 2007, p.50).

Entre os fatores que colaboraram para o acelerado crescimento demográfico na Ásia estão a *elevada natalidade* e o controle da mortalidade, este último devido à melhoria das condições de higiene e à ampliação do atendimento médico-hospitalar.

Porém, o *elevado crescimento demográfico*, somado às desigualdades sociais, tem influência negativa sobre o desenvolvimento do continente.

(MODERNA, 2007b, p.135).

O exemplar de oitavo ano da coleção Geografia: Espaço e Vivência segue no mesmo caminho:

Os problemas sociais nesse continente estão se agravando, também, em razão do rápido *crescimento populacional* ocorrido nas últimas décadas. A África é um dos continentes que apresentam as maiores taxas médias de crescimento atual: 2% ao ano. Caso esta taxa seja mantida nos próximos anos, a população absoluta do continente saltará dos atuais 973 milhões de habitantes para cerca de 1,3 bilhão, em 2020.

(BOLIGIAN et.al., 2009a, p.137)

O tom alarmista da afirmação sobre o crescimento da população africana parece apontar para a necessidade de controle da natalidade neste continente. As citações legitimam o controle do Estado sobre uma dimensão extremamente íntima da vida familiar, a atividade sexual, o ato de procriação de forma que o Estado tenta estabelecer o “como fazer” (educação sexual, uso de preservativos, DIU e outros métodos contraceptivos). Assim, decisões íntimas que eram tomadas em particular passam à esfera pública, a partir da sugestão ou imposição do poder público.

Talvez o tom *neomalthusiano* mais perceptível no livro didático é, sem dúvida:

Para agravar essa situação (fome), a população africana cresceu rapidamente nas últimas décadas, passando de 228 milhões de habitantes, em 1950, para 973 milhões, em 2008. Isso significa que a demanda por alimentos cresceu vertiginosamente nesse período.

(BOLIGIAN et.al. 2007a, p.131).

Nesse fragmento, os autores estabelecem uma relação direta entre a fome e o crescimento populacional, o que sugere como saída a necessidade da redução da população africana.

Sabe-se que o grande número de jovens não é causa da pobreza, mas consequência. Quanto maior o número de filhos, maior será o número de pessoas trabalhando e ajudando a manter a família. A necessidade de reforçar a renda doméstica, portanto, é que aparece como um dos principais elementos que induzem ao aumento da natalidade. De modo que não é necessário eliminar os pobres – no nascedouro, conforme sugestão do controle de natalidade –, basta eliminar a situação de pobreza na qual estas pessoas se encontram.

Pelo fato do grande número de jovens em um determinado país não ser visto com “bons olhos” pela comunidade internacional – pois é, ao mesmo tempo característica e causa do

subdesenvolvimento -, a pirâmide etária que representa a população desses países será percebida de forma negativa.

A construção da pirâmide etária é progressiva e os países “subdesenvolvidos” buscam estruturar sua população de modo que as pirâmides que os representam se assemelhem às referidas aos países desenvolvidos.

Há um processo intermediário entre as duas representações piramidais – dos “desenvolvidos” e dos “subdesenvolvidos” : é a pirâmide que representa a “transição”. Este termo sugere uma aproximação ao modelo de pirâmide dos países “desenvolvidos”: a base dessas pirâmides não é tão estreita, mas também não é tão larga; o seu topo não é tão estreito como o topo das pirâmides etárias da maioria dos países “subdesenvolvidos”. O modelo de pirâmide é a dos países desenvolvidos, que apresentam o topo mais largo e base estreita, o que sugere uma melhor qualidade de vida, o que vai incidir na longevidade da população (topo largo) e redução no número de filhos por família (base estreita).

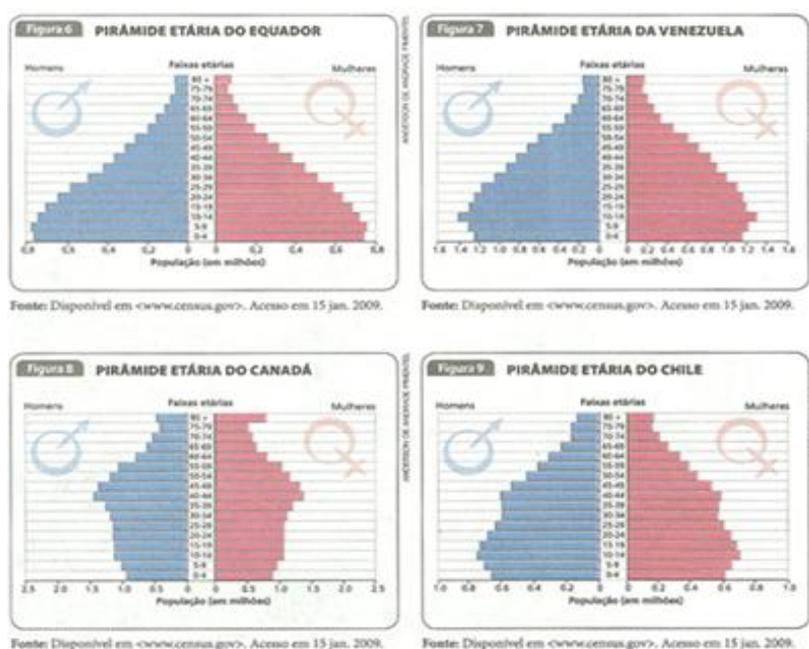


Figura 1 – Projeto Araribá, 2007b, 91

O principal indicador utilizado nos livros didáticos é o IDH (Índice de Desenvolvimento humano). Ele considera, basicamente, o PIB per capita, a expectativa de vida e a escolaridade da população.

Para Ivaine Tonini (2002), o IDH é outro instrumento utilizado pelo livro didático para inferiorizar os territórios não-brancos. A superioridade dos países “desenvolvidos” é construída

todo o tempo, no material analisado, utilizando um critério muito claro de comparação. Quando discute este indicador, ele apresenta o seguinte discurso:

#### O IDH dos países desenvolvidos

(...) a maioria dos países com alto IDH está situado no Hemisfério Norte. Nesse grupo a expectativa de vida, em geral, ultrapassa os 75 anos; as taxas de analfabetismo são baixas, alguns países chegam a ter mais de 95% de sua população adulta alfabetizada. Na Noruega, por exemplo, não há analfabetos. Outra característica é o PIB per capita elevado, o que permite um alto grau de consumo e boa qualidade de vida.

(MODERNA, 2007<sup>a</sup>, p.31)

#### O IDH dos países subdesenvolvidos

A maioria dos países com baixo IDH encontra-se no Hemisfério Sul, principalmente na África. Nesse grupo de países, a expectativa de vida é muito baixa. Quem nasce em Serra Leoa e em Burquina Fasso, por exemplo, países com os menores IDH do mundo em 2005, tem uma expectativa de vida média pouco superior a 40 anos. As taxas de analfabetismo são altas, e o PIB per capita é baixo.

(MODERNA, 2007<sup>a</sup>, p.31)

A comparação – que exalta a Noruega – constrange o continente africano e projeta uma imagem que o desvaloriza. O discurso passa a impressão de que não existem problemas sociais no continente europeu enquanto que na África, é o contrário, só existem problemas. A carência dos países do continente africano põe os africanos em uma posição delicada, pois ao não historicizar as causas do IDH baixo, naturaliza esta condição, transformando-a numa fatalidade.

Em relação ao PIB per capita, este indicador sugere uma situação de franca superioridade dos países “desenvolvidos” em relação aos países “subdesenvolvidos”, principalmente àqueles localizados na África. Quando o livro afirma que o PIB per capita dos Estados Unidos, por exemplo, é de US\$ 41.890,00 (ver figura 2), fica implícito, no discurso, a distribuição homogênea da riqueza produzida internamente por esse país. Mas como o capitalismo é marcado por uma distribuição desigual da riqueza, algumas pessoas neste mesmo país recebem mais que este valor, enquanto que outras, muito pouco ou nada recebem.

Há uma discrepância entre o PIB per capita de Moçambique, Quênia e Haiti, países de maioria negra, em relação aos países de maioria branca como Luxemburgo, Estados Unidos e Suíça, por exemplo.

**Tabela 4 Países selecionados: indicadores de desenvolvimento — 2005**

País	PIB <i>per capita</i> (dólar PPC <sup>1</sup> )	Analfabetismo (%)	Expectativa de vida (anos)
África do Sul	11.110	17,6	50,8
Angola	2.335	32,6	41,7
Arábia Saudita	15.711	17,1	72,2
Nova Zelândia	24.996	1	79,8
Brasil	8.402	11,4	71,7
Canadá	33.375	1	80,3
Cazaquistão	7.857	1	65,4
Estados Unidos	41.890	1	77,9
Haiti	1.663	45,2	59,5
Índia	3.452	39	63,7
Japão	31.267	1	82,3
Luxemburgo	60.228	1	78,4
México	10.751	8,4	75,6
Moçambique	1.242	57,2	42,8
Quênia	1.240	26,9	52,1
Suíça	35.633	1	81,3

Figura 2 – Projeto Coleção Araribá, 2007a, p.29

O livro didático para valorizar os antigos espaços metropolitanos, utiliza a estratégia que busca homogeneizá-los apresentando características positivas como exclusivamente inerentes a eles.

(...) os países do Norte cujo conjunto de indicadores de desenvolvimento é elevado estão Estados Unidos, Canadá, a maior parte dos países da Europa, Austrália, Nova Zelândia e Japão (...). Já o Sul, de forma geral, é constituído por países da América Latina, África, Ásia (exceto Japão) e Oceania (exceto Austrália e Nova Zelândia). Todos eles apresentam problemas sociais em maior ou menor escala.

(MODERNA, 2007a, p.29)

Por outro lado, em relação aos países “subdesenvolvidos”, sua marca são os “problemas sociais”. Os indicadores transformam a realidade africana, asiática e latino-americana e, inclusive a Oceania, em patológica. A homogeneização ou “alisamento espacial” esconde a existência de uma realidade positiva para além dos países “desenvolvidos” e, por outro lado, nega que existam “problemas sociais” na Europa, Estados Unidos e outros países “desenvolvidos”. A impossibilidade de os conceitos opostos coexistirem num mesmo espaço induz a uma percepção de mundo onde uma característica, e só ela (como o IDH negativo, por exemplo), é relacionada a um espaço, enquanto que a outra serve para caracterizar um outro espaço, quando, em concreto, espaços de

riqueza e pobreza coexistem no interior da maioria dos países do mundo, o que faz com que existam diferentes IDHs em um mesmo Estado-nação (ou região, cidade, ou até mesmo em um bairro).

O segundo indicador do IDH é o grau de escolarização. Para Tonini (2002), a diferença entre os países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” - e para nós inclusive entre os grupos cromático/raciais – também é construída a partir da comparação da qualificação educacional dos habitantes de um país.



Figura 3 - Geografia Espaço e Vivência. A Dinâmica dos Espaços da Globalização, p.59.

Tonini (2002) percebeu que

Nos discursos dos livros didáticos (...) os anos de escolarização formal se constituem numa via para os países alcançarem um estágio mais avançado de desenvolvimento econômico. Esses discursos querem fazer entender que a pobreza, a má distribuição de renda, o desemprego, os altos índices da economia informal e do setor primário só podem ser resolvidos através da escolarização da população, ou seja, por meio da qualificação da mão-de-obra. Assim, o conhecimento escolarizado tornou-se um referente para inventar a identidade territorial (p.51).

A escolarização está relacionada à formação de capital humano, de mão-de-obra qualificada e produtiva. Os limites da estrutura educacional nos países “subdesenvolvidos” apresentada no livro didático, como a Bolívia no caso da imagem 3 - cujas crianças apresentam traços indígenas-, tende a produzir um ciclo o qual torna possível a previsão de que a próxima geração de bolivianos, não conseguirá fazer com que este país supere a situação de “subdesenvolvimento” na qual se encontram “aprisionados”.

O que dizer então da estrutura educacional africana?



Figura 4 - Geografia Espaço e Vivência. A Dinâmica dos Espaços da Globalização, p.137.

O livro didático nesta mesma página, 137, afirma que “além de reduzida, a PEA<sup>52</sup> mostra-se bastante desqualificada em razão, principalmente, do alto índice de analfabetismo” (BOLIGIAN et.al., 2009, p. 137). Essa afirmação reforça a relação entre educação e qualificação da mão-de-obra, ao mesmo tempo que desqualifica o trabalhador africano uma vez que questiona a qualidade do ensino (com base na sugestão que a imagem e a legenda trazem consigo) que o prepara para a inserção no mercado de trabalho.

Levando em conta a idéia de que a educação prepara para o trabalho e considerando o ensino nos países desenvolvidos (figura 3), o livro não deixa margem para questionamento acerca de que grupo humano é apresentado para realizar as tarefas que exigem competência intelectual, aquelas mais valorizadas pelo mundo “moderno”. Portanto, a forma como o livro apresenta este índice, referente à escolarização, hierarquiza os seres humanos uma vez que compreende que alguns são intelectualmente mais capazes que outros.

Ao citar na legenda que “a maioria das crianças nem chega a frequentar a escola” (legenda da figura 4) sem explicar as causas que levam a isso, joga nas costas das vítimas a responsabilidade de sua ausência. Desse modo, pode apontar parte dos seus habitantes como indolente e preguiçoso, uma vez que a situação de pobreza de boa parte da população africana advém de sua “recusa” em ir à escola, de qualificar-se, portanto.

Na África, as condições pressupõem a eternização da situação de pobreza e miséria. Num mundo cada vez mais dinâmico, onde a qualificação da mão-de-obra tem sido difundida como condição essencial para o ingresso no mercado de trabalho da “economia capitalista”, as condições precárias da estrutura da escola, e o fato de que na África “a maioria das crianças nem chega a

<sup>52</sup> PEA (população economicamente ativa) compreende aquela fração da população com idade – a partir dos dez anos - e capacidade para contribuir com o setor produtivo.

frequentar a escola” – como se isso fosse uma realidade apenas nesse continente – já apontam para a perpetuação da exclusão de muitos africanos do mercado de trabalho e, no futuro, a continuação do papel subordinado do continente em sua relação com outros espaços.

O livro didático transforma em modelo para todo o continente africano um único tipo de escola, revelado em uma imagem apenas – esta é a única imagem de uma escola africana nos quatro exemplares analisados.

A tabela (figura 2) mostra o contraste entre o número de analfabetos dos países de maioria branca em relação aos países de maioria negra. Moçambique e Haiti concentram um número enorme de analfabetos em seus territórios – 57,2% e 45,2% -, enquanto que países como os europeus, Suíça e Luxemburgo e os Estados Unidos, o número de analfabetos não ultrapassa 1%. Essa realidade aponta para um futuro terrível para os países de maioria negra.

Ser analfabeto, segundo os padrões da civilização Ocidental – pautada na “letra” -, é sinônimo de “não saber”. Sem querer negar a importância da letra, devemos considerar que existem outras formas de transmissão de conhecimento que vão além dela. Algumas sociedades se mantiveram ao longo da história, ainda que não conhecessem a escrita, através da reprodução de sua cultura por meio das tradições e da própria oralidade. Se alguns encaram com desconfiança esta forma de transmissão de saber, por acreditar que pode haver distorções à medida que o sujeito pode ser traído pela memória, o que dizer da palavra escrita? Ela também consiste em um discurso, que como tal, pode ser tendencioso, expressando, neste caso a “verdade” que se quer fazer valer. Cada indivíduo lapida a informação à maneira que lhe convém. O olhar é sempre diferenciado, varia de acordo com a experiência de cada um. O saber não se restringe à letra.

Acerca da expectativa de vida, a tabela da figura 2, apresenta Japão, Suíça e Canadá como os detentores dos melhores indicadores, os países que possuem a maior expectativa de vida: 82,3 anos, 81,3 anos e 80,3 anos, respectivamente. Em contrapartida, Angola, Moçambique e África do Sul figuram com os piores indicadores da tabela: a expectativa de vida de um angolano é de 41,7 anos; de um moçambicano é de 42,8 anos e de um sul-africano, de 50,8 anos. No mundo construído pela modernidade, o negro vive menos.

