

Trabalho de Graduação  
Curso de Graduação em Geografia

**TERRITÓRIO E RACISMO: UM ESTUDO SOBRE A BRANQUITUDE NO  
CURRÍCULO DA GEOGRAFIA PAULISTA**

**Bruno Melato**

**Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho (orientadora)**

**Rio Claro (SP)**

**2019**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Câmpus de Rio Claro

**BRUNO MELATO**

TERRITÓRIO E RACISMO: UM ESTUDO SOBRE A  
BRANQUITUDE NO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA PAULISTA

Trabalho de Graduação apresentado ao  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -  
Câmpus de Rio Claro, da Universidade  
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para  
obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

***Rio Claro - SP***  
2019

**BRUNO MELATO**

**TERRITÓRIO E RACISMO: UM ESTUDO SOBRE A  
BRANQUITUDE NO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA PAULISTA**

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho (orientadora)

Prof. Dr. João Pedro Pezzato

Prof. Dr. Diego Correa Maia

Rio Claro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do(a) orientador(a)

*A dimensão política nunca está ausente,  
pois é constitutiva de toda ação.  
Toda geografia humana é política,  
mas essa dimensão raramente é assumida pelo geógrafo,  
que prefere desempenhar o papel de testemunha  
e se recusa quase sempre a desempenhar o papel  
de uma instância de recursos para aqueles  
cujo território está ameaçado,  
modificado,  
até destruído,  
em nome de finalidades cuja necessidade  
não é pertinente.  
O geógrafo não é um juiz e  
não tem de desempenhar um papel normativo,  
muito menos um papel de censor;  
mas deve explicitar os conhecimentos e  
as práticas que circulam nas relações.  
Deve fornecer os elementos teóricos  
para apreciar o caráter simétrico ou dissimétrico  
dessas relações.  
Deve se interrogar sobre a necessidade e  
a pertinência das "ordens" que enquadram  
o sistema população-território-recursos.*

(RAFFESTIN, 1980)

**Resumo:** A proposta deste projeto é, assertivamente, contribuir para a superação do racismo, sobretudo na escola. Para alcançar este objetivo, propusemos uma investigação sobre como a identidade racial branca, leia-se branquitude, apresenta, no currículo de Geografia da educação básica para os anos finais do ensino fundamental, a história de formação do território brasileiro. Partindo do pressuposto que o racismo e a branquitude, aliados ao modo capitalista de produção, se concretizam como sistemas de dominação sobre os povos que historicamente foram condenados à condição de inferiorizados, a ideia de raça se configura como caminho fundamental para a compreensão da totalidade do espaço geográfico e, portanto, como categoria que exerce influência sobre a organização do território e do currículo. Sendo assim, propomos desvelar se e de qual maneira a branquitude sistematiza uma geografia escolar que aprofunda as desigualdades raciais na sociedade brasileira. A pesquisa, desenvolvida numa perspectiva qualitativa dos estudos educacionais, pela análise de conteúdo (BARDIN, 1997; MORAES, 1999), buscando compreender os significados existentes nas situações de aprendizagens presentes na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia/2011. O pensamento decolonial orientou teoricamente o desenvolvimento de nossa análise. Com os resultados apresentados neste documento, pretendemos revelar a dimensão que a branquitude ocupa no currículo da Geografia. Assim, os resultados apontam para uma blindagem teórica e política sobre os conteúdos que acabam por não trabalhar raça nas atividades propostas, e deste modo, permitem a continuidade de estereótipos positivos sobre a população branca em detrimento de outras. Ao propormos a desconstrução da branquitude no currículo, estamos enfatizando um projeto de escola, sociedade e, neste caso, de geo-grafias contra as mazelas do racismo.

**Palavras chave:** racismo na escola; identidade racial branca; currículo

**Abstract:** The purpose of this project is to assertively contribute to overcoming racism, especially at school. To achieve this goal, we realize a research on white racial identity, recognized as whiteness, demonstrates without curriculum of Geography of basic education for the final years of elementary school, the history of training of the Brazilian territory. Assuming that racism and whiteness, associated with the capitalist mode of production, are concretized as systems of domination over peoples who have historically been condemned to conditions of inferiority, an idea of race is configured as a fundamental concept to understand the geographical space and, therefore, as a category that influences the organization of the territory and of curriculum. Therefore, we propose to develop a way of whiteness to systematize a school geography that is presented as racial inequalities in Brazilian society. A research, developed in a qualitative perspective of educational studies, through content analysis (BARDIN, 1997; MORAES, 1999), seeking to understand the significant existing in the learning situations presented in the São Paulo State Curriculum proposal: Geography / 2011. The thought The decolonial theory theoretically guided the development of our analysis. With the results presented in this document, we intend to show a dimension that has a whiteness in the Geography curriculum. Thus, the results pointed to a theoretical and political blank about the contents that ends up not working in scientific activities, and this shows us the detection of positive stereotypes about the white population to the detriment of others. By proposing a deconstruction of whiteness in the curriculum, we are emphasizing a project of school, society and, in this case, geographies committed to ending racism.

**Keywords:** racism in school; white racial identity; curriculum

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. RAÇA E RACISMO.....</b>	<b>11</b>
2.1. O racismo à brasileira .....	14
2.2. Racismo escolar .....	16
<b>3. IDENTIDADE RACIAL BRANCA: BRANQUITUDE .....</b>	<b>18</b>
<b>4. CURRÍCULO E GEOGRAFIA .....</b>	<b>21</b>
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
5.1. Perspectiva decolonial de análise.....	28
<b>6. GEOGRAFIA E OS PAPÉIS SOCIAIS.....</b>	<b>31</b>
6.1. Sistematização dos dados analisados .....	31
6.2. Discussão dos resultados .....	32
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>57</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as relações raciais no Brasil e as produções acadêmicas vêm de longa data observando o negro e em como ele sofre diferentes tipos de racismos. Há algum tempo julgou-se necessário estudar o branco e sua parcela na produção de desigualdades raciais. Colocar o branco em questão como objeto de pesquisa, situando como sua identidade racial se comporta concebendo historicamente privilégios aos indivíduos que a formam, por meio de benefícios materiais e simbólicos, são demasiadamente importantes para a luta antirracista e para uma verdadeira democracia racial em nosso país.

Desta forma, a partir da compreensão sobre a necessidade de se combater as mazelas do racismo, este trabalho teve como propósito contribuir para o campo de estudos na promoção da igualdade racial. Para isto, o estudo analisou as configurações do racismo na escola a partir da perspectiva geográfica presente no currículo.

Partindo do pressuposto que o racismo e a branquitude, aliados ao modo capitalista de produção, se concretizam como sistemas de dominação sobre os povos que foram submetidos a condição de inferiorizados, procuramos entender e delinear como esta ideologia organiza a geografia escolar, aprofundando as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

A pesquisa foi realizada com as contribuições da análise de conteúdo para compreender os significados existentes nas situações de aprendizagens presentes na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia/2011.

Estruturamos o trabalho em capítulos que pudessem esclarecer conceitos importantes utilizados durante a pesquisa. Fomos no decorrer da escrita, apresentando nossas concepções e referenciais teóricos sobre conceitos como raça, racismo, branquitude, currículo e ensino de geografia para que assim, pudéssemos também apresentar os motivos de termos interseccionado tantos conceitos e áreas, que de imediato, parecem distantes.

No capítulo **Raça e Racismo** abordaremos o conceito de raça e racismo enquanto construções históricas, emergentes em diferentes sociedades e com significantes opostos dos pensados pela Europa.

O capítulo seguinte, intitulado **Identidade Racial Branca: Branquitude**, buscamos, assim como no primeiro, traçar a trajetória do conceito de branquitude com os principais referenciais teóricos nacionais e estrangeiros. É neste momento também que nos preocupamos

em elucidar os motivos desta escolha analítica e sua importância para os estudos raciais no Brasil, um país marcado pela miscigenação.

Em **Currículo e Geografia** procuramos interligar esses conceitos juntos ao tema da pesquisa. Elaboramos uma explicação sobre nossas noções de currículo e sua importância para a luta antirracista. Incluímos também uma breve discussão sobre a Geografia acadêmica e seu desenvolvimento como disciplina escolar.

Em **Percurso Metodológico**, esclarecemos os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa, além de situar a opção pelos estudos pós-coloniais e decoloniais para as discussões dos resultados.

No capítulo **Geografia Inviabilizando Papéis Sociais**, apresentamos as informações coletadas durante a análise e propomos algumas discussões sobre os resultados obtidos. Apontamos algumas dificuldades e os hiatos curriculares que remetem a uma escolha epistêmica de reprodução da desigualdade racial nos conteúdos presentes no currículo de Geografia do Governo do Estado de São Paulo (GESP).

No último capítulo apresentamos algumas **Considerações Finais** após todo o esforço interpretativo realizado durante a pesquisa.

A intenção foi desvelar como e por quais meios a branquitude operacionaliza privilégios raciais no currículo da Geografia conseguindo viabilizar a continuidade do racismo na sociedade brasileira. Ao propormos a desconstrução da branquitude no currículo, estamos enfatizando um projeto de escola, sociedade e, neste caso, de Geografia contra as prerrogativas do racismo

## 2. RAÇA E RACISMO

Para entendermos o racismo e como ele operacionaliza as esferas da sociedade, é preciso primeiro resgatarmos a construção do conceito de raça. Diversas pesquisas ao longo dos anos (FERNANDES, 1955; PRADO JR., 1965; AZEVEDO, 1966; NOGUEIRA, 1985; SEYFERTH, 1995, 2002; FRY, 1997; GUIMARÃES, 1998; RATTTS et al, 2016) vêm demonstrando que raça é elemento fundamental para a análise da estrutura social que vivemos. Pretendemos aqui explicar sumariamente este processo.

Desde antigas civilizações e agrupamentos humanos, grupos étnicos atribuem caracterizações uns aos outros. As atribuições tinham como propósito aglomerar sujeitos em grupos pertencentes a distintos territórios, falavam línguas outras e eram na esteticamente diferentes. Logo, a ideia de raça remonta a antigas sociedades, não tendo um aporte histórico que possa definir sua origem.

Sendo usada como um meio para diferenciações entre populações vizinhas ao longo da história social do homem, a hierarquização do conceito de raça foi o pontapé utilizado pelas nações europeias para suas navegações em busca de territórios passíveis de espoliação<sup>1</sup>.

Assim, ao passar dos séculos, essas nações apoderaram-se da ideia de raça para impor seu modelo econômico e social de exploração ao redor do globo, em que estava incluso o uso do trabalho pelas populações nativas a fim de sustentar a demanda para o incipiente modo capitalista de produção, acumulando riquezas e implementando intercâmbios culturais forçados.

Porém, o cientificismo europeu- resultante do movimento Iluminista, dentre outros<sup>2</sup>- foi o responsável por conferir, no final do século XIX e início do XX, uma conceituação científica para a ideia de raça. Sobre este conceito, versa Seyferth (1995):

Raça é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em continuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie Homo sapiens. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum, as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio, pois implicam em seleção ou escolha das

---

<sup>1</sup> Este momento histórico passou a ser conhecido como o período das Grandes Navegações, realizadas a partir do século XV até meados do século XVII pelas nações europeias.

<sup>2</sup> O Iluminismo (século XVIII) foi um movimento intelectual responsável por implementar na Europa a sociedade das ideias, da ciência. Além disso, tivemos outros marcos importantes, como a Revolução Francesa (1789- 1799) e o início do movimento inglês que resultou na Revolução Industrial (1760).

características que servem de base para a construção de esquemas classificatórios. (SEYFERTH, 1995, p.175)

Conhecidas como teorias racialistas<sup>3</sup>, estas pesquisas produzidas nesses séculos foram responsáveis por propalarem estudos empíricos que comprovavam biologicamente a inferioridade de outras raças em detrimento do branco europeu.

Guimarães (1999) afirma que:

No século passado (**século XIX**), não havia dúvidas de que as "raças" eram subdivisões da espécie humana, grosseiramente identificadas com as populações nativas dos diferentes continentes e caracterizadas por particularidades morfológicas tais como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. Juntavam-se a tais particularidades físicas características morais, psicológicas e intelectuais que, supostamente, definiam o potencial das raças para a civilização (GUIMARÃES, 1999, p.147, adaptado)

Avanços científicos foram conquistados em relação às taxonomias raciais e o próprio progresso da ciência conseguiu comprovar que não existiam diferenças biológicas entre pessoas brancas e não brancas, impossibilitando a continuidade do uso do conceito de raça como categoria produtora de desigualdades (científica), ou seja, a proposta de uso do conceito como algo que vinha a definir ou enaltecer habilidades, competências e aspectos morais de uma população ou etnia havia sido rompida. Sobre esta ruptura, Munanga (2000) assegura:

Com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, raças não existem (MUNANGA, 2000, p.21).