Segundo o livro didático, não é bom negócio nascer fora da Europa, pois os indicadores sociais apontam que o “inferno” fica fora de suas fronteiras. Na América, o principal problema é a saúde pública (MODERNA, 2007a, p.90), na Ásia, é a demografia (MODERNA, 2007b, p.128), Na África, é um conjunto de fatores: fome, doenças e conflitos (MODERNA, 2007b, p. 194).

No caso da Europa, no entanto, não há problemas em relação ao IDH. Os principais problemas do continente estão relacionados à imigração ilegal e à xenofobia (MODERNA, 2007b, p.71): ou seja, o estopim é o imigrante ilegal, sem ele não haveria problemas no continente.

Mas, ao nosso olhar, ao colocar o “estrangeiro” como o problema, ele – o livro didático – absolve os europeus da espoliação imposta aos antigos territórios coloniais, pois a “raiz” da imigração reside na desestruturação promovida nos espaços africano, latino-americano e asiático.

No caso da Europa, os imigrantes vêm de diferentes “frentes”: Ásia, Centro e Leste Europeu, América do Sul e Caribe, e África, o mapa da página 69, transmite essa informação.

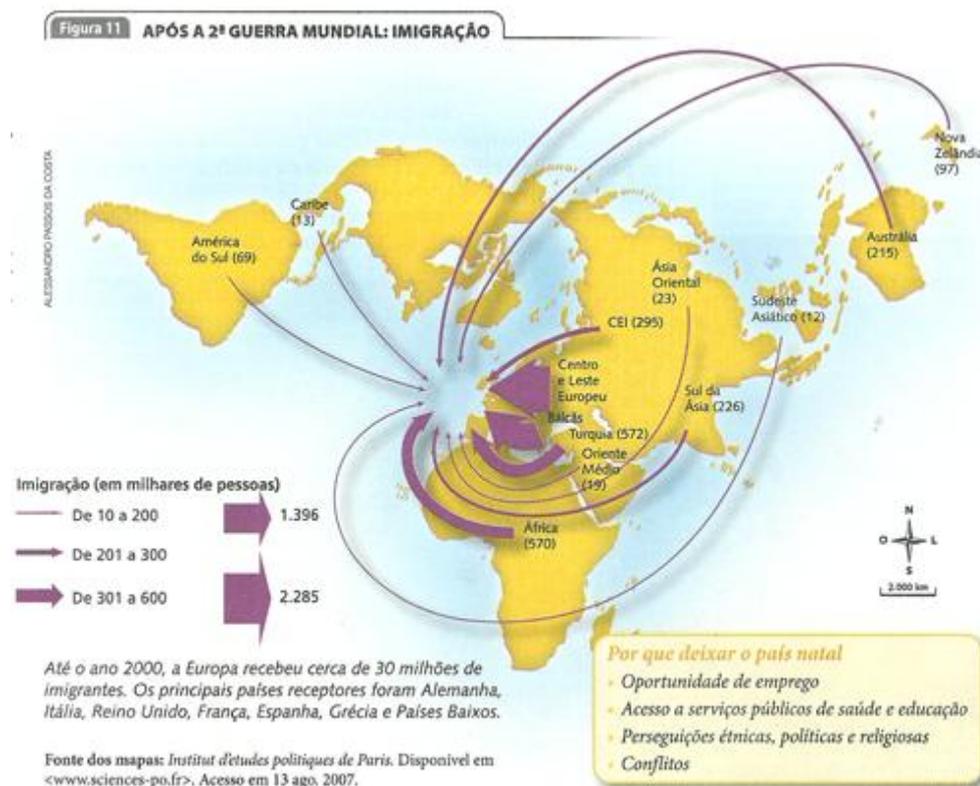


Figura 5 - Projeto Coleção Araribá, 2007b, p.69.

No entanto, o “rosto” dos imigrantes – que é coisa mais concreta do que a espessura de uma “seta” – aparece na página seguinte, onde o assunto referente à imigração é tratado. A mostra a origem geográfica do fluxo: são africanos. Se a imagem dos imigrantes conseguir se impor em relação às informações do mapa (figura 5), apenas um grupo humano de uma única identidade geocultural será associado à imigração ilegal.



Figura 13. Esse barco com trezentos imigrantes da Eritreia, país do leste da África, foi interceptado pela polícia italiana quando tentava aportar na Sicília, em 2006. Anualmente, milhares de refugiados africanos tentam entrar na Europa pelo litoral siciliano.

Figura 6 – Projeto Coleção Araribá, 2007b, p.70.

O critério de classificação dos países não é estável. Os indicadores foram se alterando ao longo do tempo, se antes o PIB e a renda per capita indicavam o nível de desenvolvimento dos países, a emergência de alguns países “subdesenvolvidos” tornou-se constrangedora, pois utilizando os critérios econômicos, como seria possível incluir países como o Brasil, por exemplo, no ranking dos “subdesenvolvidos”? Daí a fluidez dos critérios de classificação. Essa estratégia cristaliza a posição dos países na hierarquia global e transforma a transição em algo impossível. A desigualdade, portanto, é mantida pela fluidez do discurso de classificação que muda cada vez que os países “subdesenvolvidos” aproximam-se em atingir os critérios necessários para ascensão.

### 3.3.2. A Representação do Trabalho no Livro Didático de Geografia

Logo no capítulo 2, da primeira unidade, do livro do oitavo ano da coleção Espaço e Vivência, quando o exemplar discute conteúdos referentes ao trabalho e às diferentes técnicas aplicadas na produção, é utilizada uma sequência que apresenta o padrão técnico utilizado pelos baakas, bosquímanos, aborígenes e outros, por sociedades agrícolas na América e na Ásia e as sociedades capitalistas industriais:



Na citação no primeiro quadro, o termo “rudimentar” é utilizado para qualificar a técnica aplicada, operando para enquadrá-la temporalmente (rudimentar = princípio), ao mesmo tempo em que sugere sua ineficiência. Além disso, algumas das atividades citadas são aquelas que os seres humanos executavam antes da revolução neolítica (caça e coleta). E estas atividades são relacionadas, principalmente a povos africanos e indígenas. Vale lembrar que considerando a classificação cromático/racial os aborígenes australianos – também citados no primeiro fragmento - se enquadram, segundo o critério de classificação racial utilizado no Brasil, no grupo dos pretos.

Na segunda citação, a atividade agrícola substitui a caça, a coleta. O livro a apresenta como uma evolução em relação ao modelo anterior, e a localiza espacialmente: Peru, Bolívia e o Sudeste Asiático, territórios que o livro relaciona as categorias indígena ( a designação do grupo étnico: quíchuas e aimarás, reforça a representação) e amarelos, respectivamente.

A terceira citação indica a culminação do processo evolutivo das técnicas produtivas e apresenta a sociedade capitalista – portanto ocidental-européia-branca - como culminação da trajetória evolutiva da civilização. A ciência e a tecnologia revestem de uma aura sacra os conhecimentos técnicos desenvolvidos por essa civilização. Embora não a situe espacialmente, pelo

menos de maneira explícita, o capitalismo é um modo de produção que teve sua origem na Europa e que, a partir daí, foi imposto aos outros continentes.

O exemplar utiliza três imagens para “auxiliar” os leitores na compreensão do texto, combinação que potencializa as representações negativas de pretos e pardos uma vez que inferioriza essas categorias deslocando-as temporalmente e pondo em xeque sua cultura.

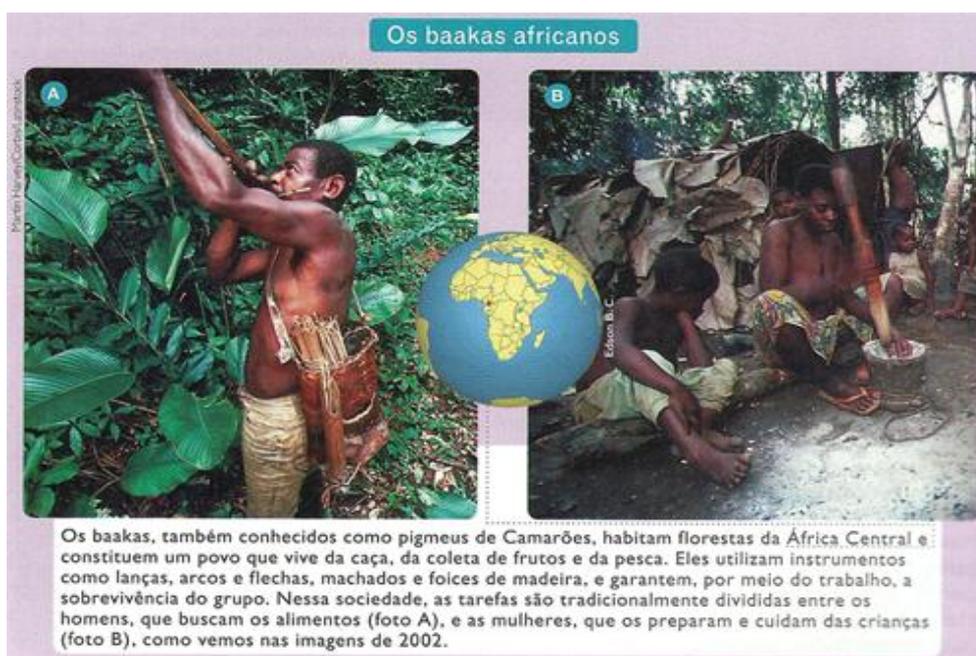


Figura 7 - Geografia: Espaço e Vivência. O Espaço Geográfico Mundial, p.24.

As sociedades agrícolas apresentadas no segundo fragmento extraído do livro Geografia: Espaço e Vivência (p.25) são caracterizadas na imagem referente a ela, por representações humanas que apresentam características típicas da cultura asiática, apesar dos indígenas (quíchuas e aimaras) serem citados neste fragmento de texto. O fato é que uma figura que faz alusão aos asiáticos foi selecionada para representar o estágio intermediário entre os povos (e técnicas) tradicionais – cujo texto e a imagem relacionam, principalmente, a cor preta - e os avançados.

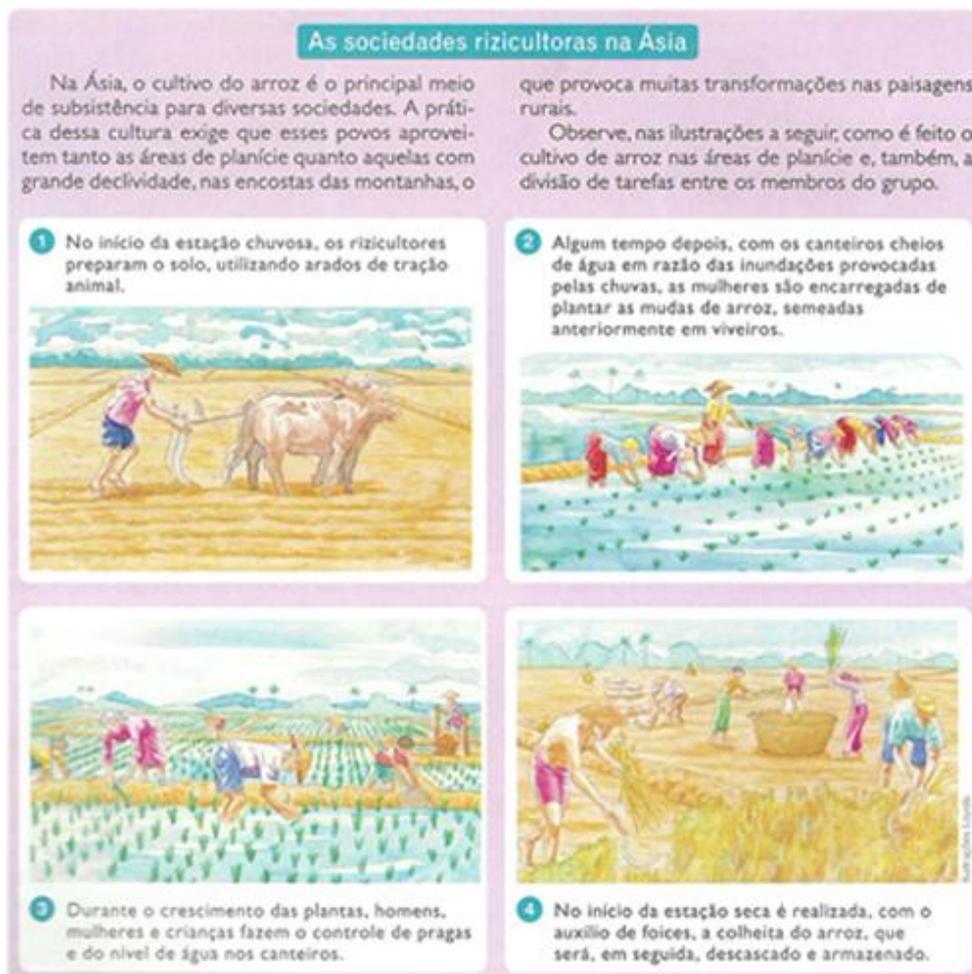


Figura 8 - Geografia: Espaço e Vivência. O Espaço Geográfico Mundial, p. 25.

Por fim, as imagens selecionadas para representar o extremo da civilização, seu ponto culminante, são auto-explicativas (ver a figura abaixo). Sua observação permite verificar a trajetória evolutiva e linear do “desenvolvimento” das técnicas agrícolas. As formas de se produzir são datadas, então, suas técnicas também o são. Os tipos cromáticos são todos brancos porque as imagens abaixo se referem aos “diferentes recursos técnicos e as formas de trabalho empregados nas atividades agrícolas, em épocas históricas distintas, por algumas sociedades européias” (BOLIGIAN, 2009a, p.26), o recorte espacial, portanto, é bem definido:

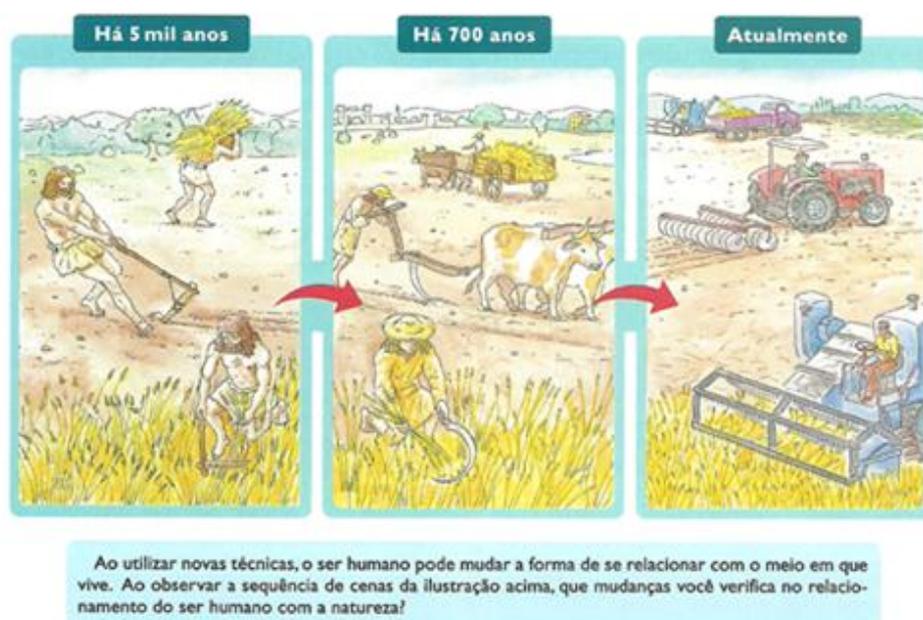


Figura 9 - Geografia: Espaço e Vivência. O Espaço Geográfico Mundial p.26.

Considerando os conteúdos que se seguirão relacionados aos setores das atividades econômicas, à produção agrícola em especial, este quadro estabelece um parâmetro sobre o que é a agricultura atual (pelo menos na Europa) e como era no passado. Não há como não estabelecer uma relação com as imagens vindouras sobre a estrutura agrária dos continentes/regiões/países e essa escala temporal.

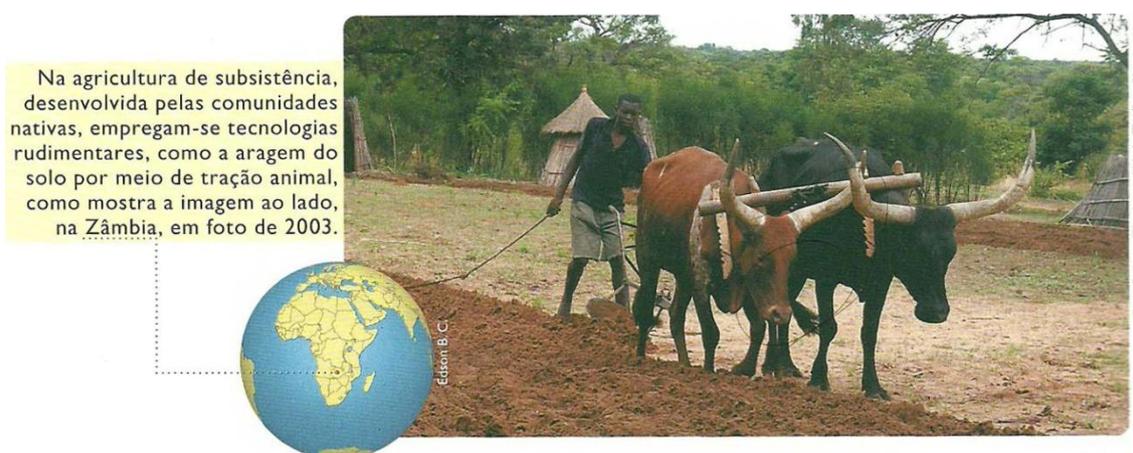


Figura 10 - Geografia: Espaço e Vivência. O Espaço Geográfico Mundial, p.130.

O padrão técnico africano aplicado à agricultura corresponde ao padrão técnico europeu de setecentos anos atrás. Uma das lógicas que opera para a produção da inferioridade dos povos africanos – que se relaciona a esse jogo de imagens, mas que não se prende apenas no que diz respeito a agricultura –, é aquilo que Boaventura de Souza Santos chamou de lógica produtivista.

Para ele, a não-existência, ou a inferioridade, é construída sob a forma do improdutivo que aplicada ao trabalho tem como característica principal a desqualificação profissional (2006, p.788). O trabalho produtivo é, portanto, aquele que maximiza a geração de lucro. E essa maximização do lucro na sociedade capitalista contemporânea esta intimamente relacionada ao desenvolvimento científico e tecnológico aplicado à produção.



Figura 11 - Geografia Espaço e Vivência. A Dinâmica dos Espaços da Globalização, p.92.

Os países “desenvolvidos” da Europa e da América do Norte, são aqueles cujas imagens, em comparação àquela figura da evolução das atividades agrícolas na Europa (fig. 3) se enquadram no padrão “atual” de produção.

Desta forma, os livros didáticos tornam, a partir da correlação entre texto e imagens, as diferenças culturais em assimetrias temporais, de modo que tudo aquilo que se distancia do modelo estabelecido pelos europeus é percebido como residual, atrasado.

Essa forma de construção de conhecimento coloca os países desenvolvidos na dianteira de um tempo linear e evolutivo. Boaventura de Souza Santos criticou também essa perspectiva a qual chamou de monocultura do tempo linear, na qual se produz uma idéia de que a história tem um sentido e uma direção únicos.

Esse sentido e essa direção tem sido formulados de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a idéia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não-existências declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. É nos termos desta lógica que a modernidade ocidental produz a não-contemporaneidade do contemporâneo, a ideia de que a simultaneidade esconde as assimetrias dos tempos históricos que nela convergem (idem, p.787).

#### E continua

Com isso, o que é considerado contemporâneo é uma parte extremamente reduzida do simultâneo. O olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno. A isso mesmo se refere Koselleck quando fala da não contemporaneidade do contemporâneo (1985) sem, no entanto, problematiza que nessa assimetria se esconde uma hierarquia, a superioridade de quem estabelece o tempo que determina a contemporaneidade (idem, p.785).

O livro didático de Geografia opera na produção da inferioridade de povos e do território africano uma vez que a partir da comparação dos fragmentos dos textos e das imagens é possível perceber a existência da articulação entre a condição cromática do ser humano representado - o que já induziria a sua localização espacial -; continente, região ou país que ocupa; às técnicas utilizadas no trato da terra, o que sugere improdutividade; a posição que o indivíduo, suas técnicas e, conseqüentemente, seu território ocupam na escala temporal hegemônica; e o nível de “desenvolvimento” dos territórios. De forma que “subdesenvolvimento” além de condição social e econômica, é também temporal... e tem cor.

Existe uma relação entre raça e trabalho, relação esta construída no período colonial. Mais de cem anos após a independência, nos surpreende que esta relação não tenha sofrido transformações significativas. Assim como o branco executava funções de destaque – principalmente se este fosse natural da metrópole -, a maioria dos pretos e pardos ficavam relegados às tarefas menos (ou não) reconhecidas socialmente e os livros didáticos apontam para a mesma realidade ou representação da realidade.

A colonialidade é o laço que prende os não-brancos à estrutura social que os inferioriza. E os livros didáticos, ao absorverem os valores eurocêntricos da modernidade ocidental, representam a população não-branca tal qual era vista há mais de quinhentos anos atrás.

Aproveitemos esta discussão para trazer para o debate outra categoria de análise que Ivaine Tonini (2003) aponta como produtora de inferioridade. Trabalhando a questão de como os livros didáticos operam na construção da identidade “desenvolvida” e “subdesenvolvida”, portanto na produção de superioridade/inferioridade, a autora analisou a forma como o material utiliza os

setores da atividade econômica como fator para esquadrihar e hierarquizar o espaço mundial. Essa percepção será útil à nossa análise. Esses setores são divididos em primário, secundário e terciário. Cada qual se relaciona, respectivamente, às atividades extrativas, à pecuária e agricultura; à indústria; ao comércio e ao setor de serviços.

O livro de oitavo ano, do Projeto Araribá, na Unidade 4, nos temas 2, 3 e 4 trabalha, nas páginas 92, 98 e 100, na sequência, as “Atividades do Setor Primário na América”; “O Desenvolvimento do Setor Secundário”, neste mesmo continente; “O Crescimento do Setor Terciário”.

Os setores das atividades econômicas na América são apresentados em termos comparativos. Em um parágrafo, o livro apresenta as características produtivas da América Anglo-Saxônica, no outro, da América Latina.

Na América Anglo-Saxônica, a agricultura se caracteriza por ser uma das mais desenvolvidas do mundo, empregando técnicas modernas, como seleção de sementes, uso intensivo de fertilizantes para corrigir os solos e de agrotóxicos para combater doenças.

(...) A pecuária também adota tecnologia avançada, como inseminação artificial e modificação genética, técnicas que aumentam a produtividade. O alto grau de mecanização contribui para reduzir o número de trabalhadores rurais, mas favorece a produção (...).

(MODERNA, 2007), p.95.

Em geral, empregam técnicas rudimentares na produção agropecuária, o que resulta em baixa produtividade. Seus investimentos em mecanização, fertilização, drenagem e recuperação dos solos são escassos ou inexistentes. Em contrapartida países como Brasil, Argentina, México e o Chile apresentam, em seus territórios, regiões onde a produção agropecuária emprega máquinas e tecnologia, o que os leva a obter alta produtividade.

(MODERNA, 2007), p.95.

O nível tecnológico empregado na América Anglo-Saxônica tem como consequência uma redução da absorção de mão-de-obra neste setor. As “técnicas rudimentares” aplicadas pelos países latino-americanos sugerem o oposto: uma concentração significativa da população economicamente ativa no setor primário. O primeiro caso indica que a população do Canadá e dos Estados Unidos se localizam, principalmente, nos centros urbanos uma vez que a maior parte da PEA (população economicamente ativa) está distribuída nos outros dois setores (secundário e terciário) que são eminentemente urbanos. O número de pessoas absorvidas pelo setor primário nos países latino-americanos pressupõe que boa parte da população destes países ocupam as áreas rurais.

Considerando a sociedade urbano-industrial como o extremo da organização social do sistema capitalista, a forma como a PEA se distribui de acordo com as atividades econômicas influencia em sua espacialização, de forma que um determinado território cuja sociedade apresente forte relação com o setor primário, se caracteriza, portanto, por ser rural e se encontra num estágio de organização que “precede” – considerando a concepção de tempo hegemônico – a forma de organização social capitalista.

Esse será um dos pontos de inferiorização do continente asiático, pois se existem ali países industrializados, alguns inclusive considerados “desenvolvidos”, nos quais a maioria da população ocupa áreas urbanas, a alta concentração das atividades no setor primário, para a maioria dos países deste continente, é responsável pela localização de um percentual elevado da população nas áreas rurais. A tabela abaixo possibilita esta leitura.

População urbana e rural de alguns países asiáticos — 2006		
País	População urbana (%)	População rural (%)
Afganistão	22,9	77,1
Bangladesh	24,7	75,3
China	43,0	57,0
Cingapura	100	—
Coreia do Sul	80,8	19,2
Índia	28,9	71,1
Indonésia	48,3	51,7
Japão	65,8	34,2

Fonte: *Calendario Atlante De Agostini 2008*. Novara: Istituto Geografico De Agostini, 2007.

Figura 12 – Projeto Araribá, 9º ano, p.132.

Por outro lado, o discurso para designar o setor primário dos espaços desenvolvidos é fechado: “a agricultura europeia em geral é produtiva graças ao desenvolvimento técnico e à intensa mecanização de seus processos. A maior parte da produção agrícola é consumida no próprio continente” (MODERNA, 2007b, p.74). As técnicas modernas aplicadas no setor primário promoveram o esvaziamento das áreas rurais e a urbanização européia.

No que diz respeito ao setor secundário nas “duas” Américas, o livro didático de oitavo ano do Projeto Araribá, no tema 3, apresenta as seguintes diferenças (sempre em situação de comparação):

No sul da América Anglo-Saxônica, há uma região industrial mais recente conhecida como Sun Belt ou cinturão do Sol, onde se destacam as indústrias dos ramos aeroespacial e petroquímico. No oeste, na região conhecida como Vale do Silício, concentram-se as indústrias de tecnologia de ponta, como informática, eletrônica e robótica.

Em muitos países latino-americanos, a atividade industrial é pouco significativa, predominando as indústrias tradicionais de bebidas, alimentos e tecidos, que empregam baixa tecnologia no processo produtivo e mão-de-obra barata e pouco qualificada.

Outros países, como o Brasil, o México e a Argentina, apresentam as principais e mais modernas áreas industriais do território latino-americano, com variados tipos de indústria e produção diversificada.

(MODERNA, 2007), p.99.

Tonini (2003) destacou que, no que tange ao setor secundário, os livros didáticos apontam a “tecnologia” como o principal elemento para a invenção das identidades “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”. De acordo com a análise desta autora

(...) para pertencer a identidade “desenvolvida”, não basta possuir diversidade de tipos de indústrias (...). A diversidade industrial foi uma das condições exigidas por esse modelo capitalista no passado. Anteriormente para ser considerado um país “desenvolvido”, bastava ter diversidade de indústrias. Hoje, essa condição não satisfaz mais. É a indústria de ponta que assinala como pertencente a identidade “desenvolvida”. A escolha do tipo de marcador é a atuação do poder produzindo um saber:” o Brasil, o México, “a Argentina e tantos outros países, embora tenham um parque industrial diversificado, continuam no subdesenvolvimento (TONINI, 2003, p.45).

A modulação do discurso do poder acerca do setor secundário aprisiona tanto os países “subdesenvolvidos” quanto a sua população a uma situação de inferioridade. Quem determina que a tecnologia é referência para o enquadramento do território no grupo dos países “desenvolvidos” é, obviamente, quem a produz. De forma que os critérios de classificação são arbitrários, definidos unilateralmente por um grupo pequeno de países que tem o poder de transformar em hegemônico o seu discurso.

O caráter do discurso é excludente, uma vez que os critérios (também por conta de sua instabilidade) impedem que mais de dois terços dos países ascendam a “elite das nações do globo”, por não apresentarem – num dado momento histórico - os adjetivos necessários para tanto.

O secundário africano é caracterizado pela incompetência do continente – com exceção de África do Sul e Egito -, pois não apresentam nem “diversificação nem dinamismo suficientes para sustentar um desenvolvimento econômico autônomo” (MODERNA, 2007, p.184). As poucas experiências ligadas à instalação de plantas industriais no continente, segundo o livro do oitavo ano da coleção Projeto Araribá, partiram de pequenas frações da elite africana ou de empresas estrangeiras que instalaram filiais no continente (idem, *ibid.*). O mapa reforça a percepção que o livro transmite do pífio parque industrial africano.



Figura 13 – Projeto Araribá, 9º ano, p.132.

Na Ásia, as indústrias japonesa, coreana, chinesa, israelense se destacam pelo moderno sistema de produção, com ênfase para a japonesa que conta com os setores de informática, robótica, eletroeletrônico e automobilístico altamente dinâmico. Desenvolve um comentário sobre os Tigres Asiáticos, grupo de países composto por Taiwan, Cingapura, Coreia do Sul e Hong Kong apontando a competitividade de sua produção industrial; e por fim, discute, de forma breve a industrialização de Índia e China e lembra que

o crescimento econômico asiático se dá pela divisão da sociedade em dois segmentos: um ligado às atividades modernas da economia, com formação especializada, estágios no Ocidente, salários e padrão de vida elevados; o outro constituído de mão-de-obra barata, trabalhando em condições ilegais, sem quaisquer direitos trabalhistas e fiscalização dos governos.

(MODERNA, 2007b, p.135).

O que reforça - o que antes defendemos - que a Ásia, por ser um ponto intermediário na escala de “evolução” das civilizações – segundo a perspectiva ocidental – ela congrega

características de Europa, por um lado – que se manifesta no trabalho livre e assalariado e na mão-de-obra qualificada -, e de América e África, de outro – nas formas opressivas de super-exploração do trabalho.

Em relação ao setor terciário, o exemplar de oitavo ano da coleção Projeto Araribá enfatiza a fração “subdesenvolvida” da América.

Nos países mais industrializados do continente americano, o crescimento da produção industrial baseou-se na introdução de novas tecnologias. Já o crescimento do comércio e serviços, num primeiro momento, apoiou-se muito mais na incorporação da mão-de-obra que na inovação tecnológica.

A partir dos anos 1990, o maior emprego de tecnologia por parte do setor terciário contribuiu para o aumento do desemprego, levando muitos trabalhadores, principalmente nos países subdesenvolvidos, ao mercado informal.

As cidades são as principais áreas de concentração das atividades do setor terciário. Porém, em quase todos os países da América Latina, industrializados ou não, elas não conseguiram absorver o grande contingente de mão-de-obra dispensada pelos setores primário e secundário. Esse fato agravou os problemas sociais nas áreas urbanas, aumentando os índices de favelização, desemprego, subemprego, criminalidade, mendicância etc.

(MODERNA, 2007), p.101.

O segundo parágrafo foi construído de tal forma que as consequências negativas da introdução de tecnologia no setor terciário nos países “subdesenvolvidos” encobrem os problemas sociais que ocorreram nos países ditos “desenvolvidos” em virtude do mesmo fato. O termo “principalmente” (no segundo parágrafo da citação acima) desvia a atenção para – e somente para – os países “subdesenvolvidos” naquilo que diz respeito à introdução de novas tecnologias no setor terciário. E o parágrafo que segue corrobora isso apresentado as limitações do setor terciário desses países em absorver de forma digna a população que migrou dos outros setores da atividade econômica.