Entretanto a ideia de raça continuou a produzir hierarquias pela interpretação social do conceito, baseado nos sentidos comuns que foram produzidos ao longo dos séculos. Para Schucman (2012), o racismo é viabilizado a partir do momento em que o conceito de raça é

---

<sup>3</sup> As teorias racialistas são conhecidas por dividirem a espécie humana em subespécies nas quais lhes eram atribuídas características hereditárias, embora não fossem partilhadas dentro do gênero humano. Foram teorias utilizadas para segregar a espécie humana e hierarquiza-la.

entendido como uma continuidade da característica fenotípica que irá abarcar um pretexto moral, estético e intelectual. Portanto, a cor de pele e os traços estéticos dos sujeitos definem sua personalidade, capacidade intelectual e atributos sociais. Assim como, para Guimarães (1999), racismo significava unir três dimensões: o racialismo, a discriminação racial<sup>4</sup> e sua consequência: a ocupação do negro em um lugar estrutural de desigualdade<sup>5</sup>.

Assim, o racismo elaborado nas primeiras décadas do século XX tem sido explicado e utilizado por meio de diferentes perspectivas, não tendo um único referencial comum, porém apresentando uma estreita ligação com o conceito de raça. Todavia é, tão somente, uma doutrina que atribui à raça a supremacia sobre a cultura, desconsiderando a perspectiva histórico-social das relações entre os homens.

Sobre esta diferenciação, Seyferth (1995) afirma que o:

Conceito de raça e racismo são, pois, coisas distintas, embora este último tenha sido inventado no século XX no âmbito de uma “ciência das raças” produzida por antropólogos, psicólogos, sociólogos ensaístas, filósofos etc., cujo dogma afirmava a desigualdade das raças humanas e a superioridade absoluta da raça branca sobre as outras. Racismo é palavra surgida na década de 1930, segundo Banton (1977), para identificar um tipo de doutrina que em essência, afirma que a raça determina a cultura. (SEYFERTH, 1995, p.178)

Isto posto, podemos definir o racismo como elemento estrutural e estruturante da sociedade capitalista que produz idiosincrasias na forma de desigualdades raciais sobre a cultura de povos não-brancos, objetificando e manifestando características negativas sob o estereótipo da raça nas populações consideradas subalternas pela identidade racial branca. Para além disto, admitimos, a partir de Quijano (2005), que o racismo é uma ideologia de controle e um sistema de dominação baseado numa colonialidade do poder, fruto do legado da colonização europeia e sua busca expansionista no século XV.

Portanto, mesmo que tenha sido contestada cientificamente, esta visão de mundo, da existência de grupos racialmente distintos e hierárquicos, continua atualmente presente no pensamento das pessoas, produzindo significados sociais e desigualdades em diversas instâncias da vida em sociedade.

---

<sup>4</sup> Discriminação racial corresponde ao ato e/ou ação de discriminar racialmente um sujeito, expor sua característica racial como uma desvantagem.

<sup>5</sup> Para Guimarães (1999), a discriminação racial resulta numa ocupação compulsória do negro em um lugar de subalternidade e desigualdade na sociedade

## 2.1. O racismo à brasileira

*Aqui o racismo se confunde com a própria "história" do Brasil, marcado com a cruz/ideia (violência simbólica) e com o canhão (violência física), ambos alternados, complementares e concomitantes (TRINDADE, 1994, p.27)*

Para entendermos a ideia da democracia racial no Brasil precisamos, de antemão, partir do pressuposto que os grupos étnicos que aqui dividem o território não acessam os mesmos direitos que a população historicamente no poder.

Após a abolição do regime escravocrata em 1888, a elite branca brasileira resolveu por implementar um novo projeto social: a modernização do país alinhada ao branqueamento da população. Ao olharem as configurações raciais do país, tínhamos uma maioria da população negra recém liberta que, segundo eles, não conseguiriam acompanhar as mudanças econômicas mundiais <sup>6</sup>. Ao longo de nossa história racial, as políticas de branqueamento e a miscigenação acarretaram num censo comum nacional que estamos, supostamente, numa democracia racial entre as três raças matrizes da identidade étnica brasileira.

Sobre isto, versa Munanga

A idéia de uma nova etnia nacional traduz a de uma unidade que restou de um processo continuado e violento de unificação política por meio de supressão das identidades étnicas discrepantes e de opressão e repressão das tendências virtualmente separatistas inclusive dos movimentos sociais que lutavam para edificar uma sociedade mais aberta e solidárias (MUNANGA, 1999, p.100)

No século XIX, a elite se via atrasada em relação à industrialização da economia mundial e então decide por fomentar políticas para facilitação da entrada de imigrantes europeus para o território brasileiro prometendo trabalho e terras. Muitos desses imigrantes estavam falidos ou marginalizados em seus países de origem (BASTOS, 2016) e chegaram ao Brasil ocupando os altos cargos da iniciante indústria devido à experiência europeia. Neste

---

<sup>6</sup> Tivemos neste momento diversos intelectuais que proliferaram estudos sobre a derrocada do Brasil devido a miscigenação dos povos, como o conde francês Joseph Arthur de Gobineau em seu escrito “L’émigration au Brésil” em 1874. Para mais, vide SOUSA (2013). Outro intelectual conhecido por estudos que viabilizaram políticas imigratórias para branqueamento da população foi o brasileiro e antropólogo João Baptista de Lacerda durante o “Congresso Universal das Raças” em 1911, realizado em Londres. Para mais, vide Schwarcz (2011).

momento, os negros são excluídos do processo de desenvolvimento moderno brasileiro, passando a viver à margem do capitalismo industrial <sup>7</sup>.

O branqueamento da população brasileira neste momento estratégico do capitalismo nacional, passa a produzir uma discriminação racial considerada “velada” / “suave”, já que aqui não havia confronto racial, mesmo o Estado admitindo que a variedade étnica deste país foi construída mediante a exploração, intercâmbios culturais forçados acompanhados de grandes chacinas desde a colonização.

Diferente de outros países e localidades, como o nazismo alemão e o segregacionismo estadunidense, o racismo brasileiro se finda numa relação não admitida de opressões, nas quais a estrutura da sociedade brasileira proporciona uma vida mais confortável à população branca, mascarando a história e as heranças da escravidão, admitindo que em nosso país não existe discriminação racial extremas como na Alemanha e nos E.U.A.

A exemplo disto, temos este excerto de Alencar (1985) quando diz muito sobre a miscigenação e direitos da população

Sem utilizar o conceito contestado de raça, é importante, pois, distinguir a mestiçagem biológica — a miscigenação — das interrelações sociais que dão lugar a situações mais ou menos desenvolvidas de aculturação. Enquanto a miscigenação se refere geralmente a relações triádicas, no interior das quais a especificidade do mestiço rompe com a dualidade dos fenótipos característicos de seus dois ascendentes imediatos, a aculturação coloca em interação recíproca dois ou mais grupos distintos. (ALENCAR, 1985, p.51)

Desta forma, o racismo à brasileira (HOFBAUER, 2003) inaugura as peculiaridades das relações raciais no mundo e o confronto ‘blindado’ <sup>8</sup> entre os grupos étnicos. De um lado temos o legado negativo da escravidão: a subjugação racial baseada nas características fenotípicas/estéticas, na esfera moral e intelectual; e do outro temos o lado positivo: a objetificação positiva da identidade racial branca e o enriquecimento de sua população na história escravocrata brasileira por quase quatro séculos.

Neste sentido, Trindade em 1994 explica a relação da hierarquização racial brasileira da seguinte maneira:

---

<sup>7</sup> Para mais, vide Fernandes (1964).

<sup>8</sup> Termo adotado pela referencial teórico

Percebemos que o racismo se calca na hierarquização dos diversos povos que compõem o Brasil, de modo que os de origem africana, os negros, ficassem inferiorizados e assim alijados da população brasileira índios exterminados, varridos do mapa (afinal "tinham" as terras); embora alijados, os negros e os índios continuaram presentes e atuantes e, a partir daí, tornaram-se um "problema" maior: é preciso forjar uma outra ideologia que o solucione, estando a resposta no branqueamento - "salvação" para nossa sociedade, e que, de acordo com o mito das três raças, atinge seu ideal, o da democracia racial (TRINDADE, 1994, p.32, adaptado)

O racismo brasileiro impede grupos não-brancos de acessarem direitos iguais no campo social e jurídico enquanto facilita o acesso a outros, negando um confronto étnico nacional. Entre estes acessos está a educação, que iremos discutir na próxima etapa do documento, pois o povo brasileiro ainda enfrentará uma batalha árdua contra o racismo, como afirma Malachias (2006) em:

[...] o que a história brasileira recente nos revela é, portanto, a extrema limitação das políticas sociais ditas 'universalistas' no que se refere a sua capacidade de reduzir desigualdades, ou de reverter as consequências de exclusões passadas. Ela sugere enfaticamente que a igualdade não se produz naturalmente, e que as desigualdades que foram historicamente construídas (e consolidadas ao longo de séculos) tem que ser ativamente desconstruídas, através de deliberação consciente da sociedade e de instrumentos políticos adequados e eficazes (...) através de discriminação positiva, compensações para os grupos negativamente discriminados e excluídos no passado (MALACHIAS, 2006, p109).

## **2.2. Racismo escolar**

Conseqüentemente, a partir das contribuições trazidas até este capítulo sobre racismo e em como ele estrutura a sociedade e as formas de se viver nela, na educação não é diferente. Entender que dinâmicas educacionais são operacionalizadas a partir da proposta de sociedade elaborada e exercida pela branquitude são primordiais para o reconhecimento das disparidades existentes entre brancos e negros no Brasil, permitindo uma (re)educação curricular e das relações raciais que venha a romper com esta lógica. A escola, acaba por agir como uma reprodutora das desigualdades raciais e sociais existentes fora de seus muros.

Antes mesmo da abolição, crianças negras eram proibidas de estudarem em diversas localidades no território nacional. O movimento negro, mesmo pós abolição, Proclamação da República e posteriormente a Constituição Cidadã de 1988, teve sempre que propor e reivindicar ações estratégicas de inserção educacional de sua população frente aos empecilhos sociais e burocráticos em determinados períodos da constituição do Brasil.

Além da inserção tardia da população negra nos bancos escolares, ainda tinham que enfrentar a discriminação e o preconceito racial nos ambientes escolares. O racismo escolar passa a se efetivar dia a dia e a produzir estereótipos difusos sobre os alunos negros. Sobre racismo escolar, Barbosa (2010) explica:

Considerando a reprodução do racismo em todas as esferas da vida social, percebe-se que nas escolas este processo tem sua materialidade expressa nas relações cotidianas. Podem ser percebidas nos xingamentos que as crianças negras recebem dos colegas e dos adultos, nos comentários preconceituosos, na permanência de índices desfavoráveis no desempenho escolar destas crianças e, sobretudo, pelo silêncio que impera no trabalho teórico/metodológico desenvolvido em cada unidade escolar em relação às discriminações raciais. (BARBOSA, 2010, p. 66)

Todos os dias, crianças brancas são bombardeadas por referências positivas de sua identidade racial presente nos currículos e nas figuras dos professores, que permitem a continuidade de uma história única na escola.

Para a população não-branca, sobra confusões nos tratos sobre os casos de violência, inclusive na diferenciação entre *bullying* e racismo. Os cursos de formação inicial de professores, em sua grande maioria, não discutem as especificidades que o racismo produz dentro da sala de aula e nem mecanismos de combate e resistência a uma unitarização racial do que se ensina na escola.

Os currículos continuam a apresentar a história do negro como a história da escravidão, diferente do branco, que é apresentado como referencial moral e intelectual. Falta representatividade no corpo docente, na história da ciência e na alfabetização do alunado negro.

Mesmo pós promulgação das leis federais que tornam obrigatório o ensino sobre a cultura e história afro-brasileira, africana e indígena, persiste na escola uma dificuldade teórico metodológica, política e sensata de combate ao racismo na escola.

Tudo isso, acaba por acarretar problemas na autoestima de alunos negros em contraponto a supervalorização da identidade branca, e assim, justificando os baixos níveis de desempenho escolar e evasão, no qual enxergam a escola como um não-lugar para eles e seus pares.