O fato é que os problemas, sejam sociais ou de outra ordem, são minimizados ou omitidos quando se trata da análise do espaço norte-americano; em contrapartida, são quase que uma regra geral nas ex-colônias da América e na África. Seja Europa e Estados Unidos, por um lado, e América Latina e África, por outro, os livros didáticos despejam problemas em uns espaços e virtudes em outros. Afirmar que os efeitos negativos das inovações tecnológicas somente são sentidos nos países pobres é desconsiderar o óbvio, que a substituição da mão-de-obra por objetos tecnológicos é um fenômeno global e que seus danos não se restringem a o grupo dos países pobres somente. Garcia (2013, p.17), citando Foucault, advertiu que “por meio do discurso há um desenrolar dos signos verbais pelos quais permanece a representação simbólica, apagando a verdade primeira” e que, portanto, “o discurso tende a anular o estado bruto das coisas”.

Tanto o mapa quanto o cartograma são apresentados por Ivaine Tonini (2003) como instrumentos ópticos utilizados como tática para legitimar as “verdades” discursivas presentes nos livros didáticos. No caso do cartograma, o “número” possibilita melhor visualização e fixação do valor de verdade, para ela

o número não é apenas um valor em si, ele produz uma maneira de dar sentido à política de construir identidades, pois essa forma de construir uma verdade incorpora conjuntos de cálculos. O rótulo do número está conectado à relações de poder, pois é a partir dessa relação que os valores são ordenados (TONINI, 2003, p.44).

O mapa, por sua vez, deve ser encarado como um instrumento cuja projeção de uso corrente é uma construção segundo a perspectiva européia e que, por si, já opera na produção de superioridade/inferioridade das nações. Ele é uma “máquina ótica”, que no caso de nossa análise não pode ser concebido desvinculado do discurso da modernidade/colonialidade presente no livro didático como um todo.

O mapa apresenta, ao nosso olhar, aquilo que quem o construiu quer que vejamos. É, portanto, “uma” – apenas “uma” – visão de mundo. No livro didático, todos os mapas apresentam “uma” visão Ocidental de mundo. Os países do “norte” ocupam a parte “superior” do mapa, enquanto que os países do “sul”, a parte de baixo. Essa projeção eurocêntrica que divide o mundo em países superiores e países inferiores, traz em si, o aspecto visível de uma classificação baseada em relações desiguais.

A projeção abaixo conjuga os dois instrumentos óticos. Mapa e cartograma confirmam a “verdade” presente no texto, uma vez que é visível que a PEA concentrada no setor primário dos países “desenvolvidos” da América – Canadá e Estados Unidos – é muito inferior se comparada a PEA do mesmo setor nos países “subdesenvolvidos” da América Latina.

Associada à superioridade técnica - cujo vestígio é à baixa concentração do PEA no setor primário presente no gráfico - os países “desenvolvidos” da América têm sua posição de poder e privilégio na hierarquia geopolítica das Américas reforçada pela projeção cartográfica que os coloca em posição “natural” de superioridade em relação aos demais países, uma vez que estão representados no “topo” do mapa. O mesmo vale para a Europa em relação à África. Com o adendo de que além da posição na parte superior do mapa, este continente se localiza no “centro”, sendo o “ponto de referência”, aquele que atrai o “primeiro olhar” sobre o mundo projetado na carta.

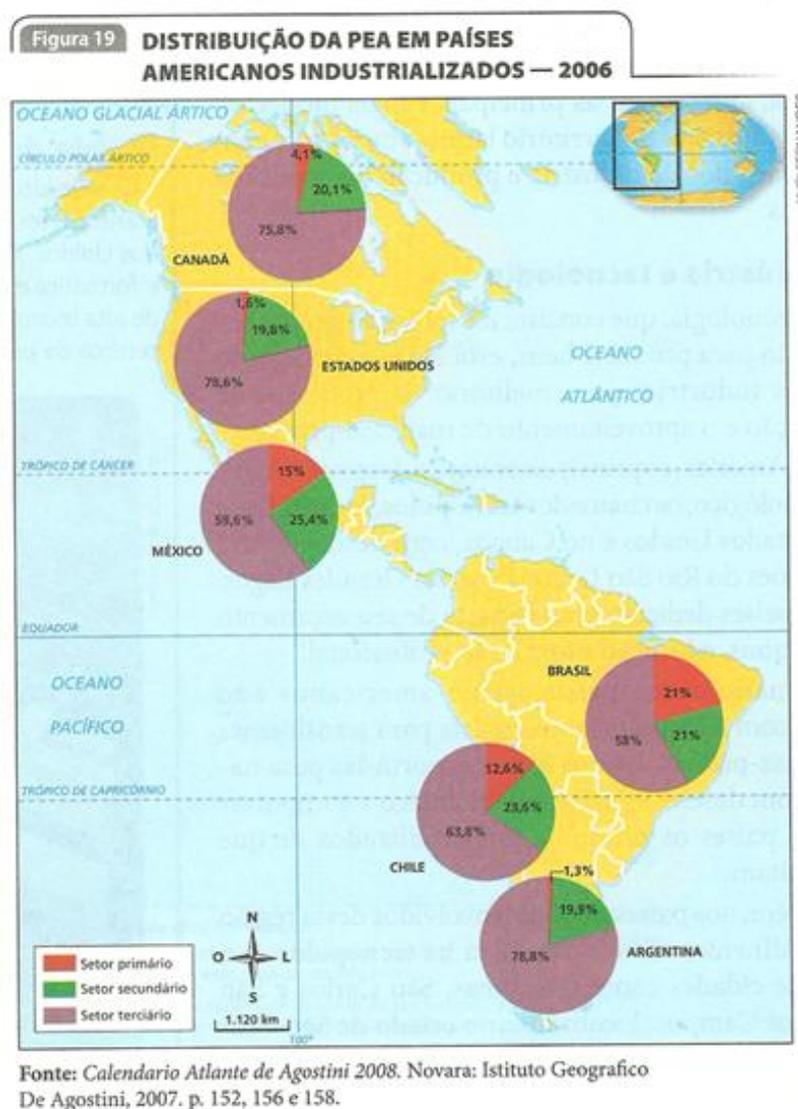


Figura 14 – Projeto Araribá, 8º ano, p.100.

Portanto, o predomínio do setor primário com suas técnicas “arcaicas”, um setor secundário que, apesar de diversificado em alguns países, do ponto de vista tecnológico deixa a desejar e um terciário, ralo e composto por trabalhadores informais em sua maioria, é utilizado para caracterizar os “subdesenvolvidos”.

No entanto, o problema nos países “subdesenvolvidos” não é o “predomínio do setor primário”, mas o que ele simboliza: a primeira “etapa” do processo que hierarquiza os setores de atividade econômica, por isso é “desvalorizado” em relação aos outros. Supostamente, o setor primário é a primeira fase pela qual uma economia tem que passar, para, em seguida, evoluir para o secundário e posteriormente, para o terciário.

Essa transição do agrário-rural para o urbano-industrial sugere uma “evolução”, quando na verdade é apenas uma forma de valorizar as atividades de um grupo social – a burguesia industrial -

que se impôs sobre os demais. O estabelecimento e valorização da sociedade urbano-industrial – e a decadência do seu oposto – é a manifestação concreta da vitória da burguesia industrial sobre a elite agrária. O problema é que a economia de base primária é vista como “marca temporal” – mais ou menos “atrasada” de acordo com a técnica que se utiliza.

As imagens utilizadas pelo livro didático pra reforçar o discurso de inferiorização dos espaços “subdesenvolvidos”, é, via de regra, protagonizado por pretos e pardos. Elas, além de produzir uma idéia dos diferentes espaços mundiais – África, Europa, Ásia, América Latina e Anglo-Saxônica -, associa tipos de trabalho a raças específicas. Esta estratégia incide diretamente na (re)produção das representações sociais que serão construídas pelos estudantes em relação aos pretos, pardos, brancos, indígenas e outras categorias cromático/raciais.



Figura 15 - Geografia: Espaço e Vivência. O Espaço Geográfico Mundial, p. 107.

Além do trabalho do indígena peruano estar ligado diretamente ao setor primário da economia e as técnicas apresentadas serem “tradicionais”, ele é considerado dentro do modelo jurídico brasileiro, ilegal. Há, portanto, um tipo cromático/racial, associado a uma identidade geocultural (peruanos – conforme a legenda da figura) e a um tipo de trabalho (agrícola) – que não exige qualificação, relacionado também a um status jurídico (ilegal, segundo nosso padrão local) – embora o livro deixe claro que no país em questão (Peru) esta forma de trabalho é lícita.

O modo, no entanto, em que o trabalho está relacionado aos indígenas peruanos andinos desloca a representação deste grupo cromático/racial do extremo romântico (que concebe o indígena como “inocente”, “ingênuo”) para o oposto (ilegalidade/criminalidade). As identidades dos povos não-europeus construídas na modernidade/colonialidade são paradoxais. Mudam, de acordo com o interesse daqueles que tem o poder de construí-las a partir do discurso: em um determinado momento são classificados como bárbaros, cruéis, violentos; em outros, tornam-se indolentes e preguiçosos.

Seja uma ou seja outra, a identidade que o livro didático constrói (ou reproduz) do indígena é sempre relacionada a uma posição de inferioridade na escala da sociedade global. Apresenta-o

constantemente em contato com a natureza, seja como “selvagem”, ou enquanto trabalhador do setor primário – aplicando técnicas extensivas, com nenhuma tecnologia agregada a ela, pouco distante da natureza, inserido (quando inserido), portanto, de forma subalterna no sistema capitalista moderno/colonial.

Em relação às imagens, Tonini (2003, p.37) afirma que elas ensinam “uma visão de mundo, de valores e quais comportamentos sociais e econômicos são aceitáveis” e que há nelas, portanto, um certo regime de verdade. As figuras não apenas fortalecem o discurso, mas provam a sua “verdade”. O leitor lê e vê. Essa conjugação potencializa a constituição de subjetividades. A imagem por si, segundo a autora, já se constitui em veículo de significados e mensagens simbólicos. Há, portanto uma sobreposição de discursos (textual e imagético) que no livro didático em hipótese alguma se contrariam, muito pelo contrário: o texto induz a uma interpretação da imagem, a imagem prepara o leitor para o texto introduzindo, de certa forma, o assunto e chamando a sua atenção, para depois confirmá-lo. Para Tonini (2003, p.36) as imagens “são textos culturais”.

Para Hall (apud TONINI, 2003, p.36) as imagens “constroem significados e o transmitem (...) são veículos ou meios que carregam significação por funcionarem como símbolos, que significam ou representam (...) os significados que desejamos comunicar”.

Como a mera descrição não é suficiente para que o leitor construa mentalmente um quadro que esteja conforme a realidade que o narrador apresenta, as imagens possibilitam “concretizar” determinadas noções. Além disso, poupam a “letra”, pois que se o aluno vê a paisagem ou o contexto que se apresenta na imagem, a descrição no texto não precisa ser tão metódica.

No entanto, há um caráter interpretativo nas imagens em que o olhar pode ser influenciado pelo discurso textual, mas não se deve desconsiderar que ele – o olhar - parte de um lugar específico que guarda determinados valores sociais e culturais ímpares, portanto a leitura da imagem varia também de acordo com a situação, o “lugar” de quem a lê.

Acreditamos que a frequência da forma como os grupos cromático/raciais são representados nos livros didáticos reforçam mais ainda o aspecto negativo das representações construídas acerca de pretos e pardos, amarelos e indígenas.

Na sociedade capitalista moderna/colonial, na qual o tipo de inserção do indivíduo no mercado de trabalho interfere diretamente em sua posição social e na forma como ele passa a ser visto pelos demais integrantes da sociedade, nos sentimos impelidos a analisar, primeiro de forma quantitativa, a distribuição dos diferentes grupos cromáticos nos três setores da atividade econômica, considerando, inclusive a presença de cada qual em atividades que agregavam tecnologia. O resultado da quantificação, por coleção, foi a seguinte:

**Geografia: Espaço e Vivência.****8º e 9º ano.****BOLIGIAN, Levon, et al. Atual Editora.****3ª ed. reform., São Paulo, 2009.**

Condição Cromática	Setores da atividade						
	Primário		Secundário		Formal	Terciário	
	Tradicional	Moderno	Tradicional	Moderno		Formal Moderno	Informal
Preto	5	-	1	-	4	-	1
Pardo	2	-	2	-	1	-	1
Branco	5	1	15	2	13	1	-
Amarelo	6	-	1	1	3	-	-
Indígena	6	-	1	-	-	-	-
Difícil Identificação	5	1	1	1	3	-	-
Imagem Compartilhada	3	-	1	-	1	-	2

**Projeto Araribá: Geografia – 8º e 9º ano.****Obra Coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.****2ª ed., São Paulo, 2007.**

Condição Cromática	Setores da atividade						
	Primário		Secundário		Formal	Terciário	
	Tradicional	Moderno	Tradicional	Moderno		Formal Moderno	Informal
Preto	6	-	2	-	3	-	1
Pardo	2	-	-	-	-	-	2
Branco	9	1	5	3	8	1	1
Amarelo	1	-	1	-	1	-	-
Indígena	4	-	-	-	-	-	-
Difícil Identificação	3	-	-	-	1	-	-
Imagem Compartilhada	2	-	-	-	1	-	-

Se o livro apresenta franca hegemonia dos brancos, mesmo em termos quantitativos, como consequência, ele traz uma maior concentração de trabalhadores brancos em cada uma das coleções (37 na Coleção Espaço e Vivência e 28 no Projeto Araribá). Esse grupo cromático/racial ocupa “todos” os setores das atividades econômicas, independentemente do nível tecnológico empregado nelas. Mesmo no setor primário, quando as técnicas utilizadas supõem reduzida aplicação tecnológica, a expressão de alegria das pessoas representadas nas imagens referentes a este setor vai

de encontro à expressão de exaustão e austeridade dos trabalhadores não-brancos do mesmo setor , só que em outros continentes.

Os trabalhadores pretos (11 ao todo na Coleção Espaço e Vivência e 12 no Projeto Araribá) e pardos (6 no Espaço e Vivência e 4 no Projeto Araribá) ocupam principalmente as atividades ligadas aos setores primário e terciário, em trabalhos onde o padrão técnico é considerado rudimentar em relação ao modelo produtivo ocidental, o que serve para deslocá-los temporalmente, como figuras do passado, estagnados no tempo.

Gravuras de importantes artistas plásticos representando a escravidão agravam a anacronia. Não houve uma transição qualitativa da inserção do negro na esfera do trabalho, se antes a escravidão lhes foi imposta, hoje o trabalho coercivo e mal pago lhes é imposto de uma outra forma. Além disso, este grupo é o que tem maior representatividade no setor terciário informal, onde figuram como vendedores ambulantes, principalmente. Não há imagem de negros ocupando postos de trabalho que exigisse mão-de-obra fosse qualificada ou qualquer atividade relacionada à terceira revolução industrial. Portanto, o livro (re) produz uma representação social que restringe a mão-de-obra negra a atividades tradicionais. Alguns dos trabalhos informais são executados por crianças. É o único grupo cromático/racial que apresenta crianças trabalhadoras.

Cabe aqui uma ressalva: a única imagem com branco atuando no terciário informal representa uma família iraquiana coletando materiais em um lixão em Bagdá para reciclagem. Entendemos, neste caso, que a identidade geocultural, por conta da posição recente do Iraque em relação aos Estados Unidos, associada ao tipo de trabalho e à exclusão social contribui para hierarquizar brancos, uma vez que apresenta os brancos iraquianos em situação diferente dos brancos europeus. A identidade cromático/racial branca, portanto, não é homogênea: um é o branco europeu, outros são os brancos de outros continentes.

Os amarelos (11 no Espaço e Vivência e 3 no Projeto Araribá) são apresentados na coleção Espaço e Vivência principalmente no setor primário da economia, mas assim como os brancos, também estão inseridos nas atividades referentes à terceira revolução industrial, principalmente no secundário. O livro do Projeto Araribá apresenta três imagens de indivíduos de tipo cromático/racial amarelo no secundário moderno (de alta tecnologia). No tema referente ao Japão, principalmente, é que tais imagens estão inseridas.

Já os indígenas (7 nos livros da coleção Espaço e Vivência e 4 na coleção Projeto Araribá), que são na maioria, habitantes dos países andinos, figuram principalmente no setor primário da economia. Não há nenhuma outra referencia de que este grupo cromático/racial atue em outro setor que não seja o primário. Obviamente que, obedecendo à representação moderna/ocidental do mundo

que se tem desse grupo humano, nenhuma das imagens tem qualquer relação com a aplicação de tecnologia na atividade exercida por estes.

Na categoria “difícil identificação” foi possível apenas determinar a atividade, mas a visibilidade dos tipos cromático/raciais representados ficou comprometida pela distância e sombra, ou pelo fato de que algumas imagens apresentam trabalhadores agrícolas com o corpo quase que completamente coberto por roupas, luvas, bonés etc.

Nas “imagens compartilhadas” percebemos que, em algumas delas, os brancos aparecem em posição proeminente em relação aos demais grupos cromáticos/raciais. É o colonizador ou capataz controlando mão-de-obra negra (preta e parda) escravizada; o explorador europeu sendo auxiliado por pretos africanos transportando bagagem ou abrindo caminho na mata. A análise das “imagens compartilhadas” reafirma a superioridade do homem-branco-europeu, pois ao contrário das demais – onde tipo racial é exclusivo – aqui os tipos cromático/raciais aparecem em relação, e pelo que percebemos, em relação de poder.

A imagem, no entanto, não é o mundo, é uma leitura de mundo, é um discurso como já antes apontamos. E como tal tem uma intencionalidade e parte de um lugar específico dentro das relações de poder que não é, de forma alguma, como ao da maioria dos alunos das escolas públicas que receberam do governo estes exemplares.

Pode ser que os jovens encarem as imagens como “janelas da realidade”, como a “realidade em si”, e não como símbolo cuja escolha do recorte espacial a ser representado, assim como as pessoas que ali figuram, foram escolhidas intencionalmente para que a imagem executasse uma função pré-estabelecida, neste caso, segundo os interesses de quem fotografou (ou desenhou, no caso das gravuras) e de quem as selecionou para inseri-las em conteúdos específicos do livro didático.

Neste caso, há a intenção de apresentar o mundo – entenda tanto as pessoas quanto os territórios - de forma hierarquizada “racialmente”, e é uma estratégia do Ocidente construída a partir da expansão marítima europeia e reproduzida nas duas coleções analisadas. Neste material, um grupo cromático/racial – branco - figura como superior aos demais sendo, portanto o modelo a ser, não apenas admirado, mas seguido.

Torna-se preocupante o fato de que a crença na imagem enquanto “verdade” associada à forma como pretos e pardos, dentre outros grupos, são representados, interfira na construção da identidade das novas gerações dessa fração das classes populares. Ao identificar-se como preto ou pardo e, conseqüentemente, aos sujeitos desta mesma categoria “racial” presente nas imagens dos livros, é possível que os jovens considerem que o “seu lugar” no futuro no mercado de trabalho já esteja pré-estabelecido.

O peso da “verdade” do discurso dos livros didáticos reproduz a “tradição” da subalternidade de pretos e pardos na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que sugere o oposto para os jovens brancos, cuja posição social sugerida é confortável por conta das inúmeras possibilidades de inserção no mercado de trabalho, inclusive nos melhores empregos, uma vez que não há restrições quanto ao tipo de atividade que esta categoria “racial” pode exercer. De acordo com o que o livro didático apresenta, as possibilidades para estes são amplas.

Existe, portanto, uma relação entre a divisão social do trabalho e a divisão racial do trabalho. Para os teóricos da Colonialidade, historicamente, a mão-de-obra branca mantinha privilégios em relação ao mercado de trabalho, uma vez que, por conta da crença na superioridade do “homem branco”, os trabalhos que exigiam qualificação e cargos de comando eram designados quase que exclusivamente a esse grupo, o que, conseqüentemente, fazia com que fosse este o que concentrava os salários mais elevados enquanto que os demais grupos raciais, como os pretos, pardos e indígenas, por conta de sua ignorância (pelo menos em relação à cultura européia) se mostravam indignos de salários elevados (ou mesmo de qualquer pagamento, vide a escravidão).

A análise dos setores da atividade econômica nos livros didáticos mostrou que há de fato uma associação entre “cor” e remuneração, uma vez que não é difícil estabelecer o valor a ser pago, pelo trabalho de brancos e não-brancos. Aqueles que fazem parte deste primeiro grupo estão, grosso modo, concentrados no setor formal da economia em atividades de remuneração melhor, enquanto que os pretos e pardos, por exemplo, executam atividades de pior remuneração ou mesmo para subsistência.

A mudança na escala de análise nos faz perceber que a posição dos tipos cromático/racial na dimensão do trabalho, será análoga à posição dos seus territórios - que os representa de acordo com as identidades geoculturais - dentro da divisão internacional do trabalho. Ela sugere que cada país ou território tem uma “função” neste processo e o livro didático a define como “(...) uma especialização econômica dos países na produção e na comercialização (importação e exportação) de determinados produtos no mercado internacional (BOLIGIAN et.al., 2009a, p.57).

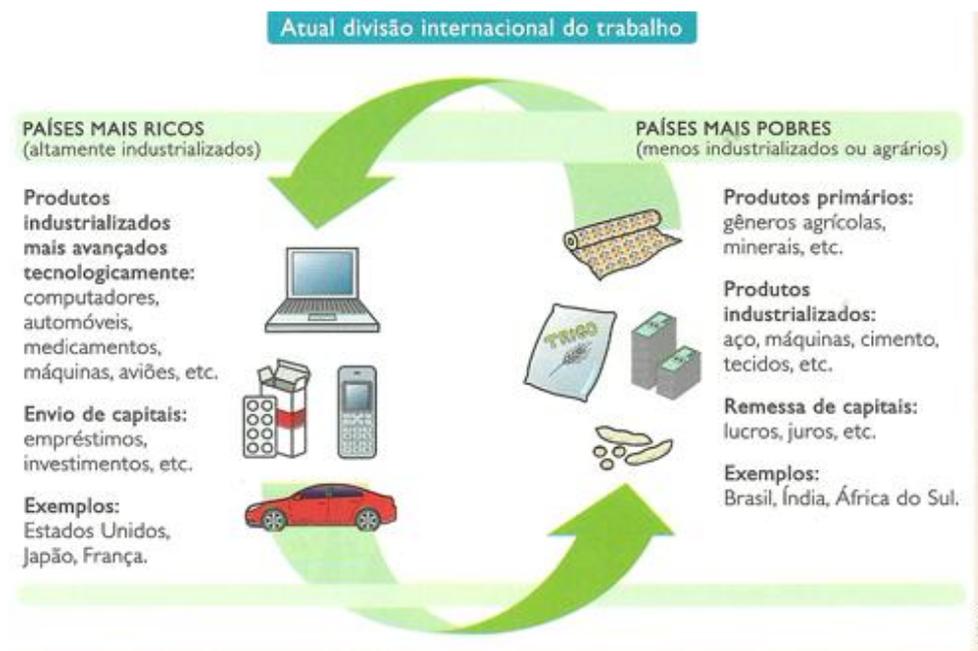


Figura 16 - Geografia: Espaço e Vivência. O Espaço Geográfico Mundial, p. 57.

Lembre-mo-nos que os “países mais pobres”, “menos industrializados” ou “agrários” são compostos basicamente por ex-colônias. E que uma das marcas deste território é justamente a “cor” de sua população, que atrelada à cultura, os colocou numa situação de inferioridade dentro dos parâmetros classificatórios estabelecidos pela Europa. Não é preciso muita astúcia para perceber que as relações entre os países “ricos” e países “pobres” são infinitamente mais favoráveis aos países “ricos”.

No primeiro momento, ficava por conta das colônias produzirem gêneros agrícolas e fornecerem metais preciosos para as metrópoles, que negociavam com as colônias produtos manufaturados. Essa relação desigual, por conta da diferença dos valores dos produtos negociados, mantinha a balança comercial metropolitana favorável. O fim do colonialismo não desfez a estrutura: os países “subdesenvolvidos” continuaram a fornecer matérias-primas e produtos agrícolas e os “desenvolvidos” comercializavam produtos industrializados.

A Nova Divisão Internacional do Trabalho (Nova DIT), que surgiu a partir da industrialização dos países “subdesenvolvidos”, fez com que alguns desses países mudassem sua pauta de exportação, diversificando-a, incluindo aí alguns produtos industrializados. Esse fato não mudou a posição da Europa e dos Estados Unidos em suas relações comerciais com os demais países, pois passaram a comprar ..... industrializados, desenvolveram novas tecnologias e agregaram a seus produtos, aumentando o valor.

O trabalho mal pago, que é definido racialmente e que, portanto, é característico dos territórios não-brancos, tornou-se um fator locacional a atrair empresas estrangeiras. Esse foi um

dos fatores que fez com que multinacionais instalassem filiais nos países pobres. A cor da pele potencializa a mais-valia, pois que é com base nela que a exploração é legitimada: pretos e pardos recebem menos, porque “não são qualificados” – generaliza-se -, isso significa que não tem “conhecimento”, e como o “conhecimento” é que define o “racional”, e o “racional”, por sua vez, é condição de humanidade, paga-se menos aos menos humanos. O livro reforça essa ideia quando afirma que “a posição da África na Nova DIT é ainda mais desfavorável, se comparada a dos países de baixa industrialização, porque apresenta maior exploração dos recursos naturais e da mão-de-obra” (MODERNA, 2009b., p.191).

A África é um continente agrário, segundo o livro. A América Latina também. Um pequeno grupo formado por três países, em um e em outro continente, destoa da grande maioria, o que torna ambos os continentes coadjuvantes na Nova DIT. A Europa e os Estados Unidos protagonizam esta relação, tendo a Ásia em posição intermediária, por conta do Japão, principalmente.

A função dos territórios parece respeitar a capacidade que se pressupõe ter o tipo racial que lhe serve de referência: aqueles territórios que congregam maioria branca – concebida como a de maior capacidade intelectual -, é justamente onde o conhecimento é produzido (ciência e tecnologia), onde os produtos são mais “valiosos”, por conta do conhecimento agregado ao produto. Por outro lado, vai havendo uma (de) gradação dos territórios à medida que o tipo cromático/racial que o representa vai escurecendo. É como se o conhecimento fosse se afastando dos seres humanos à medida que a cor da pele enegrece. A ausência de conhecimento, ou daquilo que é conhecimento relevante para o Ocidente, confirma a inferioridade do indivíduo e do seu território e legitima o tipo de sua inserção na DIT.

Mas segundo a perspectiva do sistema-mundo, de Immanuel Wallerstein, as diferenças entre países não decorrem do “atraso” de uma região em relação às outras, elas são inerentes a própria configuração do sistema mundial. Ou seja, a divisão entre centro, periferia e semiperiferia decorre da divisão internacional do trabalho, que foi se construindo paralelamente à formação do mercado mundial. O centro, nesse caso, caracteriza-se por seu progresso tecnológico, a periferia é fornecedora de matérias-primas e mão-de-obra barata, enquanto que a semiperiferia se encontra em um estágio intermediário, que não é necessariamente uma periferia para o centro, mas sim um centro para a periferia (2007, p.12-13). Apesar das mudanças assinaladas ao longo da história, a estrutura dessa relação e os papéis dos Estados foram se mantendo restando às nações colonizadas assumirem o ônus de sua inserção no mercado mundial.

### 3.3.3. A Natureza Colonizada nos Livros Didáticos

Em linhas anteriores afirmamos que a representação que se tem do mundo é fator determinante para o tipo de relação que se estabelece com ele, o mundo e as pessoas que nele habitam. E defendemos que as diferenças físicas e culturais que, de fato, existem entre europeus e não-europeus foram transformadas em desigualdades e, ainda, possibilitaram o desenvolvimento de uma representação de mundo que hierarquiza a sociedade global, atribuindo a um grupo o mérito da superioridade enquanto que outros ficam relegados as posições inferiores. Foi com base nesta construção que se legitimou a exploração dos habitantes das colônias e que se “naturalizou” sua inferioridade. A representação que se construiu do humano americano e africano – enquanto não-humano – determinou, portanto, o seu “uso”, ou seja, a forma de controle de sua força-de-trabalho.

Com a natureza não haveria de ser diferente. O discurso que a define também insitui uma ação em relação a ela. Não existe apenas “um” discurso sobre o que ela é, mas cada cultura a representa de uma forma particular. Quando, como em alguns casos, o termo utilizado para designá-la é “mãe”, há como forma de sugestão uma relação de extremo respeito, e não necessariamente de submissão. A analogia a uma figura chave nas relações sociais – mãe - faz com que todos os adjetivos relacionados a esta figura, sejam também inerentes à natureza. Assim esta última tem como papel “cuidar”, “suprir”, “ensinar”, “educar” etc.

Um relato clássico de Jean de Léry, registrado em sua obra “Viagem à Terra do Brasil”, de 1557, ilustra bem a representação de natureza dos tupinambás:

(...) Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros que se deram ao trabalho de ir buscar seu arabutã (pau-brasil).

Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?

Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como supunha ele, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente: E por ventura precisais de muito?

- Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados.

- Ah! Retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas! Acrescentando, depois de bem compreender o que eu lhes dissera: mas esse homem tão rico de que me falas não morre? - Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso, perguntou-me de novo: E quando morrem, pra quem fica o que deixam?

- Para seus filhos, se os têm, respondi: na falta destes, para os irmãos ou parentes mais próximos.

- Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros mairs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem. Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte *a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados* (grifo nosso).

Muitas observações são passíveis de serem destacadas neste diálogo entre o invasor e o nativo, mas o que nos interessa apresentar aqui é a percepção diferenciada da natureza. No último trecho da citação, o ‘velho tupinambá’ revela uma situação de total entrega e confiança na natureza enquanto provedora - como um ente que “cuida” - não somente de suas necessidades, mas, inclusive as das gerações futuras. Para os povos indígenas, “a natureza nunca foi um recurso natural, foi sempre parte de sua própria natureza enquanto povos indígenas e assim a preservaram preservando-se” (SANTOS, 2002, p.28-29).

Por outro lado, a visão do Ocidente em relação a ela é de desconfiança, daí a necessidade de acumular, por não acreditar em sua provisão. A maximização da exploração da natureza – e sua degradação - é constitutiva do capitalismo, cujo um dos pilares é o estímulo ao consumo, que induz ao aumento da produção e, conseqüentemente, ao aumento da extração dos “recursos” que a natureza oferece.

A representação ocidental, hoje hegemônica, de natureza não pode ser compreendida destacada do modo de produção capitalista. Portanto, a idéia de natureza, que hoje predomina, foi elaborada por um grupo específico, partindo, de um locus de enunciação particular, a saber, a Europa, cuja força do discurso – que foi precedida pela força das armas – tornou essa concepção “universal”, assim como tornou “universal” o “seu” modo de produção e o seu modelo de sociedade. Tal representação potencializou a acumulação.

Para Araóz, “desde la conformación y expansión histórica del capitalismo como sistema mundial, la ‘naturaleza’ y los procesos ecológicos todos (...) son resignificados y transformados em tanto objetos y medios de trabajo em el proceso de formación de valor” (2010 ,p.40).

Se os povos originários consideravam a indissociabilidade entre si e a natureza, os povos ocidentais radicalizaram ao estabelecer uma ruptura entre o “humano” e a “natureza”. De forma que a natureza, conforme lembra Boaventura de Souza Santos (2002), é exterior ao “homem”.