As produções acadêmicas possibilitaram aos estudiosos detectarem os percursos do racismo escolar e traçar estratégias para combatê-lo<sup>9</sup>. A urgência de pensar o racismo escolar repercute na necessidade de entendermos que o foco das estratégias antirracistas deve valorizar a cultura negra, revendo a branquitude das metodologias de ensino, do currículo e das práticas sociais escolares. Permitir outras narrativas sobre a história do mundo tem muito a ver com a possibilidade de mudar esta realidade.

### **3. IDENTIDADE RACIAL BRANCA: BRANQUITUDE**

A partir dos *critical whiteness studies* (estudos críticos da branquitude), que se iniciam nos E.U.A na década de 90, passamos a compreender como se organizam as relações sociais entre os indivíduos brancos e os não-brancos na perspectiva crítica de análise social com enfoque no branco-tema (CARDOSO, 2010). Embora outros autores, inclusive brasileiros, já

---

<sup>9</sup> Sobre racismo escolar e compromisso com o antirracismo ver Cavalleiro (2001), educação cidadã ver Gomes (2001), PCNs e racismo em Souza (2001), evasão e situação do aluno negro nas escolas ver Barbosa (2010), as experiências e discussões presentes em Munanga (2005) e sobre formação de professores e racismo em Silva (2001) dentre outros.

tivussem proposto tal discussão e proposta de análise, o precursor foi Alberto Guerreiro Ramos em 1957<sup>10</sup>.

As contribuições desses estudos vieram no sentido de delimitar o que seria a branquitude e em como ela se manifesta. Frankenberg (1995 apud Sovik, 2004) afirma que a branquitude se baseia em uma posição estrutural na qual o branco enxerga a sociedade, mas não a si mesmo. Esta condição lhe garante um lugar de conforto, pois permite atribuir características a outros grupos racializados e se isentar de responsabilidades, a partir de uma geografia social de raça. Frankenberg (2004) caminha para uma proposta de branquitude não marcada<sup>11</sup> devido ao fato de que o branco não se enxerga como branco e, desta forma, usufrui de benefícios raciais.

Bento (2002a; 2002b) afirma que a branquitude está aliada à ideologia do silêncio que se pauta na negação, medo e neutralidade frente à possibilidade de perda dos privilégios que produzem esta estrutura de domínio. Coligados a esta proposta, Rossato e Gesser (2001), atribuem a ela uma experiência que nega os conflitos sociais históricos, afirmando o caráter do Outro<sup>12</sup> como não hegemônico (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Posteriormente, Steyn (2004) apresenta a ideia de que a branquitude se pauta sistematicamente na posição que os europeus ocupam historicamente na história mundial na qual conquistaram forçadamente vantagens sobre outras sociedades, entrelaçando o saque e exploração do continente africano e o início do colonialismo e da sociedade capitalista, como aposta McLaren (1999). Bastos (2016) afirma que a supremacia dos colonizadores construiu um ideológico de poder e privilégios, vantagens e confortos, sejam simbólicos ou materiais, produzidos no processo histórico a fim de (re)afirmar a superioridade branca.

No Brasil, a branquitude tem caracterização específica. Segundo Ware (2004), a branquitude brasileira e a oportunidade dos sujeitos em desfrutar das prerrogativas positivas que ela oferece estão reguladas pela estética, isto é, os privilégios são concedidos aos que apresentam maior incidência de caracteres caucasianos, mesmo nosso país sendo marcado pela miscigenação.

---

<sup>10</sup> O autor escreveu o livro “Patologia social do ‘branco’ brasileiro”. Publicado em 1957, no Rio de Janeiro, pela Editora da UFRJ. Neste escrito, Guerreiro Ramos propõe colocar a brancura/branquitude como elemento analítico. Nesta obra, o termo ‘brancura’ aparece com o mesmo significado do que hoje é conhecido por ‘branquitude’. Atualmente, “brancura” remete a cor de pele branca e “branquitude” a ideologia.

<sup>11</sup> A autora muda seu posicionamento após pesquisas ao passar do tempo, admitindo que a branquitude se constitui como algo demarcado e de comum acordo entre a população branca.

<sup>12</sup> Partindo de um referencial teórico pós-colonial, entendemos como “Outro” as populações caracterizadas como subalternas pela identidade racial branca.

Além disto, Cardoso (2010) versa sobre a branquitude e a identidade racial branca como sendo:

(...) um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. [...] A identidade racial branca não se trata de uma identidade homogênea e estática porque se modifica no decorrer do tempo. De acordo com o contexto, por exemplo nacional, ser branco pode significar ser poder e estar no poder. (CARDOSO, 2010, p 611)

Desta forma podemos compreender aqui que a branquitude é uma estrutura social e racial de poder, construída no aspecto sócio histórico, que produz o ideário da superioridade branca, criando e nutrindo privilégios aos indivíduos brancos e desigualdades aos grupos não brancos (Outros), em diversos âmbitos e sentidos, nas variadas esferas do existir.

Bento (2002b, p.30) ainda nos informa dessa relação de beneficiamento do opressor sobre o oprimido e a produção de um “silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente”. A discriminação por interesse (BENTO, 2002b) procura manter os privilégios adquiridos pela discriminação ou preconceito racial de um grupo. Contudo, a identidade racial branca provê desigualdades raciais pela exclusão necessária a partir de ações racistas exercidas sobre as populações não-brancas, em âmbitos estruturais, institucionais e civis. A construção do Outro tem efeito destrutivo sobre o constructo das raças consideradas subalternas pela branquitude. Segundo Fanon (2008), o racista cria o inferiorizado para satisfação de suas necessidades de acumulação, enriquecimento e pela oportunidade de atribuir a ele os aspectos negativos que enxerga em si mesmo.

O “complexo de chefe” (FANON, 2008) autoconferido aos brancos, explica a patologia branca de sempre se sentir superior em relação a outros povos. Sobre isto, a autora supracitada (2002b, p.31) assevera que “o olhar europeu transformou os não europeus em um diferente e muitas vezes o ameaçador Outro. Este Outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio”.

Reina sob a perspectiva da branquitude uma indignação seletiva frente à realidade das desigualdades nacionais. Mesmo com as pesquisas do branco-tema, Bento (2002b) declara

que seus estudos sobre a identidade racial branca sempre demonstraram um acordo tácito entre os brancos: sua não responsabilização pelo racismo<sup>13</sup>.

Estudar a identidade racial branca brasileira significa entender como a estética permite facilidades sociais na vida dos sujeitos. Devido à falácia da democracia racial no Brasil e a miscigenação como projeto nacional, a branquitude não se reconhece como privilegiada, embora, se reconheça como branca. Assim, a viabilização desta configuração racista persista em nossa sociedade. Fanon (2008) acredita que exista uma repartição racial da culpa que acaba por livrar o branco de sua parcela nas prerrogativas do racismo.

Logo, entender como dinâmicas sociais são operacionalizadas a partir da proposta de sociedade elaborada e exercida pela branquitude são primordiais para o reconhecimento das disparidades existentes entre brancos e negros no Brasil, permitindo que possamos propor e implementar uma (re)educação curricular e das relações raciais que venha a romper com esta lógica dominante na educação, criando caminhos para uma geografia e escolas antirracistas, rompendo com o silêncio e dando voz às diferentes narrativas possíveis sobre a história do mundo e das resistências que sobrevivem.

#### **4. CURRÍCULO E GEOGRAFIA**

A Geografia ganha campo científico no final do século XIX e início XX (ANDRADE, 2009; MORAES, 2005; MOREIRA, 2007) devido ao seu novo caráter de conhecimento sistematizado e estruturado, propondo-se a pesquisar os problemas dispostos entre os homens

---

<sup>13</sup> Sobre este acordo, Bento (2002a) os denomina “pactos narcísicos” na pesquisa realizada para o título de doutora.

e o meio. A proposta de cientificação da Geografia nas primeiras décadas do século XX, baseada no determinismo ambiental, apostava em uma geografia que pudesse ser considerada ciência na época.

Assim, a geografia tradicional institucionalizada abre as portas para a cientificidade geográfica. A geografia teórica e positivista passa a ganhar visibilidade na academia brasileira e nas produções geográficas na interpretação do meio. Com intuito de qualificar o trabalho intelectual do profissional da ciência, essa vertente geográfica se preocupou em apresentar uma divisão do trabalho científico em métodos para ser aceita.

No início do mesmo século, surge um movimento que propunha uma Geografia que tinha como objeto de análise a região, difundida pela linha francesa. O Possibilismo Geográfico de La Blache vinha para romper com o determinismo alemão, embora que essa corrente ainda encontrasse dificuldade em entender a interação e necessidade dos estudos geográficos se pautarem na relação do homem com o meio (sociedade) e não apenas no estudo sobre o meio, marginalizando os sujeitos que o transformam.

Somente com o movimento de renovação da Geografia a partir da década de 70, dando origem à vertente da Geografia Crítica, que a proposta crítica se dissemina estudos geográficos. Os arautos do movimento de renovação da geografia no Brasil foram as produções de Yves Lacoste<sup>14</sup>, Massimo Quaini<sup>15</sup> e Milton Santos<sup>16</sup> (MOREIRA, 2007).

A Geografia Crítica brasileira, que aqui será utilizada como ponto de partida, propõe que se rompa com o positivismo instaurado em outras correntes nos padrões analíticos do espaço e de sua operacionalização, pensando-o em sua totalidade e como produto das relações sociais, que conforme a localidade, não apresentam formas iguais em todos os lugares (SANTOS, 1988).

---

<sup>14</sup> As contribuições de Lacoste para o movimento de renovação da geografia estão contidas no livro *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977. Neste livro, Yves Lacoste expressa as contradições existentes no uso dos conceitos geográficos, propondo que ultrapassem do objeto da vertente francesa: a região.

<sup>15</sup> Quaini, também como difusor do novo pensamento geográfico, expressa suas contribuições no escrito *Marxismo e geografia*. São Paulo: Paz e Terra, 1979. Aqui Quaini apresenta as possibilidades de intersecção da teoria marxista junto a análise do espaço geográfico.

<sup>16</sup> Milton Santos em *Por uma nova geografia: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Hucitec/ Edusp, 1978, propõem a base substantiva do movimento de renovação, no qual apresenta constatações como a definição do espaço geográfico como objeto de pesquisa da ciência geográfica. Contribui ao dizer que as análises geográficas devem ser pautadas no conceito de espaço geográfico como totalidade e não apenas em sua organização.

Aqui, compartilhamos a proposta de Moraes (2005) ao definir o papel da Geografia como sendo a ciência responsável por estudar, analisar e verificar a disposição dos fenômenos no espaço geográfico entendendo suas imbricações a partir das relações sociais estabelecidas no território.

Santos (1978), ao pensar o espaço geográfico como de categoria de análise da Geografia, propõe que ele seja compreendido como uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local, assumindo-o como conceito indispensável para a compreensão do funcionamento do mundo presente, apenas existente na relação do homem com o espaço.

O autor aposta no espaço como o real campo de forças e disputas cuja formação é desigual, entendendo as rugosidades locais como aspectos transformantes do espaço, que formam características únicas. Assim, para Santos (1979; 1988), como o espaço é organizado socialmente, espaço e natureza são sinônimos desde que se considere a natureza como uma instância transformada. O espaço, desta maneira, corresponde às transformações sociais feitas pelos homens, pois, segundo ele:

O espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 1979, p.10)

Desta forma, conforme as mudanças foram sendo realizadas na Geografia acadêmica, a mesma coisa acontecia na geografia escolar. A proposta do ensino e de currículo da Geografia no início do século XX era a de uma formação para um específico projeto de nação, baseado em nacionalismos (GIROTTTO, 2010; MORAES, 2005). A preocupação em socializar e apresentar as mais diversas dinâmicas, acontecimentos e contextos históricos sociais que moldam, reformulam e refuncionalizam o espaço geográfico a partir das ações materiais no território, é recente no ensino de Geografia.