Quando discutimos, neste mesmo trabalho a Colonialidade do Saber, defendemos que o exercício cartesiano de seccionar o ser humano em “razão” e “corpo”, onde “corpo” é concebido como “natural”, serviu para ratificar – cientificamente -, a separação que entre ambos já havia sido estabelecida pela religião de base judaico-cristã, que separava o sagrado (Deus), do homem e da

natureza. Supostamente, como Deus não estava na natureza, ela perde o caráter sagrado e mágico que antes lhe era atribuído, e aparece, agora como “‘fuerza exuberante’, descontrolada, que amenaza la existencia humana; pero también como ‘fuente inesgotable de recursos’” (ARAÓZ, 2010, p.39). A natureza é percebida como algo inferior ao homem. O “humano” não é natureza. No cerne desta discussão está, nada mais, que a velha oposição entre sujeito e objeto.

O homem ocidental passou a encarar a natureza como um adversário, vendo nela uma “ameaça tão irracional quanto a do selvagem, mas a irracionalidade deriva, no caso da natureza, da falta de conhecimento sobre ela, um conhecimento que permita dominá-la e usá-la plenamente como recurso” (SANTOS, 2002, p.27).

Essa representação de natureza foi a que encontramos nos livros didáticos. Embora os autores a critiquem, caem na armadilha de reproduzi-las. Em uma parte do livro afirmam que

Com o crescimento da sociedade de consumo, o ritmo das atividades econômicas tornou-se muito mais intenso, o que fez ampliar de maneira considerável a interferência do ser humano sobre a natureza e, indiretamente, atingir a saúde humana. Para atender ao grande aumento da produção, foi preciso explorar uma quantidade cada vez maior de recursos. Desse modo, a natureza passou a ser vista apenas como fonte de matérias-primas, o que deflagrou um intenso processo de degradação ambiental.

(BOLIGIAN, et.al., 2009b, p.41)

Este trecho apresenta certo tom crítico e, a nosso ver, apesar disso, os autores assumem esta mesma forma de representar a natureza a qual criticam, uma vez que em página anterior revelam que

O aprimoramento das técnicas levou a humanidade a ter maior domínio sobre a natureza, permitindo-lhe explorar mais intensamente os recursos naturais existentes no planeta, como solo, a fauna e a flora, os minerais, os rios e os oceanos.

(BOLIGIAN, et.al., 2009b, p.12).

Araóz (2010) já havia alertado sobre o uso, quase exclusivo, de termos bélicos nos discursos do Ocidente quando este se refere à natureza: “exploração”, “conquista”, “domínio”, “submetimento”, “devastação”, “destruição” etc.

Tal fato se reproduz nos livros didáticos, ou seja, se a natureza é percebida como inimiga, como um obstáculo a ser vencido, os termos referentes à relação humanidade-natureza não podem ser outros. As duas citações anteriores retirada do livro didático confirmam essa representação.

O processo de acumulação de capital, que se deu no período colonial, não foi pautado apenas na relação capital/trabalho. Os livros didáticos lembram que, em muitas das ex-colônias, a produção e exportação de produtos agrícolas e de recursos naturais ainda se mantém como base de

suas economias<sup>53</sup>. Se antes a forma de controle do trabalho era de base escravista, hoje os baixos (ou nenhum) salários configura uma reelaboração de antigas formas de controle sob bases coercitivas mas, que tanto num período (colonial) quanto em outro (atualmente), fora utilizada para retirar da natureza, de forma descontrolada, seus produtos. Fernando Coronil (2005) defende que “a exploração social é inseparável da exploração natural” (p.110) e, nesta perspectiva, tanto a mão-de-obra explorada quanto à natureza, cujo destino não foi diferente, foram fundamentais para a ascensão da Europa ao centro do sistema-mundo-moderno/colonial.

A difusão da representação de natureza como “destruidora” e “incontrolável”, sugere a necessidade, para o bem da humanidade, de seu controle, de dominá-la. Diz-se que o desenvolvimento científico possibilitou conhecer melhor a natureza e prever seus “golpes”, o que possibilitou a aplicação de medidas para atenuar ou controlar seus impactos. Daí os cientistas e seus aparatos tecnológicos se converterem em salvadores e instrumentos de salvação da humanidade nesse embate feroz travado – na cabeça de alguns – com a natureza.

Não negamos a importância dos cientistas e nem de seus instrumentos tecnológicos para a sociedade atual. O que nos incomoda é a hierarquização do conhecimento e o fato de relegar para um plano inferior o conhecimento produzido por outras culturas que não a europeia, quando na verdade, elas também se mostraram capazes de criar condições, a partir da observação e da criação de aparatos técnicos, que lhes permitissem sobreviver em condições adversas<sup>54</sup>.

Voltemos a traçar um paralelo sobre as diferenças técnicas em relação ao “uso” da natureza (terra):

A presença de uma agricultura de subsistência que se realiza ainda por meio do desmatamento e faz uso inadequado dos solos, colabora para aumentar o quadro de subdesenvolvimento.

(MODERNA, 2007b, p.180)

O uso intensivo de tecnologia e a contínua inovação dos processos permitem à economia europeia a otimização de seus recursos e um elevado índice de produtividade. A agricultura europeia em geral é produtiva graças ao desenvolvimento técnico e à intensa mecanização de seus processos.

(MODERNA, 2007b, p.74)

<sup>53</sup> Sobre a América Latina, o livro do oitavo ano da Coleção Projeto Araribá, na página 65 diz que: “A maioria dos países manteve a base econômica imposta no período colonial: produção e exportação de produtos agrícolas e de recursos minerais, e importação de produtos manufaturados ou industrializados”.

<sup>54</sup> Boaventura de Souza Santos diz que “nos anos 1960, os sistemas milenares de irrigação dos campos de arroz da ilha de Bali, na Indonésia, foram substituídos por sistemas científicos de irrigação, promovidos pelos prosélitos da revolução verde. Os sistemas tradicionais de irrigação assentavam em conhecimentos hidrológicos, agrícolas e religiosos ancestrais, e eram administrados por sacerdotes de um templo hindu-budista dedicado a Dewi-Danu, a deusa do lago. Foram substituídos precisamente por serem considerados produtos de magia e da superstição, derivados do que foi depreciativamente designado como ‘culto do arroz’. Acontece que a substituição teve resultados desastrosos para a cultura do arroz com decréscimo nas colheitas para mais da metade. Os maus resultados repetiram-se nas colheitas seguintes e foram tão desastrosos que os sistemas tiveram de ser abandonados e os sistemas tradicionais repostos (2010, p.60-61).

A primeira citação refere-se ao continente africano. Interessante perceber que o impacto ambiental no espaço rural – no caso da citação, desmatamento – só é evidenciada no processo de produção agrícola na África, apesar da agricultura ser de subsistência e ocupar, muito provavelmente, uma área inferior àquela ocupada pela agricultura europeia. Para Araóz (2010), a ‘tecnologia de ponta’ – que está presente na segunda citação -, no discurso ocidental em relação ao “uso” da natureza, se apresenta como “condición necesaria y suficiente para garantizar el ‘uso racional y sustentable’ de los ‘recursos naturales’, para optimizar la eficiencia de su uso” (p.44). Esta estratégia discursiva privilegia, segundo o mesmo autor, as grandes corporações transnacionais que são detentoras de tecnologia de ponta e que passam a figurar como as principais agentes responsáveis pela ‘eficiência ambiental’. Com isso, a tecnologia opera como um novo dispositivo de expropriação revestido sob um viés ecologista em que somente as grandes corporações tem condições de assegurar o uso eficiente e racional dos recursos naturais, principalmente nos ambientes mais frágeis. Isso priva, exclui, portanto, outros atores do ‘uso’ da natureza (quilombolas, povos originários, camponeses etc.).

Assim é que

“la declaración supranacional de ‘reservas naturales’, ‘áreas protegidas’ y de ecosistemas enteros como ‘patrimonio común de la humanidad’ constituye un modo también característico de las formas de expropiación (...). Enajenando esos territorios de sus históricos ocupantes, suprimiendo formas ancestrales de uso y proscribiendo economías locales – aún bajo formatos capitalistas – las restricciones e intangibilidades de esos territorios se hace ‘em nombre de la humanidad’, la veja fórmula colonial del particular revestido de universal” (ARAÓZ, 2010, p.45).

A tecnologia, o conhecimento, opera não apenas como fator de classificação entre os povos do planeta, mas como critério para exclusão e expropriação de territórios. Sob o viés ambientalista e a atual necessidade de preservação do planeta, os povos subalternos são apontados como responsáveis pela degradação do ambiente por conta de suas técnicas e instrumentos de produção, embora saibamos que sua capacidade destrutiva seja infinitamente inferior que a das sociedades ocidentais – dado a sua maior capacidade de consumo - e das grandes corporações cujos impactos ambientais geralmente são de grandes proporções. Na verdade, são os povos tradicionais desses mesmos espaços periféricos, os responsáveis pela conservação de muitos dos ecossistemas ameaçados.

É conveniente encerrar esta parte com uma citação de Boaventura de Souza Santos que, de certa forma, conclui nosso pensamento sobre ciência, tecnologia e conhecimentos tradicionais em relação à natureza:

(...) o problema é que sabemos que, para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário, ela a destrói. Porque o que vem conservando e mantendo a biodiversidade são os conhecimentos indígenas e camponeses. Seria

apenas coincidência que 80% da biodiversidade se encontre em territórios indígenas? Não. É porque a natureza neles é a Pachamama<sup>55</sup>, não é um recurso natural: ‘É parte de nossa sociabilidade, é parte de nossa vida’. (2007, p.33).

### 3.3.4. O Mito da Europa que “Criou” um Mundo.

A princípio, é coerente expor que a Europa tem driblado o conceito geológico<sup>56</sup> de continente e assim tem se autodenominado, quando na verdade, uma observação despreziosa do mapa-mundi nos permite perceber que, do ponto de vista físico, ela nada mais é do que uma península, uma extensão, do continente asiático. Neste sentido, o discurso tem criado uma “verdade” que nos impede de enxergar o óbvio.

Mas, para os livros didáticos de Geografia, os continentes africano e americano tem sua história escrita a partir da chegada dos europeus nestes continentes. A construção do espaço geográfico na África e América, o que pressupõe uma ação “humana”, somente ocorre de fato a partir da invasão estrangeira. Santos (2009) alertava que tal idéia se deve ao “caráter parcial e localizado (geográfica e epistemicamente) de visão de mundo” pautada no eurocentrismo (p.116), que determina o olhar de quem escreve a “história”.

Ao não considerar a organização espacial anterior ao século XV, os exemplares põem em dúvida a capacidade dos povos originários em organizar seu próprio território. E no que tange ao conceito de espaço, atribui a apenas um grupo cromático/racial a capacidade de “produzi-lo”. Ora, se os povos não europeus considerados “selvagens” – não-humano - se encontram num estágio bem próximo da natureza, como estes poderiam “humanizar” o espaço transformando-o em geográfico?

Tal exercício demanda o uso da “razão” que, segundo a percepção eurocêntrica, nem o “negro” africano, nem os povos originários da América possuíam. Assim, a história da “construção” dos espaços dos países “subdesenvolvidos” começa com o processo de colonização. Processo este caracterizado muito mais por uma apropriação/destruição/reconfiguração espacial do que uma construção propriamente dita.

Nos livros didáticos, tanto da coleção Geografia: Espaço e Vivência quanto do Projeto Araribá, apresentam África e América dando os seus “primeiros passos” na história de mãos dadas

<sup>55</sup> Divindade inca que se identifica com a Mãe Terra.

<sup>56</sup> Continente, segundo o dicionário enciclopédico de Geografia, é caracterizado para designar as grandes massas de terras contínuas. Ásia e Europa dividem uma única “massa de terra contínua”, ou seja, ambas formam na verdade um continente só.

com a Europa, sob seu “cuidado”<sup>57</sup>. A História e a Geografia de ambos os continentes se realizam como transbordamentos de eventos intra-europeus, como se não tivessem uma História e uma Geografia própria, independentes por serem anteriores ao contato com o europeu.

O exemplar de oitavo ano da coleção Projeto Araribá inicia o conteúdo referente à América com um breve comentário sobre os povos pré-colombianos, que se restringe a um parágrafo no corpo do texto e a um comentário de, também, um parágrafo, em um *box* anexo ao texto. Nesse *Box*, o livro cita a existência do comércio e de uma economia de base agrícola das civilizações maia, asteca e inca, mas não apresenta as diferenças existentes entre essas culturas no que diz respeito às técnicas de produção e organização espacial, nem mesmo àquelas relativas às técnicas comerciais entre os pré-colombianos e europeus. O espaço americano “começa” a se organizar, segundo a narrativa do livro didático, a partir da chegada do “estranho”.

Não há como traçar um paralelo entre a forma de organização daquelas civilizações pré-colombianas e a civilização europeia, no período da “conquista da América”, simplesmente porque o livro omite a forma como o espaço era organizado antes da chegada dos europeus. Acreditamos que, para produzir a inferioridade, não é preciso, necessariamente, apontar os defeitos daqueles a quem se pretende inferiorizar, basta omitir seus êxitos e, paralelamente, enfatizar o sucesso daquele que se pretende exaltar. Como o material não se interesse em apresentar formas “outras” de produção, oferece aos leitores apenas uma alternativa possível de utilização da terra e de organização sócio-espacial, àquela oferecida pelo modo de produção capitalista emergente.

A desorganização espacial promovida nos espaços coloniais pelas potências europeias ocorreu de tal forma – segundo a narrativa do livro didático – e com tal “facilidade” que a sensação que nos desperta é a de que os povos coloniais foram incapazes de organizar resistências ou que as áreas ocupadas eram “vazios demográficos”. Observe:

A partir do século XIX, iniciou-se uma nova fase do colonialismo europeu, marcada pela ocupação e exploração mais efetiva dos continentes africano e asiático. Nessa época alguns países europeus, como Inglaterra, França, Bélgica, Holanda e Alemanha, estavam em plena Revolução Industrial, necessitando de matérias-primas, como ferro, cobre, chumbo, algodão e borracha, a baixos custos, para abastecer suas fábricas.

*Para garantir o suprimento de matérias-primas, as metrópoles europeias trataram de explorar em grande escala os recursos naturais existentes na África e na Ásia. Para isso, promoveram a ocupação e a divisão do continente africano e de parte do asiático.*

(BOLIGIAN, et.al., 2009a, p.120).

<sup>57</sup> O livro do oitavo ano apresenta como título do tema 2 da unidade 3, “A formação histórica do continente americano”; no livro do nono ano, na unidade 7, no tema 3, cujo título é “As fronteiras africanas”, o primeiro subtítulo é “O imperialismo europeu e a fragmentação territorial da África”.

O texto opera como atenuante à violência imposta pelos países europeus às nações colonizadas, pois, a omissão das resistências ou a sugestão da existência de áreas de “vazio demográfico”, expurga da culpa os invasores, ao estabelecer uma narrativa onde a conquista e a exploração foram realizadas sem que uma gota de sangue fosse derramada, ou talvez com o consentimento dos povos conquistados.

A discussão do que seja de fato “vazio demográfico” é mais complexa e perversa do que parece. Quando Edgardo Lander (2005) discute a questão do direito liberal e a forma como este foi relacionado à conquista dos territórios coloniais de maneira a legitimá-la, ele apresenta um outro conceito que se associa àquele primeiro, que é o de “vazio jurídico”. Um espaço é considerado “vazio juridicamente” se não houver nele formas de ocupação associada à *produção*. A exploração da terra, portanto, é que atribui ao ocupante o direito da posse (ou propriedade – “privada”!).

Os povos africanos e americanos para integrar-se a esse novo e “único universo” que lhes era imposto deveriam abandonar seus costumes e desfazer suas comunidades, pois o direito de propriedade resulta agora da disposição do *indivíduo* sobre si mesmo e sobre a natureza, a ação de ocupá-la e nela trabalhar. A substituição do direito coletivo pelo individual faz com que o uso coletivo da terra não configure - segundo o universo jurídico europeu - a existência de proprietários e, na ausência destes, a natureza colonial se apresentava disponível ao primeiro colono que chegasse e estivesse disposto a se apropriar dela e cultivá-la.