Giroto (2010) aponta o fato de que o ensino de geografia precisa ser pensado, elaborado e exercido a partir de uma concepção de formação de um projeto de sociedade e não em falsas dicotomias como a problematização de um ensino técnico ou político desta ciência. O autor afirma sobre o propósito do professor-geógrafo:

o professo-geógrafo deve ter clareza do projeto que defende e trazê-lo à tona para a discussão com os seus alunos. Sua geografia não pode ser a do livro didático, outra mercadoria em um mundo no qual quase tudo é vendido ou comprado. Sua geografia deve ser a geografia das ruas, compartilhado com os seus alunos, com aqueles que são seus semelhantes apesar de diversos e desiguais. É a partir da problematização dessa geografia, do seu reconhecimento, que uma outra práxis sócio-espacial pode nascer. Destituídos de quase tudo, expropriados pela perversidade do capital, homens e mulheres podem, aos poucos, apropriarem-se de sua geografia e com isso construir uma outra, ainda não definida, difusa, surgida dos sonhos coletivos que tem na escola um dos seus lócus de realização (GIROTTTO, 2010, p.157)

Tendo como base a proposta de Giroto (2010) sobre exercer uma prática pedagógica voltada a uma tomada de consciência para um projeto de sociedade mais justo e entendendo a geografia escolar como elemento imprescindível e complexo para o ensino na escola (e não como algo reduzido), um currículo que aborde em seus conteúdos as características da formação territorial do Brasil não blindadas sobre as influências e contribuições das mais diversas populações em tempos históricos e localidades específicas é elemento *sine qua non* para pensarmos uma pedagogia geográfica antirracista.

Partindo do pressuposto que o racismo exerce sua influência em todas as esferas da sociedade, podendo a universidade agir como *locus* de sua atuação e, junto a ela, a geografia acadêmica, colocamos em pauta a necessidade de se repensar sua organização, para então, de forma qualitativa, combatermos o racismo no ambiente escolar, incluindo o universitário.

Uma das alternativas para o combate ao racismo na geografia pode se realizar pelo currículo. A partir de uma análise sumária da construção dos currículos escolares, podemos observar como a branquitude e seus mecanismos de reprodução continuam a se manifestar nas escolas- via currículo e práticas pedagógicas (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2001)- e a colaborar para continuidade do racismo.

A partir das contribuições de Apple (1994), entendemos o currículo como um espaço estratégico de disputa das classes sociais para o controle do que se aprende na escola e, desta forma, do que a população conhece, acredita e reproduz.

A exemplo podemos citar como mecanismo de reprodução da branquitude na escola o apagamento da história negra nos currículos. Esse silenciamento da história negra e indígena presente na maioria das apostilas escolares ocasionou, após reivindicações de coletivos

negros, as leis 10.639/03<sup>17</sup> e 11.645/08<sup>18</sup>, um posicionamento legal do Estado a respeito da necessidade urgente de se discutir as contribuições positivas dessas populações na história da formação do território nacional e desta forma, assumindo a existência de uma supervalorização da identidade branca. E mesmo assim pouco se faz para desconstruir o racismo no cotidiano de muitas escolas<sup>19</sup>.

Ao olharmos/sermos o espaço, observamos as mais diversas relações sociais existentes em diferentes grupos e de distintas intencionalidades. Pensar a Geografia pela ótica da raça é analisar a organização e produção do espaço geográfico a partir das políticas, ideologias e grupos raciais que exercem grande influência territorial.

Estudar a constituição do currículo de Geografia propondo identificar as continuidades da branquitude sobre o modelo de dominação social via escola, é propor uma análise antirracista que aborde, de forma heterogênea, as “geo-grafias”<sup>20</sup> existentes e produzidas por outras populações não hegemônicas, diversas e plurais.

O eurocentrismo no currículo marca a necessidade de discutirmos as histórias que nele contamos. Se estão sinalizando uma história única, discutir racismo e branquitude é contribuir para emergência necessária de outras formas de enxergar e interpretar a história da sociedade brasileira e do mundo, rompendo a ideia do europeu salvador.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta sessão apresentaremos os caminhos metodológicos adotados para realização da pesquisa, estes construídos mediante constantes reflexões sobre o racismo, racismo escolar, colonização, escola e currículo.

---

<sup>17</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. DOU, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p.10. 2003.

<sup>18</sup> BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p.19. 2008.

<sup>19</sup> Afirmação realizada pós trabalho de três anos em escola pública com respaldo legal da 10.639/03. Ainda se encontra resistências do corpo docente, do currículo oficial e das rugosidades hegemônicas presentes na escola em discutir a temática racial. Como exemplo, foi publicado um artigo no V Encontro Regional de Ensino de Geografia, intitulado: “Voltar as raízes: um convite de retorno à ancestralidade e algumas considerações sobre as tentativas de apagamento da história negra no Município de Rio Claro/SP.”. AGB- Campinas, 2016. v. 5. p. 245-255.

<sup>20</sup> O termo “geo-grafias” faz menção a tipos diferentes de representações e maneiras de se enxergar o mundo e de viver nele, ou seja, ele remete a ideia da geografia como ciência que interpreta as relações concretas no território.

Para atingir o objetivo da pesquisa, que consiste em analisar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2011 a fim de descobrir se e de qual maneira a branquitude operacionaliza a continuidade do racismo através dos conteúdos presentes na disciplina de Geografia, optamos por realizar um trabalho baseado na perspectiva qualitativa dos estudos educacionais proposta Lüdke e André (1986).

Também fizemos uso de questões disparadoras que pudessem ampliar e focalizar o olhar analítico durante a trajetória do projeto, a exemplos: como se constitui a representação do branco no currículo da Geografia do GESP? Há conteúdos na geografia que mascaram e/ou desvalorizam conhecimentos não europeus? Existe uma supervalorização do sujeito branco e/ou europeu no currículo da geografia? Os conteúdos supervalorizam o conhecimento eurocêntrico?

Durante a apreciação do currículo da geografia, utilizamos a proposta de Bardin (1997) pela análise de conteúdos. A autora define esta metodologia como sendo a necessária para quantificação dos estudos documentais. Entretanto, devido à utilização dessas técnicas majoritariamente na perspectiva positivista, propomos adaptações na utilização da metodologia, utilizando-a como possibilidade para o campo da pesquisa qualitativa, como aponta Moraes (1999)

Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações (MORAES, 1999:01)

Logo, as técnicas para análise de conteúdos constituem uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Esta análise, conduzindo às descrições sistemáticas qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em outra instância de entendimento, indo além de uma leitura ordinária (MORAES, 1999). Esta forma de pesquisar faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais, concedendo devida importância tanto para o processo como para o produto, como também para o emissor e o receptor.

Foram utilizadas cinco etapas de análise indicadas por Moraes (1999), sendo elas:

**A) Preparação das informações-** identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas;

**B) Unitarização** (transformação do conteúdo em unidades)- reler cuidadosamente os materiais com a finalidade de definir a unidade de análise;

**C) Categorização** ou classificação das unidades em categorias- procedimento de agrupar dados semelhantes e/ou analogia, utilizando critérios semânticos, sintáticos e etc.;

**D) Descrição-** processo de análise de conteúdos definidos pelas categorias e identificadas no material, comunicando os resultados do trabalho;

**E) Interpretação**<sup>21</sup> - procedimento de interpretação sobre os resultados, atingindo uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação

Na primeira etapa, de Preparação das informações, fomos buscar as versões mais recentes da proposta curricular do Estado de São Paulo para a Geografia. Formulada em 2008 no governo estadual Serra<sup>22</sup> e republicada em 2011 no governo Alckmin<sup>23</sup>, a proposta sofreu poucas mudanças em relação a sistematização de conteúdos por seriação e também na perspectiva formativa pedagógica, supostamente pelo fato dos políticos supracitados compartilharem o mesmo projeto de educação para o Estado (ambos são filiados ao Partido da Social Democracia Brasileira- PSDB)

Durante a leitura do currículo, analisamos o “Quadro de conteúdos e habilidades em Geografia” (São Paulo, 2011) previsto no documento. Nesta sessão, o documento apresenta os conteúdos, temas e habilidades que os alunos devem aprender e desenvolver ao longo do semestre, a partir das seriações e idades adequadas. Foi neste primeiro período que, sumariamente, destacamos os semestres que apresentaram temas e conteúdos referentes a formação territorial brasileira.

Na sessão da Unitarização, efetuamos a leitura de todas atividades presentes no “Caderno do Aluno” (São Paulo, 2011) e confirmamos as seriações, bimestres e conteúdos que focaríamos a análise.

<sup>21</sup> Cabe salientar que para a etapa de “Interpretação” foi utilizado os estudos pós-coloniais e decoloniais.

<sup>22</sup> José Serra (PSDB). Governador do Estado de São Paulo de 01/2007 a 04/2010.

<sup>23</sup> Geraldo Alckmin (PSDB). Governador do Estado de São Paulo de 01/2011 a 04/2018.

Para realizarmos a Categorização, tivemos que reler os conteúdos selecionados na Unitarização, pois só assim conseguiríamos sistematizar as “categorias” expressas nas situações de aprendizagem. Reafirmamos que estas categorias<sup>24</sup> representam os grandes temas tratados nos conteúdos da apostila.

Posteriormente, foi possível descrevermos cada atividade e assim identificar quais delas favoreciam a branquitude e a continuidade narrativa de uma história única sobre a sociedade brasileira. Esta etapa remete ao processo de Descrição, previsto nesta sessão.

Para a Interpretação, utilizamos os estudos decoloniais e pós-coloniais. Para isto, fizemos uso de conceitos que possibilitaram uma análise crítica do currículo de geografia, sendo estes descritos na próxima sessão deste trabalho.

Desta forma, após a efetivação de toda metodologia, apresentamos algumas considerações finais que correspondem as aflições e questionamentos pertinentes aos estudos sobre as relações raciais, o currículo e a Geografia.

### **5.1. Perspectiva decolonial de análise**

Nesta sessão procuramos explicar com maior detalhe um pouco da história do pensamento decolonial e como o utilizamos para interpretar os dados desta pesquisa.

O movimento do pensamento decolonial passa a ganhar visibilidade e aderência acadêmica a partir dos anos 2000. O eixo central que norteia esta perspectiva é o entendimento de que mesmo com o fim da colonização no século XX (sobretudo de países africanos), as nações que foram colonizadas acabaram submetidas há várias formas de dominação, não sendo a territorial somente.

Tudo isso começa, academicamente, com o *giro decolonial*. O termo *giro decolonial* é conceituado como “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/ colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p.105). Nele são propostas novas interpretações sobre as consequências do colonialismo. Sobre isto, versa Quijano (2010), onde colonialismo:

refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/ exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população

---

<sup>24</sup> As categorias estão presentes na Tabela 1 deste trabalho.

determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. (QUIJANO, 2010, p.84)

### E colonialidade é

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/ étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2010, p.84)

Ou seja, a colonialidade do poder (Quijano, 2005) refere-se a um entendimento que os colonizadores, ao chegarem nas consideradas colônias, não apenas adentraram os territórios de forma autoritária, mas também implementaram um intercâmbio cultural forçado. Em outras palavras, durante a colonização, os territórios foram adentrados por imposição de uma única religiosidade, saber e visão do mundo aliando a criação de conglomerados étnicos únicos frente a diversidade étnico-racial existente<sup>25</sup>.

Perpassando todas as esferas da vida na sociedade pós colonial, a colonialidade do saber (LANDER, 2005) afeta a produção científica realizada nas universidades latino americanas. A partir de uma epistemologia e perspectiva europeia de ver o mundo, pensar em soluções para os problemas criados pela população colonizadora parecem não efetivos. Deste modo, somos condicionados a nos vestir como “eles”, comer como “eles” e até estudar como “eles”. Esta colonialidade foi o *modus operandi* pelo qual os antigos colonizadores exerceram (im)completa dominação sobre o modo de vida dos colonizados.

Mesmo após os movimentos libertários orquestrados pelas coloniais que desvencilharam as ligações com as antigas metrópoles devido ao extenso período de espoliação, escravização e intercâmbios forçados, os novos países (antigas colônias) acabam por reproduzir, culturalmente e economicamente, essa racionalidade enquanto as “novas

---

<sup>25</sup> A exemplo temos diversas populações/etnias africanas, como os Zulu e Xhosa (África do Sul), Ndebele (região da Pretória), Ashantis (Gana) e etc que passam a ser reconhecidas como africanos/negros. Temos também populações que foram etnicamente conglomeradas e reconhecidas como nipônicas, latino-americanas dentre outras.

potências” desenvolvem outros modelos de dominação cultural, econômica, social, política sob a égide do capitalismo.

Em virtude destes processos políticos e jurídicos de libertação das colônias frente suas metrópoles em movimentos independentistas, Moraes (2013) afirma que:

criando uma série estrutura estatal no novo continente, ao mesmo tempo em que busca como objetivo político e econômico a adoção de valores da modernidade colonizadora. Como reflexo desta atitude, há uma supervalorização do pensamento elaborado na Europa, em alguns casos acompanhados de enorme e absurda negação das particularidades existentes. (MORAES, 2013, p.96)

No momento em que essas particularidades territoriais passam a ser alvo de políticas de apagamento histórico dar-se forma a violência epistêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2005) que, quando aplicada ao racismo escolar, mascara as reais histórias, pensamentos e contribuições dos povos considerados subalternos, atuais e pretéritas, na constituição do mundo e da sociedade brasileira.

Isto posto, buscamos interseccionar os conceitos utilizados pelo movimento da decolonialidade para pensar o currículo e a branquitude na Geografia, partindo do pressuposto que esta seria a ciência responsável por apresentar aos alunos as configurações e reais representações que o território nacional estabelece com o global, as influências históricas e geográficas que a colonização proporcionou a sociedade brasileira e mundial.

Assim sendo, utilizamos três conceitos analíticos norteadores para as análises, sendo eles: a) **violência epistêmica** (CASTRO-GÓMEZ, 2005); b) **pensamento de fronteira** (GRASFOGUEL, 2010); e c) **colonialidade do poder** (QUIJANO, 2005).

Segundo Castro-Gómez (2005), a **violência epistêmica** se pauta na invenção do Outro aliado a incorporação de caracterizações e atributos normativos aos povos ditos subalternos, ocasionando em processos de apagamento e silenciamento histórico e de modos de vida, inclusive dos bancos curriculares.

Grasfoguel (2010) define **pensamento de fronteira** como uma vertente teórica crítica ao eurocentrismo, sem, no entanto, cair na abstrata e ineficiente negação de todo pensamento ocidental. Sua proposta é de (re)significar as retóricas emancipatórias da modernidade sob a

luz da subalternidade dos oprimidos (MORAES, 2013), ou seja, contar a história do mundo por outras cosmovisões além da europeia.

Como já dissemos aqui, Quijano (2000) chama atenção para o fato de que a colonização não se tratou apenas de uma experiência de exploração econômica, mas foi também a imposição de uma racionalidade sobre outras, principalmente sobre a cultura, atribuindo a colonização uma dimensão epistemológica e ideológica. A isto, ele denomina **colonialidade do poder**.

Tomando como partida o entendimento dos conceitos supracitados, pretendemos apresentar uma interpretação diferenciada e mais abrangente sobre outro modo de ler a realidade curricular da Geografia no estado de SP, possibilitando uma maior dinâmica na busca por soluções as problemáticas encontradas.

## **6. GEOGRAFIA E OS PAPÉIS SOCIAIS**

### **6.1. Sistematização dos dados analisados**

Na busca por facilitar a compreensão dos conteúdos analisados, foi sistematizada a tabela (1) abaixo.

<b>SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ANALISADOS</b>				
Preparação		Unitarização	Categorização	Descrição
<b>Seriação</b>	Bimestre	Título da Unidade	Categoria	Conteúdos
<b>6º Ano</b>	4º bimestre	As atividades econômicas e o espaço geográfico	Geografia econômica	Os setores da economia e as cadeias produtivas; A agropecuária e os circuitos do agronegócio; A sociedade de consumo
<b>7º Ano</b>	1º bimestre	O território brasileiro	Formação territorial	A formação territorial do Brasil; limites e fronteiras; federação brasileira; organização política e administrativa
	2º bimestre	A regionalização do território brasileiro	Formação territorial / Geografia regional	Critérios de divisão regional; regiões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); os complexos regionais e a região concentrada
<b>8º Ano</b>	4º bimestre	Geografia comparada da América	Geopolítica / Geografia política	Peru e México; a herança pré-colombiana; Brasil e Argentina: correntes de povoamento; Colômbia e Venezuela: os Andes e o Caribe; Haiti e Cuba: as revoluções
<b>9º Ano</b>	1º bimestre	A produção do espaço geográfico global		Globalização e regionalização; as doutrinas do poderio dos Estados Unidos da América; os blocos econômicos supranacionais
	2º bimestre	A nova “desordem” mundial	Geopolítica / Geografia política	A Organização das Nações Unidas (ONU); Organização Mundial do Comércio (OMC); O Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível?

**Tabela 1.** Sistematização dos conteúdos analisados. (Fonte: elaborada pelo autor)

## 6.2. Discussão dos resultados

Segundo a metodologia, realizamos a análise do currículo a partir da pré-seleção de conteúdos que, segundo nosso entendimento e referencial teórico, apresentavam condições para introduzir a discussão sobre geográficos e raciais de maneira interseccional. Assim, na tentativa de propor uma nova possibilidade de pensar o currículo, identificamos, no que vamos aqui denominar vácuos formativos, as potencialidades para se discutir conteúdos com pluralismo cultural e racial.

O primeiro conteúdo da Apostila do Aluno analisado foi do **6º Ano/4º bimestre** com a Situação de Aprendizagem intitulada **“As atividades econômicas e o espaço geográfico”**. **Contextualizando:** Antes desta situação de aprendizagem, a apostila vinha trabalhando elementos naturais e suas manifestações, as facetas e características de tipos diferentes de climas e ritmos de precipitação.

Logo após as discussões dos conteúdos sobre clima/chuva de forma relacionada, a apostila propõe um entendimento sobre como esses estão conectados aos sistemas agrícolas e a comercialização de produtos até a chegada no comércio. A exemplo, segue a imagem:

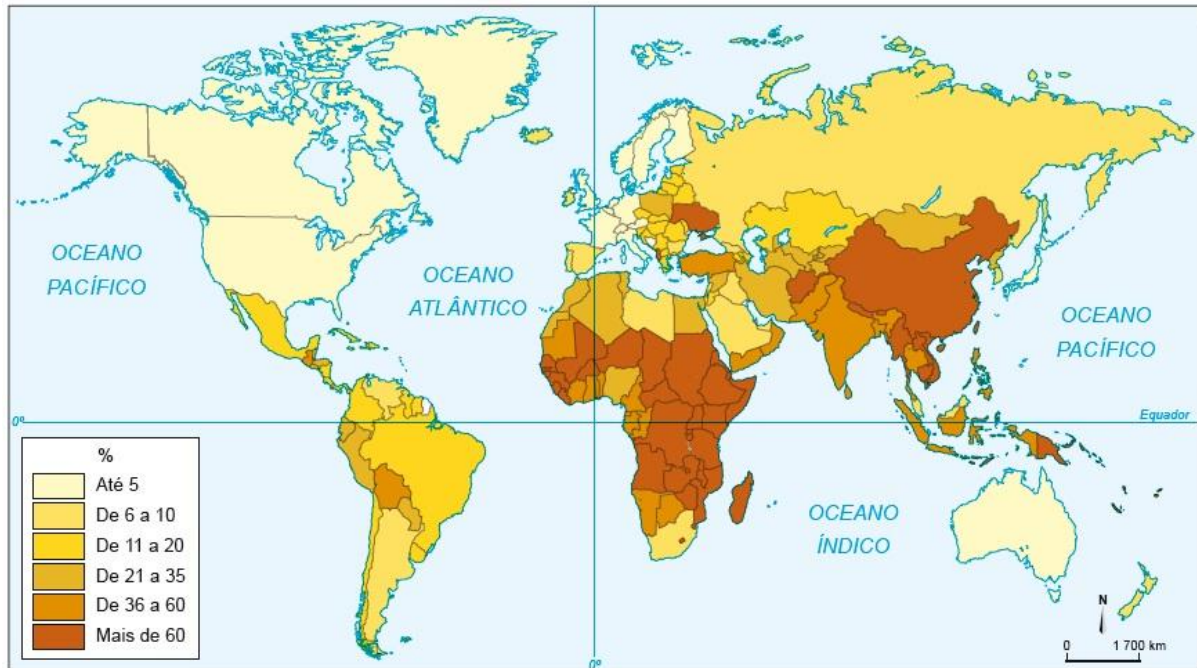
#### Relações entre os diferentes tipos de atividades econômicas



Figura 1. “Relações entre os diferentes tipos de atividades econômicas”. Fonte: retirada da Apostila do Aluno/2011, Geografia, p. 33, 6ºAno/4º bimestre.

Assim, ao apresentarem o conceito de cadeia produtiva, os professores devem realizar explicações sobre os conceitos relacionados aos setores da economia entendidos como primários (agrícolas), secundários (industriais) e terciários (serviços). Em seguida, devem apresentar o seguinte mapa:

**Mundo: população ativa no setor primário (em porcentagem do total de trabalhadores do país)**



Organizado por Regina Araujo especialmente para o São Paulo faz escola, 2008. Fonte dos dados: *L'ÉTAT du monde*. Paris: La Découverte, 2004.

Figura 2. "Mundo: população ativa no setor primário (em porcentagem do total de trabalhadores do país)". Fonte: retirada da Apostila do Aluno/2011, Geografia, p.35, 6ºAno/4ºbimestre.

As atividades propostas pós apresentação do mapa são sobre a discussão dos dados nele contidos. A configuração da distribuição mundial com maiores e menores produções agrícolas coloca em contraste os países do Norte (que empregam baixa mão de obra no setor primário) e do Sul (em sua maioria, economia de commodities).

Após a explicação do mapa, a apostila indica para as turmas explicarem os significados das cores apresentadas no mapa, cabendo aos professores trazerem argumentos que indiquem e subsidiem a atividade proposta. As explicações indicadas aos professores são de que o Norte produz mais tecnologia e os países do Sul têm sua economia voltada para a agroindústria, reforçando e elucidando a relação de poder existente entre o Norte desenvolvido e o Sul subdesenvolvido.

Em seguida é exibido o seguinte excerto:

Em alguns países, uma parcela pequena dos trabalhadores está empregada no setor primário, pois a força de trabalho humano foi largamente substituída pelas máquinas. Também na indústria, tecnologias sofisticadas e a automação reduziram a necessidade de trabalhadores. Por isso, nesses países, a maior parte da população ativa está no setor terciário.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Figura 3. Excerto retirado da Apostila do Aluno/2011, Geografia, p.36, 6ºAno/4ºbimestre

Ao trazermos esse excerto, o Estado nos passa a impressão de que os países com baixos índices de mão de obra empregada no setor primário são ocasionados pela substituição do trabalho humano por máquinas e desta forma a população encontra trabalho no setor terciário.

A apostila não aponta para uma discussão histórica, mesmo que sumaria, das configurações que ocasionaram o atual modelo da divisão internacional do trabalho, passando a ideia de que os países agrícolas são subdesenvolvidos por falta de esforço tecnológico e subordinados naturalmente as demandas das potencias do Norte<sup>26</sup>.

Entretanto, segundo dados de 2012 da Statistic Division of Food and Agriculture Organization of United National (FAOSTAT) mostram que os E.U.A é o segundo maior país em produção agropecuária com a União Europeia logo atrás, na frente das comercializações de commodities de carne de porco, frango e gado, suco de laranja e milho. Entretanto, na atividade proposta, os Estados selecionados são colocados como industriais. Porém, nenhum outro mapa ou conteúdo é apresentado para que o professor tenha mecanismos para discutir outra interpretação dos dados, desta forma sem colocar em cheque a supremacia norte americana e europeia sobre a ideologia da conquista e do desenvolvimento, da potência e do poder.

Ao mesmo tempo que é apresentado a ideia de desenvolvimento atrelado ao maquinário no campo e a economia voltada para os serviços nos países considerados potencias no sistema capitalista, é também mantida a ideia de agricultura como subdesenvolvimento nos países que abrigam mão de obra no campo, sendo, em contrapartida, na realidade, o agronegócio brasileiro considerado de extrema especialização tecnológica. A mesma premissa representa coisas diferentes conforme o continente analisado, mantendo as

<sup>26</sup> Mesmo nos próximos anos, quando o assunto é retratado esta discussão ainda não acontece, embora os alunos, teoricamente, já tenham mais maturidade para conversas mais específicas sobre os conteúdos.

sociedades europeia e norte americana como sociedades modernas em relação ao restante do globo.

A supervalorização da geografia europeia, a desdenha velada dos países dentro do espectro subalterno e a escolha por apresentar fados que apenas favorecem ou mantem o status quo sob a égide do desenvolvimento pela perspectiva do Norte não permite de fato um aprofundamento científico sobre a realidade da economia global, omitindo dentro das salas de aula as realidades vividas fora da escola.