Por isso, os espaços coloniais foram transformados em “vazios demográficos”, pois nele não havia “proprietários”, pelo menos segundo os moldes constituídos pelo direito liberal europeu. Eram terras “sem dono” e, se não existiam proprietários para reclamá-la, estavam livres, disponíveis.

Não há, nos exemplares pesquisados, nos capítulos referentes à Europa, nada a respeito da sua relação com outros continentes, naquilo que diz respeito a sua organização territorial, ou mesmo para a ascensão da Europa ao centro do sistema-mundo-moderno/colonial. Ela aparece como ente que se ergue de forma autônoma, independente.

O caráter a-histórico da Europa não nos permite perceber a importância dos territórios coloniais para o enriquecimento deste continente, que foi o que possibilitou o enfrentamento com os seus rivais que até então a mantinham como periferia do mundo de então, até o século XV. Esta estratégia não apenas omite, mas priva o protagonismo de África, América e Ásia na construção do que a Europa é hoje e da organização do seu espaço<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Só para citar um exemplo, a instalação dos espaços industriais europeus não seria possível sem os capitais disponíveis para a instalação das plantas industriais. Neste sentido, o ouro extraído do Brasil, após uma breve passagem por

A narrativa dos livros didáticos silencia acerca dos milhares de homens e mulheres dos povos originários da América que morreram de forma tenebrosa como consequência dos trabalhos nas minas de Potosí e em muitas outras que existiam na América espanhola; os africanos e seus descendentes trabalhavam à exaustão nas plantações de cana-de-açúcar, na extração do ouro nas minas e em outros trabalhos que debilitavam a sua saúde e encurtavam seu tempo de vida; do sadismo dos soldados europeus e de tantas outras maldades que eram impostas às pessoas dos territórios colonizados, mas que foi sob esta base constituída por ações terríveis, violentas que os países europeus tornaram-se potências mundiais. Esta perspectiva nos permite perceber que a “centralidade” da Europa está assentada sobre o trabalho de povos não-europeus e sobre seu sangue, sobre suas vidas. A a-historicidade apaga o papel dos negros, indígenas e amarelos da história européia. África, América Latina e Ásia foram, e são, os pilares que sustentam a atual posição da Europa e dos Estados Unidos (do mundo branco-europeu-euronorteamericano) no sistema-mundo-moderno-colonial.

### **3.3.5. A Belicosidade dos “Selvagens” de Hoje.**

No período colonial foi comum que os habitantes dos territórios coloniais fossem designados por termos pejorativos como “bárbaros” e “selvagens” e uma série de outros que, com maior ou menor gravidade, atribuíam uma identidade inferior a esses homens e mulheres. Identificamos anteriormente que tal inferioridade era parte constituinte e fixa da identidade do colonizado, mas que as categorias que a compunha eram flexibilizadas, de acordo com o interesse do colonizador.

Percebemos até aqui que o estado de “selvageria” corresponde a uma situação de atraso em relação ao “tempo” experimentado pelo mundo desenvolvido e que, neste caso, há um componente racial que “naturaliza” e torna fatal a inferioridade cultural dos habitantes das antigas colônias. Assim os instrumentos utilizados, em sua relação com a natureza, “primitivos”, carentes de tecnologia e, em alguns casos o modo como esses povos produzem o destino de sua produção que são diferentes do que ordena a cartilha do capitalismo – como nos casos da produção para a subsistência -, apontam para uma “ausência” da razão.

Neste sentido, o Ocidente se apresenta com seu “ombro amigo” disposto a colaborar com o “desenvolvimento” dos países mais pobres. Uma onda de empréstimos, de multinacionais, de acordos bilaterais, dentre tantas outras estratégias de dominação - assim como no passado os

---

Portugal, se estabelecia definitivamente na Inglaterra, e se constituiu em peça fundamental para disponibilização de capitais para fomentar a Revolução Industrial inglesa.

jesuítas e outros cristãos estavam dispostos a livrar os pagãos das colônias do inferno – prometiam acelerar o progresso destes países, para então por fim a miséria em que viviam seus habitantes.

O discurso que compara realidades e visões de mundo diferentes, que “inferioriza” e que convence o “inferiorizado” de que quem o “inferiorizou” tem a receita para tirá-lo da sua situação de “inferioridade” é acolhido pelos líderes dos países pobres e a partir daí, “os selvagens” se entregam à tutela dos “civilizados” de maneira “espontânea”.

Mas, pode ser que o discurso não convença. Ou não convença um determinado grupo da “necessidade” que ele tem do colonizador. Nesse sentido, a estratégia a ser utilizada pelos países desenvolvidos para legitimar a conquista do território e de seus recursos é evocar o comportamento agressivo e violento do “selvagem”. Da debilidade à violência; a identidade do colonizado “dança conforme a música”.



Figura 17 – Projeto Araribá, 9º ano, p. 196.

As imagens discursam sobre a violência aplicada nos conflitos internos de países africanos, cuja “selvageria” se reflete no ataque a seus próprios conterrâneos e se for dada atenção à legenda, ao “uso de crianças soldados e controle pelo terror”. Mas aponta, também, para a necessidade de impor um freio a estes fatos.

Diante da impossibilidade dos nacionais em deter a calamidade e o terror que as circunstâncias apresentam, urge a necessidade de auxílio externo. Assim, tropas americanas e européias – ou da ONU - são deslocadas de seus territórios em direção a esses países que, em sua grande maioria, são “subdesenvolvidos”.

Assim como Ginés de Sepúlveda defendia a necessidade de os espanhóis livrarem os povos ameríndios dos sacrifícios humanos realizados como parte integrante em culto religioso, o papel hoje dos “xerifes” do Ocidente é o de combater governos que desrespeitam os direitos humanos. E nesse caso, não apenas o massacre de um número significativo de pessoas é considerado, mas também o tráfico de drogas, cujo os principais produtores são os países “subdesenvolvidos”.



Figura 18 - Geografia: Espaço e Vivência. O Espaço Geográfico Mundial, p. 107.

Wallerstein (2007) lembra que a metade do século XX foi um período de emancipação política em massa, onde diversas colônias conquistaram sua independência e, paralelamente, foram integradas às Nações Unidas e protegidas pela doutrina de não-intervenção de Estados soberanos em assuntos internos de outros Estados. Tal fato marcaria o fim da interferência das potências europeias sob os antigos territórios coloniais, definitivamente. Mas, no entanto, não foi isso que aconteceu:

É verdade que não havia mais a justificativa da evangelização cristã para o controle imperial legítimo nem aquela do conceito mais neutro em termos religiosos da missão civilizadora das potências coloniais. A linguagem retórica passou então a um conceito que veio a ter novo significado e força na época pós-colonial: o direito humanos (WALLERSTEIN, 2007, p.42-43).

De acordo com a “doutrina da responsabilidade de proteger”, divulgado em um relatório publicado e apresentado à ONU pelo Canadá, os Estados estrangeiros devem proteger outro Estado quando há qualquer tipo de colapso que lhe fuja ao controle – seja guerra, insurgência etc.. Esta responsabilidade coletiva da comunidade internacional anula o princípio da não-intervenção e compromete a soberania dos Estados alvos da ingerência, tornando-a “condicional”.

Os “direitos humanos” editados pela ONU, em 1948, legitimam, portanto, a ingerência estrangeira, principalmente, nos países subdesenvolvidos – ex-colônias -, assim como em tempos passados, mas especificamente no século XIX, a missão civilizadora legitimara a tormenta que caiu

sobre a África e, um pouco antes, a necessidade de livrar os povos originários da América das mãos do diabo<sup>59</sup> trouxe os europeus para este lado do Atlântico. Sempre há uma justificativa moral cobrindo os interesses reais que as potências estrangeiras têm em relação aos Estados do Sul. Há por trás disso uma tentativa – que tem se mostrado exitosa – de reeditar o colonialismo, onde a preservação do controle econômico e político dos países subdesenvolvidos continuam mantidos nas mãos das potências estrangeiras por meios militares.

Os livros didáticos concentram as violações dos direitos humanos “dignas de intervenção” aos espaços relacionados ao grupo cromático-racial não-branco. Apresentando, muitas vezes, as tropas da ONU ou americanas e europeias como responsáveis, de fato, por levar a solução do problema às nações do sul.

Assim, acreditamos que o livro distribui categorias passíveis de serem relacionadas pelos leitores à cor da pele das pessoas: os “selvagens”, os violentos não são brancos, mas os responsáveis pela “salvação” do país, são; nada referente a um cenário de destruição, em nenhuma das imagens nas quais aparecem tropas europeias, americanas ou da ONU. Em compensação, as fotografias de militares africanos são apresentadas no meio ao caos, cidades destruídas e cadáveres.

Desta forma, os livros didáticos legitimam a ação violenta por parte das potências americanas uma vez que tal violência é justificada pela necessidade de “impor” a paz. Por outro lado, o terror e os problemas causados por grupos militares e para-militares da América e da África também justifica a violência que por ventura venha a recair sobre estas pessoas. Um terceiro ponto é que, de acordo com o que trabalhamos neste tópico, o discurso induz a crença de que sem auxílio internacional não há como os problemas desses continentes serem solucionados. Assim, as mentes das futuras gerações de alunos leitores destes materiais escolares vão sendo colonizadas, preparadas para enxergar no estrangeiro-branco-europeu/euronorteamericano os únicos capazes de extirpar as mazelas que séculos de dominação colonial (imposta por eles mesmos) ajudaram a produzir. O caminho para ingerência nos territórios periféricos do sistema-mundo começa a ser legitimado na escola.

---

<sup>59</sup> Fazemos aqui uma alusão à necessidade cristã de livrar do paganismo os povos originários da América.

## CONCLUSÃO

Reconhecemos que não há neutralidade nas linhas que precederam esta conclusão, mas que este trabalho parte de um lugar bastante específico dentro das relações de poder e no que se refere a esse aspecto, ele foi escrito por um professor de Geografia, da educação básica da rede pública do estado e município do Rio de Janeiro, aluno de pós-graduação que percebe o livro didático, seu conteúdo e sua influência em sua prática cotidiana e que se sente incomodado com a inversão de papéis entre o sujeito (professor) e a coisa (livro didático) e com a representação de mundo presente neste material. Isso interfere diretamente na forma de perceber o objeto.

Por outro lado, como morador de periferia e atuando com alunos de comunidades pacificadas, percebo o silenciamento, a repressão e a desvalorização e inferiorização do conhecimento que trazem consigo, dos seus valores, de suas esperanças e expectativas. Tal como séculos atrás, buscamos com a educação escolar, desculturar e aculturar<sup>1</sup> nossas crianças e jovens de classes populares acreditando, às vezes, com a mais pura das intenções, que com este ato estaríamos fazendo o melhor para eles, quando, na verdade, o objetivo passa a ser eliminar o conhecimento peculiar que trazem consigo, e que até o momento tem operado de forma eficiente na resolução dos embates que enfrentam em seu dia a dia e na relação com seus pares, e substituí-lo por um outro conhecimento, mais “formal” e erudito. O grande salto, talvez fosse a ampliação do repertório, apresentá-los ao erudito sem destruir a sua essência, para que tivessem armas para se adaptar a qualquer que fosse o ambiente/ou a ocasião. Mas... vale, e só vale, o que está “no papel”.

A elaboração desta pesquisa não ambicionou, em momento nenhum, a transformação dos livros didáticos de Geografia, mas tão somente criar instrumentos que possibilitassem aos professores - e/ou qualquer outro agente - que os utilizam, desenvolver um outro olhar sobre este material, que os permitissem, portanto, se desvencilhar das ciladas intrínsecas ao pensamento hegemônico eurocêntrico que tem nos livros didáticos, um de seus principais canais de difusão, pois acreditamos que o poder do livro didático em difundir ideologias esbarra na capacidade do professor em desconstruí-las.

Pensamos nos professores de Geografia e nos livros didáticos, na relação que existe entre ambos porque cremos que o problema não está somente no livro, em seus conteúdos, mas na relação de poder que submete o professor ao material; que o impele a reproduzir o que está

---

<sup>1</sup> Para Latouche(1994) , a diferença entre os termos é que o primeiro, desculturar, equivale a eliminação da cultura de um grupo, enquanto que aculturar, significa inseri-los, os inferiorizados, em uma nova cultura.

escrito e que, desta forma, o lança a um lugar de alienação que tende a desvalorizar sua prática e desqualificá-lo enquanto profissional.

O livro didático de Geografia não é o único canal de difusão do pensamento eurocêntrico. Nossa representação de mundo está estruturada sobre esta base, de forma que tanto os europeus, quanto aqueles colonizados por eles, pensam de forma eurocêntrica. Fomos educados assim. O problema não é tão somente o livro didático, mas a concepção de mundo que predomina na sociedade ocidental e que é reproduzida nos livros. Não é somente o livro didático de Geografia que reforça a inferioridade de pretos, pardos e indígenas. Ele manifesta aqueles sentimentos que a sociedade nutre em relação a esses grupos humanos. Não é só o livro didático que desenha a África e América deslocadas no tempo, culturalmente inferiores e dependentes das potências estrangeiras, a sociedade ocidental pensa assim e nós, os colonizados, fomos induzidos a pensar assim.

Tentamos, neste trabalho, desvendar algumas das formas como o livro didático de Geografia, que tem servido até o momento de base para o discurso de muitos professores, coaduna diferentes recursos, como texto, imagens, tabelas e mapas, para criar uma hierarquia entre povo e espaços, valorizando a sociedade ocidental, seus hábitos e costumes em detrimento dos demais povos do planeta. Estamos conscientes de que não esgotamos as possibilidades de análise e, assim, assumimos a existência de artimanhas que burlaram o nosso olhar.

Mas, grosso modo, procuramos desenvolver um método de análise que nos permitisse olhar para o livro didático de Geografia e tecer algumas considerações:

(I) Focando em sua estrutura, na forma como dispõe seu conteúdo, percebemos vestígios do eurocentrismo, a saber, uma estrutura de base bipolar que parte de um estado de natureza ou algo equivalente e avança de forma progressiva até atingir o modelo ideal de civilização, cuja base tecnológica a mantém como referencial para as demais civilizações. Neste caso, no livro, a Europa encarna esse papel. É a culminância do processo evolutivo enquanto que América Latina e África correspondem, ainda, ao primeiro passo no caminho à civilização.

(II) Procuramos demonstrar o importante papel da “raça” na colonialidade, e como este elemento se apresenta atuante nos livros didáticos, seja na representação dos indivíduos de diferentes tipos raciais ou de grupos inteiros. Este elemento opera articulado ao tempo, à cultura e ao espaço, esse enredamento além de desqualificar grupos humanos, inferioriza, a reboque, os territórios ocupados por estes mesmos grupos.

(III) A partir da análise cromática dos indivíduos representados nas imagens dos livros didáticos, apontamos a estratégia utilizada nos livros didáticos para associar os diferentes tipos cromáticos/raciais, a determinados continentes e a diferentes níveis de desenvolvimento.

Denunciamos que neste material as imagens de pretos e pardos estão concentradas em conteúdos específicos, como os relacionados à África; os indígenas à América Latina e os amarelos, à Ásia e que, principalmente, os dois primeiros tipos cromáticos raciais, e os continentes a eles representados, ocupam uma desconfortável situação no que diz respeito ao nível de desenvolvimento e são subdesenvolvidos.

(IV) Atentamos para trechos dos textos dos livros didáticos, naquilo que apontavam para a colonialidade; procuramos relacioná-los às imagens, tabelas, mapas, mais próximos para ver se, de alguma forma, reforçava o discursos da superioridade branca-europeia-uronorteamericana. Pudemos verificar um apelo à ingerência dos países desenvolvidos diante do quadro “patológico” dentro dos quais tanto a África quanto a América foram enquadradas, apresentadas como continentes “doentes”, cujas mazelas, que se arrastam por longa data, cristalizaram-se diante da suposta incapacidade de seus habitantes em resolver o seu próprio problema. Aliás, por muitas vezes, tais mazelas parecem estar relacionadas muito mais às limitações morais e cognitivas dos povos ex-colonizados do que a um processo histórico baseado na espoliação destes continentes.