Os próximos conteúdos analisados estão contidos no **7º Ano/1º bimestre**, intitulado **“O território brasileiro”** e **7º Ano/2º bimestre** intitulado **“A regionalização do território brasileiro”**.

**Contextualizando:** Nesta situação de aprendizagem, a proposta da apostila consiste em apresentar o que se entende por território brasileiro e sua formação. A primeira atividade prescrita envolve os limites territoriais/políticos dos estados brasileiros com foco no estado de São Paulo. Para fins de reconhecimento e aproximação com a forma geográfica do nosso país, as primeiras atividades consistem em propor aos alunos acharem seu município, descobrir quantas unidades federativas existem e as diferentes formas de se regionalizar um espaço, no caso um estado, a partir de características físicas, socioeconômicas, entre outras.

Voltando um pouco o tempo, a apostila traz a história de formação do estado de São Paulo com mapas antigos dos imigrantes e das grandes navegações. Traz logo após o conceito de cidades gêmeas, fronteiras permeáveis e as ligações econômicas, políticas que elas estabelecem além de desenvolvimento de infraestruturas, como exemplo o caso Rivera-Santana do Livramento (Brasil-Uruguai). As próximas atividades estão relacionadas ao tamanho territorial do Brasil comparado a outros países do mundo, sua localização no globo e nas américas.

Após, a apostila do Estado propõe atividades de estudos que trazem a formação territorial do Brasil a partir dos mapas europeus produzidos durante as grandes navegações e a ocupação do território brasileiro pela antiga metrópole. São abordadas características como nossos grandes rios e suas facilidades para locomoção pela América e dentro do próprio território brasileiro sendo de grande auxílio a interiorização produzida durante o período de domínio português.

No excerto abaixo está a primeira menção aos povos indígenas desde a introdução das apostilas no 6º ano nos cadernos de Geografia.

**Contato entre brancos e índios**  
 [...]  
**Conjunto documental: Coleção de memórias e outros documentos sobre vários objetos**  
 Notação: Códice 807, vol. 11  
 Datas-limite: 1768-1822  
 [...]  
 Data do documento: 18 de dezembro de 1820  
 Local: Quartel-general de Cuiabá  
 [...]  
 Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor,

Pela carta inclusa, que tenho a honra de levar à presença de V. Excelência e que me remeteu o padre Lopes, verá V. Excelência o acontecimento, que teve com os índios Tapanhonas, por cujo motivo retrocedeu, e tentou ir ao Juruína em busca da prata; porém um homem, que foi na mesma Bandeira, e que veio aqui falar-me [...] diz, que o padre não quisera ficar ali, por se temer dos índios Tapanhonas, porque [...] mandando ele uma porção de gente na aldeia dos Tapanhonas com foices e machados, para os brindar, e também com algumas miçangas, que daqui se lhe haviam mandado, não encontraram na dita aldeia senão mulheres, as quais fugiram imediatamente [que] os viram; e eles vendo, que elas se retiravam, deixaram dependurados os donativos que levarão, para lhes fazer ver que iam de paz e não para os ofender, porém isso de nada serviu, porque no outro dia apareceram mais de quinhentos e muito bem armados, todos cobertos de penas magníficas, homens de grande estatura, [...] e pensando eles, que vinham agradecer o donativo, foi pelo contrário, porque imediatamente fizeram um grande círculo e entraram a disparar flechas, chegando a distância dela passos, pelo que se viram obrigados a pegar nas armas, e fazer-lhes algum fogo, em que morrerão alguns índios; e pelo muito que se aproximavam vieram no conhecimento que eles não conheciam ainda armas de fogo. [...]

Arquivo Nacional. História luso-brasileira. Disponível em: <<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=268&csid=52>>. Acesso em: 17 maio 2013.

Figura 4. Excerto retirado da Apostila do Aluno Geografia/2011, p. 26-27, 7º Ano/2º bimestre

A primeira menção aos povos indígenas na apostila se resume ao ato de violência dos recém-chegados com a população originária daquele lugar. Ao mesmo tempo, tenta-se romantizar e amenizar o ato violento como uma resposta a hostilidade dos nativos, já que fora o primeiro contato dos nativos ao progresso militar, resumido no armamento moderno europeu, presente há mais de 200 anos na sociedade portuguesa.

Ao abordar esse texto, as questões da apostila giram em torno da semântica do texto, ou seja, pede para os alunos citarem quem são os personagens e descreverem o que ocorre na situação descrita. A próxima atividade retorna a proposta de discutir a importância dos mapas para a formação do território com enfoque nas demarcações que estabelecem as fronteiras.

Imediatamente depois se insere o seguinte excerto e a atividade:

[...] de maneira que, quando o **batel** chegou à boca do rio, já lá estavam dezoito ou vinte [homens]. Pardos, nus [...]. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas **vergonhas** do que de mostrar a cara. [...] Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. [...]

Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500 (trecho selecionado). *Carta a El-Rei D. Manuel, Dominus*. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Texto-base digitalizado por: NUPILL – Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2013.

#### Vocabulário

Batel: antiga embarcação pequena.

Vergonhas: os órgãos sexuais humanos.

Após a análise do documento acima, que descreve o encontro entre os primeiros habitantes do Brasil e o colonizador europeu, é correto afirmar que:

- o europeu concordava que o índio seguisse a sua própria religião.
- o europeu considerava-se culturalmente superior ao índio.
- os povos indígenas e os europeus tinham a mesma cultura.
- o primeiro encontro entre as culturas indígena e europeia foi hostil.

Figura 5. Imagem retirada da Apostila do Aluno, Geografia/2011, p.30, 7º Ano/2º bimestre

Como podemos observar, o material de ensino parece ter sido produzido para não discutir de maneira qualitativa os acontecimentos que retratam o contato entre os portugueses e os povos nativos, a fim de desvelar os confrontos culturais que existiram desde as primeiras aproximações até os dias atuais, com as prerrogativas que a colonização gerou. As questões que acercam essa temática são objetivas (múltipla escolha), sem nenhum aprofundamento ou discussão, mesmo que concisa, dos fatos históricos e geográficos que apresentam. Os momentos em que essa relação conflituosa é apresentada, aparenta ser com o intuito apenas para introdução de um conteúdo e não para discutir as vantagens produzidas e perpetuadas pelos que exerceram o poder e a violência.

Não se oferecem formas outras de pensar a história do país e a necessidade urgente de introduzir essas discussões. Continuar retratando os povos nativos como não passíveis de pertencerem ao avanço científico e a um específico processo de humanização trazido da Europa não nos parece ser o caminho para atividades que possam propor ações positivas em relação a cultura indígena brasileira. A organização didática – textos e atividades – contribuem mais para a propagação de estereótipos e a imagem difusa sobre os conhecimentos das

populações originárias<sup>27</sup>. Não tratar este tema é manter o *status quo* que dificulta a luta antirracista na escola.

Outra observação importante é que, em seguida, a apostila, sem nenhuma justificativa, introduz o histórico de desenvolvimento da região sul do Brasil, usando como exemplo o estado do Rio Grande do Sul. Aborda a diversidade cultural do território brasileiro, mas sem falar de raça ou racismo, indígenas e negros. Porém, como podemos observar nas pesquisas realizadas pelo Prof. Jorge Euzébio Assumpção traduzidas na conferência “Rompendo o silêncio: o negro na história e historiografia do Rio Grande do Sul” (IHU Ideias, 17/11/2016) quando defende que existe uma omissão do negro no percurso da história brasileira e do estado supracitado, uma sonegação das contribuições, traduzidas, neste caso, pela abordagem utilizada na apostila sobre a história e formação da região sul brasileira<sup>28</sup>. Vale ressaltar que entre as propostas do currículo do Estado de São Paulo para a sistematização da apostila consta de trazer para a sala de aula a pluralidade existente no território nacional de forma inclusiva e multidisciplinar.

As próximas atividades dessa sessão estão ligadas ao IDH brasileiro ao longo dos anos 2000-2010 e as mais diversas divisões regionais propostas para o Brasil de acordo com os parâmetros hidrográficos, geomorfológicos e sociopolíticos. A questão racial mais uma vez não estabelece relação com os fatores econômicos e políticos das divisões regionais de lugares que eram considerados atrasados como o Norte e Nordeste do país, na qual se estabeleceu grande contingente de população escravizada recém liberta, população esta que não foi inserida na economia nacional como foram as populações imigrantes chegadas no mesmo período, aglomerando-se principalmente nas regiões Sul e Sudeste e contribuindo para o desenvolvendo o capitalismo industrial no Brasil.

As relações que perpassam os conteúdos construídos pela sistematização da apostila aparentam não se dar conta do lastro racista que se fortalece pelas informações contidas. Ou seja, quando alinhamos conteúdos de outras disciplinas e até mesmo da própria Geografia, o currículo aponta diversas afirmações e momentos históricos: aglomeração da população negra pós abolição nas regiões Nordeste e Norte e seu desenvolvimento tardio pelo padrão capitalista brasileiro estabelecido no Sudeste e Sul, pobreza e violência comparadas às outras regiões apenas como artimanha do acaso, concentração da população negra nessas regiões e

---

<sup>27</sup> Com grandes contribuições sobre a importância de se inserir o indígena como protagonista nas histórias que contam a formação do território brasileiro, indicamos a pesquisa realizada por Almeida (2017).

<sup>28</sup> Mais informações contidas na reportagem <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/562518-o-negro-no-rio-grande-do-sul-uma-historia-de-omissao-e-esquecimento>

da população branca nas regiões consideradas mais desenvolvidas. Todas essas informações formam lastros difusos sobre a realidade do país, visto que permitem ligações do tipo: região norte e nordeste -> pobreza -> atraso -> violência -> ex escravizados -> população negra -> homem negro -> indivíduo negro. Desta forma, reforça estereótipos a partir de uma blindagem e seletividade nas informações que, de imediato parecem desconectadas, mas que na verdade acabam por nutrir preconceitos de um senso comum ingênuo e ignorante, ao mesmo tempo que produz uma discriminação violenta e simbólica

No **8º Ano** analisamos o **4º bimestre** com a temática **“Geografia comparada da América”**.

**Contextualização:** no bimestre anterior a proposta de discussão da apostila foi sobre o desenvolvimento e economia, tanto mundial como brasileira.

Na temática selecionada para análise, inicia-se o conteúdo sobre as populações pré-colombianas, com enfoque nas civilizações Maias e os Astecas.

Como podemos ver no excerto abaixo, a palavra usada para expressar a chegada dos espanhóis e a implementação do sistema colonial/escravocrata foi: conquista. Ao longo da situação de aprendizagem, a palavra “conquista”, repetidamente, é usada para remeter o processo de aquisição forçada de territórios e implementação do sistema escravocrata.

Tenochtitlán, a capital do Império Asteca, tinha mais de 300 mil habitantes e era uma das maiores cidades do mundo quando foi invadida pelos conquistadores espanhóis, no século XVI. Localizava-se no mesmo sítio sobre o qual foi erguida a Cidade do México, capital mexicana e uma das maiores cidades do mundo contemporâneo, situada em um planalto a mais de 2300 metros de altitude, com cerca de 18 milhões de habitantes. Até hoje, a catedral católica permanece sustentada sobre as ruínas do templo mais importante de Tenochtitlán. Ao lado da igreja está o palácio do governo, situado sobre a residência de Cuauhtémoc, o chefe asteca morto pelo espanhol Hernán Cortés, quando Tenochtitlán foi conquistada, em 1521.

Elaborado por Raul Borges Guimarães e Regina Araujo especialmente para o São Paulo faz escola.

Figura 6. Excerto retirado da Apostila do Aluno, Geografia/2011, p.40, 8ºAno/4ºBimestre

Como podemos observar, existiam grandes civilizações nas Américas antes da chegada dos colonizadores. Reis e rainhas, comandantes, exércitos, nobres e políticos, estudiosos e líderes religiosos foram submetidos à égide europeia. Já no excerto abaixo,

conseguimos observar a primeira menção na apostila ao sistema escravocrata e às mazelas herdadas do sistema colonial.

### **Índios e escravos nas sociedades coloniais**

Na América hispânica e na América portuguesa, a implantação de uma economia colonial teve como objetivo a produção de matérias-primas e alimentos e a extração de metais preciosos para o abastecimento dos mercados europeus.

No território hispano-americano, os ameríndios constituíram o essencial da mão de obra, principalmente na exploração dos metais preciosos encontrados no México e no Alto Peru (atual Bolívia). No Alto Peru, os espanhóis se utilizaram da *mita*, um sistema de prestação de serviços através do qual as aldeias tributárias enviavam anualmente para as gigantescas minas de Potosí um sétimo de seus homens entre 18 e 50 anos.

Nas costas do Brasil português e na zona de colonização europeia do Caribe, a agricultura de *plantations* – grandes propriedades monocultoras voltadas à exportação – absorveu um enorme contingente de escravos africanos.

Sob o ponto de vista histórico, étnico e cultural, esse processo representou uma bipartição da América Latina e do Caribe: no Ocidente, desenvolveram-se sociedades com vasta base demográfica indígena e ricas elites brancas; no Oriente, desenvolveram-se sociedades mestiças, nas quais continua a pesar a herança da escravidão.

Elaborado por Regina Araujo especialmente para o São Paulo faz escola.

Figura 7. Excerto retirado da Apostila do Aluno, Geografia/2011, p.47, 8ºAno/4ºbimestre

Ao que nos é apresentado, notamos uma lacuna formativa referente a qualquer questionamento ou problematização sobre o lugar do branco como produtor de desigualdades durante o período colonial, refletindo nas atividades uma dissociação dos conteúdos presentes nos textos aos momentos de reflexão e crítica sobre as histórias contadas.

Durante o processo colonial, houveram resistências (mencionadas pela apostila) à entrada dos espanhóis e portugueses nos territórios pré-colombianos. Embora a apostila apresente dados sobre o estado de avanço, seja tecnológico ou organizacional, dessas antigas sociedades comparadas ao padrão europeu, notamos um possível apontamento de suas derrocadas, perdendo o *status* de grandes civilizações, como fenômenos passivos.

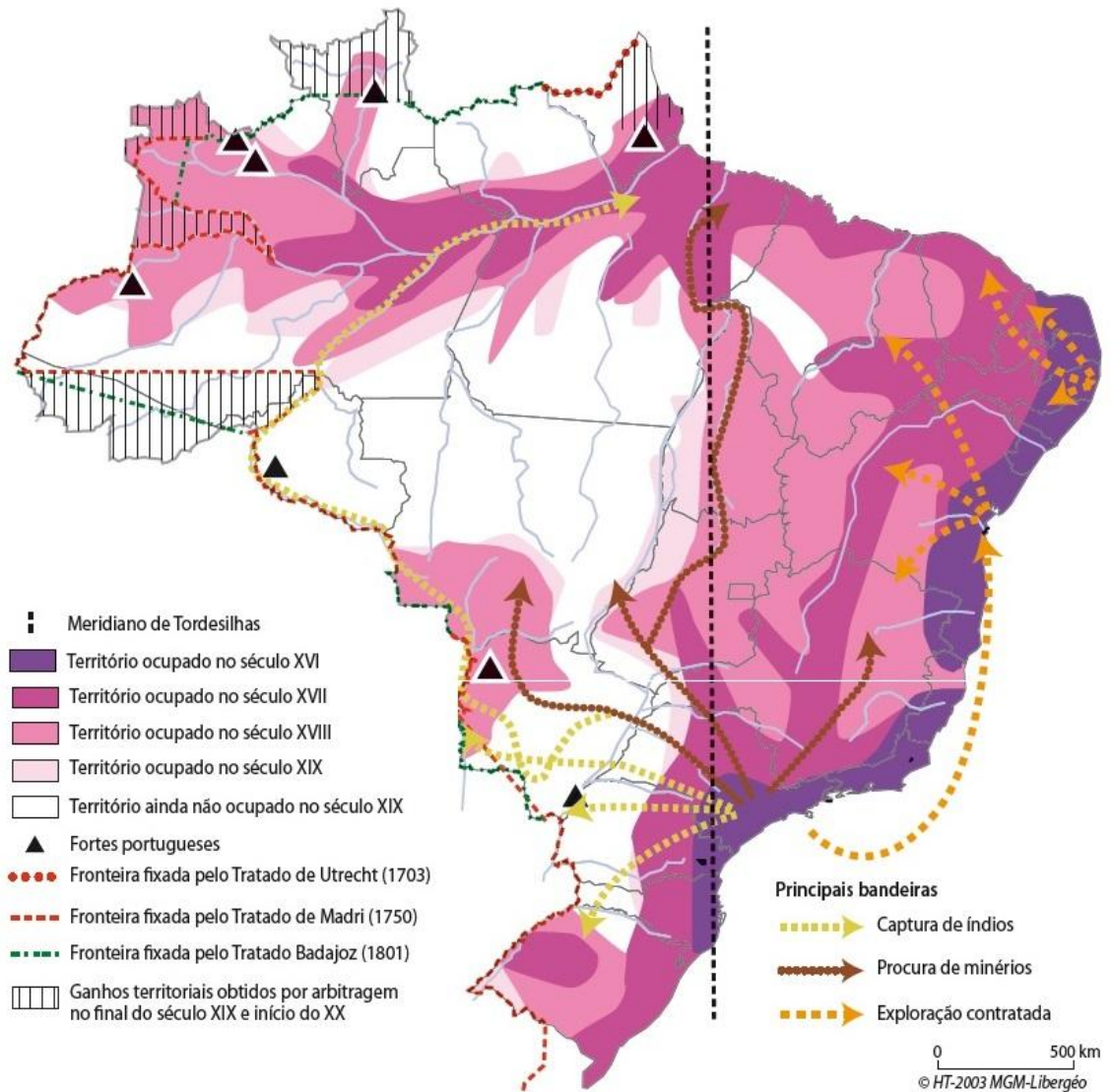
Segundo a perspectiva adotada para a realização desse trabalho, conseguimos entender que venha a existir uma supervalorização da “conquista” do povo europeu sobre os territórios recém descobertos, nos levando a acreditar que esses conteúdos tendem a dissociar as

violências que os povos pré-colombianos foram submetidos para promover o enriquecimento dos declarados colonizadores. Desta forma, acabam por suavizar as agressões realizadas neste período a fim de repartir a culpa dos colonizadores, apaziguando uma possível revolta histórica contemporânea desses povos na busca por justiça reparativa. Para isto, acaba-se por resumir a história do escravizado como sendo a de sua derrota, transmitindo a ideia que a colonização foi um período superado, que nada foi herdado desse sistema.

Ainda no assunto América, a apostila introduz o conteúdo que busca comparar Brasil e Argentina sem finalizar ou trazer qualquer outra questão pertinente sobre as civilizações pré-colombianas, suas resistências e suas contribuições para a sociedade moderna e contemporânea.

Em seguida, volta a discutir América do Sul e Central comparada aos parâmetros e dados brasileiros em relação às repartições administrativas ocorridas durante a colonização. É apresentado o seguinte mapa:

## Ocupação do Território Brasileiro



Fonte: Baseado parcialmente em Manoel Maurício de Albuquerque, *Atlas Histórico*, e Martine Droulers

THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005, p. 33. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas).

Figura 8. Excerto retirado da Apostila do Aluno, Geografia/2011, p. 55, 8ºAno/4ºBimestre

Posteriormente ao mapa, a atividade a ser realizada consiste em organizar os alunos para que possam apontar quais rotas, contidas no mapa, formaram o território brasileiro. Porém, ao mesmo passo, não é proposta alguma atividade que forneça ou produza uma conversa formativa sobre a maneira predatória em que o território foi sendo “conquistado”, e nem sobre quais estratégias foram utilizadas pelos europeus, não evidenciando as resistências que os estrangeiros encontraram durante esses percursos na tentativa de barrar o avanço português.

Com todos esses assuntos interligados e produzindo significantes na formação do território, entendemos que seja papel da Geografia escolar promover discussões e aprofundamentos teóricos com os alunos, na tentativa de romper com os vácuos formativos presentes na apostila, além de permitir um novo olhar interpretativo sobre a história do nosso e de outros países.

Com base na Situação de Aprendizagem 7, o currículo continua a apresentar conteúdos sobre a América Latina, mas desta vez focando em atividades sobre a Colômbia e Venezuela. Apresenta o subseqüente texto para elaboração de perguntas:

Durante o período colonial, **Colômbia** e **Venezuela** integraram, junto com os atuais **Panamá** e **Equador**, o vice-reinado de Nova Granada. Santa Fe de Bogotá, situada a 2 600 metros de altitude, era o centro da região mineira de Nova Granada, o mais importante núcleo econômico do vice-reinado.

No território que atualmente corresponde à Venezuela, a colonização introduziu o cultivo de produtos agrícolas na região costeira, que eram comercializados pelos navios que percorriam o **Mar do Caribe**. Após a independência, foram implantadas culturas de exportação nos altiplanos situados no trecho colombiano da **Cordilheira dos Andes** e teve início a exploração das imensas reservas petrolíferas existentes nas proximidades do litoral venezuelano.

Elaborado por Raul Borges Guimarães e Regina Araujo especialmente para o São Paulo faz escola.

Figura 9. Excerto retirado da Apostila do Aluno, Geografia/2011, p.57, 8ºAno/4ºBimestre.

As questões produzidas para esta atividade não exprimem as problemáticas contidas no texto. Não identificamos qualquer lastro histórico sobre as questões econômicas contidas no escrito com as configurações atuais, de modo que, em nosso entendimento, podem permitir uma interrupção sobre os acontecimentos pretéritos aos conflitos modernos, como as explorações petrolíferas na Venezuela e a produção extensiva de commodities em toda América.

Todavia, essas informações também podem proporcionar ao professor inúmeras e diversas atividades que podem discutir os reflexos históricos para os dias atuais. Porém, salientamos que não devemos depender da individualidade formativa e disponibilidade de cada professor abordar esses assuntos tão caros para uma descolonização da história. Acreditamos, que para maior efetividade e estabelecimento de um compromisso com a

mudança, o Estado deve oficializar esses debates em sala de aula através da apostila, a fim de desconstruir a hegemonia do branco e romper com a continuidade da história única.

Mesmo com os conteúdos apresentados, a colonização aparenta não ser questionada como produtora dos conflitos subsequentes à sua implementação e, muito menos, as prerrogativas na sociedade atual representada numa hegemonia branca/europeia e pelo racismo.

Observamos lacunas sobre qualquer informação referente às características qualitativas das populações originárias ou nativas dos territórios latino americanos, estabelecendo o marco histórico desses lugares com a chegada do colonizador. Introduzir a ideia que existiam populações satisfeitas com seus modos de vida parece não ser uma opção a seguir, mantendo restrito e generalizado os conhecimentos sobre essas civilizações (Maias, Incas e Astecas, embora existissem outros milhares de povos e conglomerados indígenas).

A escolha para as questões com os alunos parece se resumir aos aspectos quantitativos que comparam a disposição dos centros urbanos, concentrações populacionais e cidades colombianas construídas sobre relevos montanhosos e acidentados, abordados como façanhas realizadas por esses povos, anteriormente à chegada da modernidade europeia.

Encontramos apenas uma questão de múltipla escolha sobre o Lago Maracaibo<sup>29</sup> como sendo uma das maiores reservas petrolíferas do mundo, na qual a pergunta se baseia em sua localidade, como se fosse um *quiz* Geográfico. Além de reforçar um certo estereótipo que incomoda muitos geógrafos, identificamos que não é proposta uma reflexão sobre os conflitos desde o período colonial até a atualidade dessa região, como o consumo excessivo de petróleo como um dos “motores” da sociedade capitalista em que estamos inseridos. Entretanto, salientamos novamente duas coisas: as possibilidades de trabalho dos professores e a não oficialização de discussões sobre as prerrogativas da colonização, mantendo as vantagens históricas blindadas contra questionamentos.

Na situação de aprendizagem seguinte a supracitada, o currículo passa a contar a história de Cuba e Haiti, envolvendo as tramas desde a colonização, suas independências, revoluções e governos. A apostila apresenta a cronologia de maneira textual e, em seguida, pede aos alunos para produzirem uma linha do tempo com todos os marcos contidos no documento. Ambas as linhas do tempo trazem diversas informações para a problematização

---

<sup>29</sup> O Lago de Maracaibo está localizado a noroeste do território da Venezuela, sendo uma baía salobra interligada ao Mar do Caribe. Principal fonte de riqueza da região.

em sala de aula. As histórias dos dois países dividem o marco inicial com introdução da colonização, como se antes nada existisse.