A exploração da natureza, por sua vez, passou a ser legitimada quando os agentes que a exploram se apresentam como detentores de tecnologia que permite a retirada de recurso com o mínimo de impactos possível. Tal exigência consiste num convite às multinacionais que atuam no setor primário e na expulsão das populações chamadas tradicionais que habitam as áreas a serem exploradas, uma vez que suas técnicas, também “tradicionais”, supostamente promovem impactos negativos no ambiente em que vivem. Muito embora Boaventura de Souza Santos (2007) questionasse esta postura ao apontar a contradição existente nela, uma vez que 80% da área preservada hoje no planeta se encontra justamente em território indígena.

Quando não há o convite expresso ou qualquer motivo pacífico que justifique a ingerência, o discurso do Ocidente passa a consistir na construção de uma imagem violenta do ex-colonizado e, neste sentido, cabe às potências ocidentais, livrar a população dos seus líderes, via de regra, ditadores que não hesitam em desrespeitar os direitos humanos.

O discurso do colonizador cria sempre motivos que legitimem a invasão, transformando-a em “ajuda” ou mesmo, no caso extremo, um mal necessário. O fato é que os livros didáticos de Geografia seguem nessa esteira e sela com a incompetência os países subdesenvolvidos, o que nos induz a questionar até que ponto não há nisso um apelo a ingerência.

Por fim, a colonialidade nos permitiu apontar a presença do racismo nas páginas dos livros didáticos de Geografia analisados. Não um racismo que se manifesta de forma explícita, mas, velado, que se vale de critérios comparativos, que utiliza como modelo, como ápice do

padrão de humanidade e civilização, a sociedade europeia e que, grosso modo, se vale disso para inferiorizar os outros grupos humanos pertencentes a outros grupos raciais. Tal fato não poderia deixar de ser diferente, uma vez que é assim que, muitas vezes, o racismo se manifesta na sociedade brasileira, de forma velada, mas mal maquiada, pois que um olhar, um pouco mais perspicaz, consegue apontá-lo.

Agora, na semana que finalizo este trabalho, as escolas começam a receber das editoras os exemplares dos livros didáticos para que os professores possam escolher as coleções que irão utilizar nos próximos três anos. O grupo de professores de Geografia das escolas onde trabalho ainda não se reuniu para analisar, oficialmente, os exemplares, mas folheando-os percebemos que mudanças existem - sempre existem - mas não de forma profunda. Trocam-se imagens, reelaboram-se textos, mas grosso modo, predomina a concepção eurocêntrica que hierarquiza povos e territórios, valorizando sempre o homem-branco-europeu-euronorteamericano. A aparência muda, mas a essência permanece.

Por isso é que pensamos nos professores ao escrever esta dissertação e pensando nos professores, estou pensando em mim, na minha prática. Não ambicionei sequer mudar uma vogal que seja nos livros didáticos de Geografia, pois, o alvo a princípio não é influenciar editoras ou ainda o processo de avaliação do PNLD, nada de mirabolante. Eu quis mudar a minha prática. Pesquisei para aprender e aprendi para praticar.

Penso que somos nós, professores, que, em curto prazo, detemos a capacidade de criar estratégias e instrumentos, para por em prática uma educação decolonial, pois, não dá para esperar que veículos de informação e materiais escolares chancelados pelo Estado produzam mudanças significativas nas maneiras de pensar e agir de seus cidadãos, afinal, foi esta estrutura de pensar, que replica diretamente em formas de controle do ser, que tem se mostrado crucial para a manutenção da ordem e do status daqueles que controlam este mesmo Estado.

No Brasil, a independência pedagógica está há mais de um século de atraso em relação a independência jurídico-política. O tempo de rompermos os laços que prendem as nossas mentes às ideias e aos interesses dos colonizadores já passou, e já passou há muito tempo. Temos nos relacionado com o mundo e com as pessoas, a partir de representações que nos foram transplantadas e não condizem com a realidade que vivenciamos. É hora de rompermos com isso e contemplarmos um novo mundo, a partir de outras representações, não de uma outra epistemologia que se sobreponha à eurocêntrica e a submeta, juntamente com tantas outras que existem no planeta, mas, a partir de uma ecologia de saberes, conforme elaboração de Boaventura de Souza Santos (2010), onde o “reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do

conhecimento científico” (p.54) induza a renúncia de qualquer epistemologia geral, para que cada grupo humano tenha a possibilidade de enxergar o mundo com seu próprio “olhar”.

## REFERENCIAS

ALIMONDA, Héctor. **La Colonialidad de La Naturaleza. Una Aproximación a La a Colonizada. Ecología Política e Minería en La América Latina.** Buenos Aires, CLACSO, 2011.

APFFEL-MARGLIN, Frédérique. Introduction: Rationality and the World. In.: APFFEL-MARGLIN, Frédérique and MARGLIN, Stephen A. **Decolonizing Knowledge. From Development to Dialogue.** Oxford: Clarendon Press, 1996.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional? In.: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Curriculo, Cultura e Sociedade.** São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Repensando Ideologia e Currículo. In.: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Curriculo, Cultura e Sociedade.** São Paulo, Cortez, 2002.

ARAÓZ, Horácio Machado. **La ‘Naturaleza’ Como Objeto Colonial. Uma Mirada desde la Condición Eco-bio-política del Colonialismo Contemporáneo.** Boletín Onteakien, nº 10, noviembre, 2010.

ARAUJO, Marta; MAESO, Silvia Rodrigues. **Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Portugueses de História.** Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, nº 28, p. 239-270, 2010.

BARROS, Maria Cristina Lanza de Barros. **A História da Disciplina Geografia nas Décadas de 1930 e 1940: Expressão da Fisionomia do Estado.** Dissertação de Mestrado apresentada na UFMS, 2000.

BERTING, Jan. **Technological Impacts on Human Rights: Models of Development, Science and Technology on Human Rights. Global Case Studies.** United Nations University Press. Tóquio: 1993.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos Entre Texto e Imagens. In.: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

BOLIGIAN, Levon; MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa e ALVES, Andressa. **Geografia Espaço e Vivência: O Espaço Geográfico Mundial, 8º ano.** São Paulo: Atual, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Geografia Espaço e Vivência: A Dinâmica dos Espaços da Globalização, 9º ano.** São Paulo: Atual, 2009b.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições Sobre a Sociologia de P. Bourdieu.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BONONI, José Gustavo. **Livros Didáticos e PCN's: Por Uma Perspectiva Crítica.** Revista Educação em Rede, v.2, n.1, dez. 2007.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: GEOGRAFIA**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRITO, Franklin Barbosa de; PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Da Origem da Geografia Crítica a Geografia Crítica Escolar**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), de 30 de agosto a 2 de setembro de 2009 em Porto Alegre.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (orgs.). **Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões**. 3.ed Porto Alegre: Editora da Universidade, Porto Alegre, 2001.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o Problema da “Invenção do Outro”. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.169-186.

\_\_\_\_\_. **Michael Foucault y la Colonialidad del Poder**. Tábula Rasa. Bogotá, nº 6, 2006, p.153-171.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimento**. Papyrus Ed. Campinas, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio Sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

DIAZ, Rolando Turra. **A Atualidade do Livro Didático como Recurso Curricular**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.17, n.34, p. 609-624, set./dez., 2011.

Dicionário Enciclopédico de Geografia de A a Z. Rio de Janeiro: Coimbra Editorial, 1979.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.55-70.

\_\_\_\_\_. **Meditações Anticartesianas Sobre a Origem do Antidiscorso Filosófico da Modernidade**. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 341-395.

ENLOE, Cynthia. **Banana, Beaches and Bases: Making Sense of International Politics**. Berkeley: University of California Press, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues & COSTA, Wanderly Ferreira da. **O Livro Didático em Questão**. Ed. Cortez, São Paulo, 1993.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GROSGUÉL, Ramón. **Los Dilemas de los Estudios Étnicos Estadounidenses: Multiculturalismo Identitário, Colonización Disciplinaria y Epistemologías Decoloniales**. Universitas Humanísticas. Bogotá, enero-junio, número 063, 2007, p. 35-47.

\_\_\_\_\_, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso Serve em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: Um (Quase) Manual do Usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 69, Janeiro-março, 1996.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêntricos. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005).

LATOUCHE, Serge. **A Ocidentalização do Mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LISBOA, Severina Sarah. **A Importância dos Conceitos da Geografia para a Aprendizagem de Conteúdos Escolares**. Revista Ponto de Vista, v.4, n.4. Viçosa, Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, 2007.

LOPES, Alice C.; MELLO, Josefina C. Diaz. O Livro Didático na Política de Currículo para o Ensino Médio. In.: Alice Casimiro Lopes (org.). **Políticas de Integração Curricular**. 1ªed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008, v. 01, p. 151-179.

MALDONADO-TORRES, N. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGUÉL, R. (eds.): **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p.127-167.

\_\_\_\_\_. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade. . In.: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 396-443.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na Lei e na Raça. Legislação e Relações Raciais, Brasil-Estados Unidos**. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2004.

MEMMI, Albert. **O Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power. Subaltern Knowledges and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. A Colonialidade de Cabo a Rabo: O Hemisfério Ocidental no Horizonte Conceitual da Modernidade. In.: Lander, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 71-104.

MODERNA. **Projeto Araribá: Geografia – 8º ano**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá: Geografia – 9º ano**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007b.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Notas Sobre Identidade Nacional e Institucionalização da Geografia no Brasil**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.4, n.8, 1991, p.166-176.

\_\_\_\_\_. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo : Uma Introdução. In.: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, Ruy. **A Geografia Serve Para Desvendar Máscaras Sociais**. Moreira, Ruy (org.). Geografia: Teoria e Crítica. O Saber Posto em Questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de Professores e Perspectivas para a implantação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro. Rovelte, 2009, p.31-46.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB, Niterói, n.5, p.17-34, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Cadernos PENESB – Especial: Curso ERER, Niterói, n.12, p.169-203, 2010.

NASCIMENTO, Wanderson Flor e BOTELHO, Denise. **O Currículo de Filosofia Brasileiro Entre Discursos Coloniais: A Colonialidade e a Educação**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 14: maio-out/2010, p.66-89.

OLIVEIRA, Luiz Antônio e CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, nº1, p.15-40, abr. 2010.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema Classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE**. Brasília. IPEA, 2003.

PENA, Sérgio. **Razões Para Banir o Conceito de Raça da Medicina Brasileira. História, Ciência, Saúde**. Manguinhos, v.12, n.1, p. 321-46, maio-ago. 2005.

PEREGALLI, Enrique. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Global, 1988.

QUIJANO, Aníbal. **“Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”**. Perú Indígena, 29, p. 11-21, 1991.

\_\_\_\_\_. “Raza’, ‘Etnia’ y ‘Nacion’ em Mariátegui: Cuestiones abiertas”. In: MORGUES, Roland (org.). **José Carlos Mariátegui y Europa: El Otro Aspecto del Descubrimiento**. Lima: Empresa Editora Amauta, 1993, p. 167-187.

\_\_\_\_\_. **Notas Sobre “Raza” Y Democracia em los Países Andinos**. En publicacion: Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales vol.9, n.1, 2003.

\_\_\_\_\_. 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, p. 227-278.

\_\_\_\_\_. O Que é Essa Tal de Raça? In.: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, Espaço e Relações Sociais: O Negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-52.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

LEMOS, Rosália de Oliveira. **O Negro na Educação e nos Livros Didáticos**. Cadernos Ceap, 1999.

RAMIREZ, Victor Hernandez. **Colonialidad e Poscolonialidad en Europa y América Latina. Apuntas e glosa de um seminário com Santiago Castro-Gómez**. Athenea Digital – núm. 11, 2007, p. 149-160.

RATTS, Alecsandro J.P. et. al. **Representações da África e da População Negra nos Livros Didáticos de Geografia**. Revista da Casa de Geografia de Sobral, v.8/9, n.1, p. 45-59, 2006/2007. www.uvanet.br/rcg.

RESENDE, Marcia Spyer. **A Geografia do Aluno Trabalhador**. São Paulo: Editora Loyola, 1986.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Geografia**. Rio de Janeiro, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia, BAZZILI, Chirley & SILVA, Paulo Vinícius Batista. Racismo em Livros Didáticos Brasileiros e seu Combate: Uma Revisão da Literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, nº1, jan/jun., p.125-126, 2003.

ROCHA, Genylton Odylon Rêgo da. **Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942)**. Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente, Dez-nº12, vol II, 1998.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, Uma Reflexão Sobre a Prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. O Fim das Descobertas Imperiais. In: OLIVEIRA, Inês B.; SGARBI, Paulo (Orgs.) **Redes Culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 a. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. 'Um Discurso Sobre as Ciências' Revisitado.** 2 ed. Cortez Editora. 2006.

\_\_\_\_\_. **Renovara Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** São Paulo: Boitempo. 2007.

\_\_\_\_\_. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. . In.: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Cesar Augusto Caldas dos. **Novas Manifestações de Racismo no Livro Didático de Geografia.** São Gonçalo: FFP/UERJ, Monografia apresentada ao curso de pós-graduação *latu sensu* em Ensino de Geografia. 2008.

SANTOS, Joel Rufino. **Livro Didático: Um Mal Necessário?** In.: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 63, novembro, 1987.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico informacional.** São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia. In.: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, Espaço e Relações Sociais: O Negro na Geografia do Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Geografia e os Tensionamentos da Lei 10.639: Nótulas para um Debate em Construção. In.: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: Rovele, 2009, p.107-138.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como Negociação. In.: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-Brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasi 1870-1930.** Cia das Letras, São Paulo, 1993.

SILVA, Jeane Medeiros. **A Constituição de Sentidos Políticos em Livros Didáticos de Geografia na Ótica da Análise do Discurso.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOTO, PáchonDamian. **Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/colonialidad.** Peripecias Nº 63 - 29 de agosto de 2007.

SPIVAK, Gayatri. **In Other Worlds: Essays in Cultural Politics**. Nova Iorque: Routledge, Kegan and Paul, 1988.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.) **Reformas no Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

STRECK, Danilo. **Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina**. Revista Lusófona de Educação, 2005. 6, 55-66.

STRECK, Danilo; Adams, Telmo; Zanini Moretti, Cheron. **Educação e Processos Emancipatórios na América Latina: Reflexões a Partir de José Martí**. Eccos - Revista Científica, Vol. 11, Núm. 2, julho-diciembre, 2009, pp. 413-429 Universidade Nove de Julho. Brasil.

STRECK, Danilo R.; et. Al. **Educação e Processos Emancipatórios na América Latina**. Eccos – Revista Científica, vol. 11, núm.2, julho-deciembre, 2009, pp.413-429, Universidade Nove de Julho. Brasil

STRECK, Danilo (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma Antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: Gênero, Geração e Etnia na Hierarquia Territorial dos Livros Didáticos de Geografia**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. **Imagens nos Livros Didáticos de Geografia: Seus Ensinamentos, Sua Pedagogia...** Mercator – Revista de Geografia da UFC, ano 02, número 04, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cenas Étnicas nos Livros Didáticos de Geografia**, em [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/071\\_ivaine.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/071_ivaine.pdf) Acesso em 10 de dezembro de 2012.

UPHOFF, Dörthe. **O Poder do Livro Didático e a Posição do Professor no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem. Campinas, SP: 2009.

VESENTINI, José Willian. Geografia Crítica e Ensino. In.: Oliveira, Ariovaldo Umbelino de. **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?** São Paulo: Editora Contexto. 2010.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Ideologia do Nacionalismo Patriótico. In.: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelindo de. **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?** São Paulo: Editora Contexto. 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World-System**. Nova Iorque. Academic Press, 1974.

\_\_\_\_\_. **The Capitalist World-Economy**. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1979.

\_\_\_\_\_. **O Universalismo Europeu.** A Retórica do Poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Colonialidad y Educación.** Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, núm. 48, Mayo-Agosto de 2007.