São tratadas informações pós colonização, introdução do sistema escravocrata e capitalista, modernização, repúblicas e os colapsos econômicos enfrentados por economias periféricas destes sistemas, os desastres naturais no Haiti, as invasões e embargos norte-americanos em ambos países. O currículo é generoso e dispõe de inúmeras informações que possibilitam a conexão entre a condição atual desses países com os acontecimentos pretéritos. Todavia, as questões produzidas baseadas nos textos são as contidas no trecho abaixo:

Consultando um atlas geográfico escolar, responda:

1. Podemos dividir a América Central em dois blocos de países: continentais e insulares. Quais países compõem cada um desses blocos?

---



---



---



---

2. Qual é o mar que banha essa região?

---

3. A Ilha Hispaniola é ocupada por dois países. Um deles, na porção oriental, formou-se a partir da colonização espanhola. O outro, na porção ocidental, a partir da colonização francesa e da revolta dos escravos. Quais são esses países?

---

4. Descreva a localização de Cuba e do Haiti no contexto regional.

Figura 10. Excerto retirado da Apostila do Aluno, Geografia/2011, p.66, 8ºAno/4ºBimestre

Depois de diversas informações que remetem à colonização e à repetição da história única sobre a formação da América Latina com a chegada dos colonizadores, a proposta da apostila não mede esforços em produzir, ao que entendemos, questões simples e que já foram, de certa forma, propostas anteriormente. Desta forma, acaba por reforçar o que acreditamos ser uma opção política de não discutir e problematizar as questões econômicas e sociais conflitantes com a questão racial, que de alguma maneira venha permitir a continuidade de

um *status quo* formativo sobre a realidade desses lugares, reforçando o estereótipo de subdesenvolvido, da miséria e do atraso.

Não identificamos nenhuma conexão que remeta à situação precária em que esses países foram apresentados pela apostila com as prerrogativas da colonização e do sistema escravocrata implementados pelos europeus. Notamos ainda que, embora a apostila reconheça a relevância de ambos os sistemas na constituição dessas nações, eles aparecem como elementos históricos já superados, que atualmente, em nada influenciam atualmente nas configurações e inserção internacional desses países na economia capitalista. Além disso, podem permitir que se estabeleçam relações que livrem, tanto a colonização como a escravidão, da aparente ruína desses povos, sendo seu atraso produto de diversas revoltas e conflitos internos.

Sem a possibilidade de responsabilizar as prerrogativas das implementações do sistema colonial e escravagista<sup>30</sup>, acreditamos não ser possível se discutir com qualidade a história desses países e, muito menos, entendermos as relações que lá se estabelecem. Entendemos que essa defasagem pode acarretar num senso comum que exprime tal atraso aos direitos civis, econômicos e sociais como fruto de um não esforço individual dessas localidades numa economia competitiva como a capitalista, permitindo que não haja uma ligação entre os desafios contemporâneos com a lógica de submissão estabelecida para suprir as necessidades dos que colonizaram. A exemplo, segue tabela da próxima atividade e questões relacionadas:

---

<sup>30</sup> Segundo o Slave Trade Voyage Database da Emory University (U.S.A) cerca de 0,09 milhões de escravizados foram trazidos para as Américas Espanholas e 0,08 em Cuba.

América Central: alguns indicadores					
Nome do país	PIB Bruto (milhões de *dólares), 2011	PIB <i>per capita</i> (milhões de *dólares), 2011	Expectativa de vida à nascença (em anos/ambos os sexos), 2010-2015	Média de anos de escolaridade (anos), 2011	PEA (milhões de pessoas), 2011
Guatemala	33 839.4	2 303.9	71,3	4,1	5 276
Belize	1 288.3	4 052.1	76,3	8,0	–
Honduras	11 995.0	1 543.9	72,8	6,5	3 001
El Salvador	18 611.1	2 976.7	72,3	7,5	3 296
Nicarágua	7 598.0	1 289.1	72,7	5,8	2 544
Costa Rica	25 999.0	5 492.2	79,1	8,3	2 167
Panamá	25 631.4	7 265.0	76,3	9,4	1 590
Cuba	56 938.9	5 040.3	79,2	9,9	4 913
Jamaica	11 199.0	4 070.5	73,5	9,6	–
Haiti	4 548.5	454.4	62,1	4,9	4 247
República Dominicana	49 364.7	4 918.8	72,7	7,2	4 626
Bahamas	7 582.6	21 840.8	75,9	8,5	–

Nota: \*dólares a preços constantes de 2005.

Fonte: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) da Organização das Nações Unidas (ONU). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2012*. Disponível em: <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/48862/AnuarioEstadistico2012.pdf>> e *Relatório de Desenvolvimento Humano 2011*, disponível em: <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2011\\_pt\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_pt_complete.pdf)>. Acessos em: 28 abr. 2014.

Figura 11. Excerto retirado da Apostila do Aluno, Geografia/2011, p.67, 8º Ano/4º Bimestre.

A proposta da atividade com a tabela consiste em comparar a situação de Cuba e Haiti com o restante dos países que compõem a América Central. Podemos observar que não são colocados dados comparativos entre esses países em relação aos E.U.A e alguns países da Europa. Desta forma, notamos que os dados acabam por mascarar a realidade mundial em relação aos Estados latinos. Entre seus pares, os números não soam tão preocupantes, porém se comparados aos dos países europeus, inclusive Espanha (a responsável pela colonização desses lugares), os dados são alarmantes.

Os estereótipos sobre Cuba e Haiti continuam, com informações e textos sobre a situação de miséria e ausência tecnológica nesses países, como a novidade móvel telefônica

em Havana e greves de fome em Porto Príncipe. Mostra-se também as ajudas humanitárias advindas dos países europeus, que outrora foram os responsáveis por grande parte da situação de subdesenvolvimento em que se encontram esses lugares, sem é claro, fazer uso de analogismos entre o passado e o presente.

No último ano deste ciclo escolar, analisamos as seguintes unidades temáticas propostas na apostila para o 9º ano, sendo elas: **1º Bimestre** intitulada “**A produção do espaço geográfico global**” e no **2º Bimestre** sobre “**A nova “desordem” mundial**”. **Contextualizando:** a apostila introduz e desenvolve o conceito de globalização ao longo de atividades propostas nas Situações de Aprendizagem. A ideia consiste em trabalhar o mundo posterior ao invento da tecnologia digital e as novas possibilidades de interações entre os países e suas economias, políticas e cidades nas mais diversas características culturais encontradas.

Neste contexto, a primeira atividade no 1º Bimestre consiste na análise do seguinte excerto:

[...] O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do **Oriente Próximo**, mas modificado na **Europa setentrional**, antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão, cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um e outro domesticados no Oriente Próximo; ou de seda cujo emprego foi descoberto na China. Todos esses materiais foram **fiados** e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso dos **mocassins** que foram inventados pelos índios das florestas do leste dos EUA e entra no quarto de banho cujos aparelhos são uma mistura de invenções europeias e norte-americanas, umas e outras recentes. Tira o pijama, que é vestuário inventado na Índia, e lava-se com sabão que foi inventado pelos antigos **gauleses**, faz a barba que é um rito **masoquista** que parece provir dos **sumerianos** ou do antigo Egito. [...]

[...] lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos **semitas**, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar-se das **narrativas** dos problemas estrangeiros, se for um bom cidadão conservador, agradecerá a uma **divindade hebraica**, numa língua **indo-europeia**, o fato de ser cem por cento americano. [...]

LINTON, Ralph. *O homem: uma introdução à antropologia*. 8. ed. São Paulo: Martins, 1971. p. 331-2.

Figura 12. Excerto retirado da Apostila do Aluno, Geografia 2011, p.5, 9ºAno/1ºBimestre.

Para a atividade pedagógica, a apostila sugere que os alunos grifem as palavras desconhecidas e sintetizem as principais ideias do texto retirado do escrito de Ralph Linton. Concordamos com a ideia de que a proposta formativa da apostila seja de apresentar a

globalização como um evento que, em várias etapas e momentos distintos, conglomerava tecnologias e economias ao redor de todo o globo na produção de elementos da vida cotidiana. Porém, este percurso histórico não nos aparenta ser de cooptação, mas sim de conquista regidas sob a égide do liberalismo e a pela exploração dos países no eixo Sul.

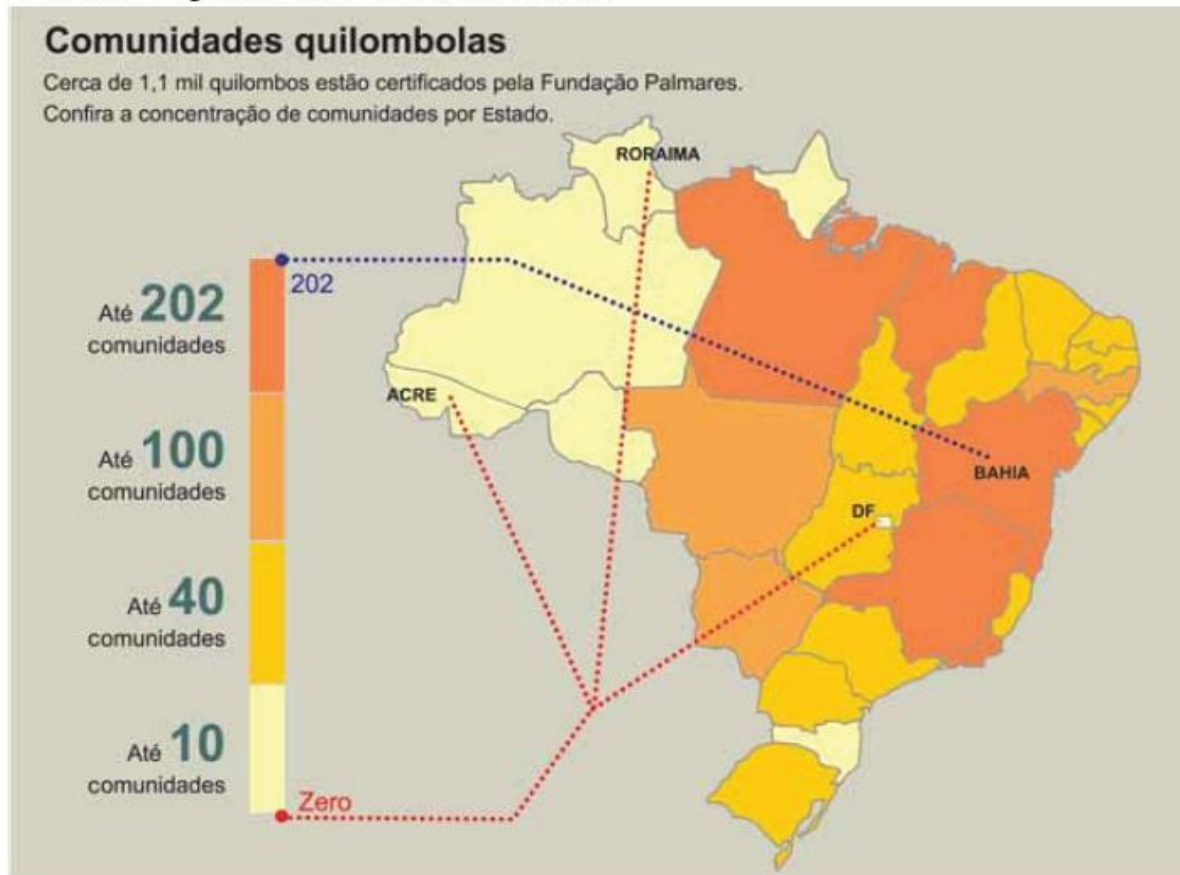
Acreditamos que a melhor maneira de se introduzir o conceito de globalização seja a partir da sua problematização ou a possibilidade de que seja realizada. Assumir este discurso acaba por passar uma ideia de que ela foi se estabelecendo no globo de maneira suavizada, apenas para unir tudo que o homem já tinha desenvolvido com a possibilidade de comercializar em todo o globo.

Ressaltamos a importância de se contar as histórias que possibilitem o entendimento de que a globalização está diretamente ligada ao percurso da economia mundial baseada na colonização até seu estado atual, capitalista. Logo, entendemos que a globalização capitalista desigual se apresenta como fruto das explorações já produzidas ao longo da história do homem e não como um mero evento tecnológico e informacional capaz de romper as barreiras históricas.

Para prosseguir, as próximas atividades consistem que os alunos pesquisem produtos que utilizam diariamente e registrem na apostila suas origens e as localidades em que são produzidos. Após, devem cartografar num mapa mudo de escala global as transações que tais produtos realizam para serem confeccionados.

A próxima atividade diz respeito ao mapa abaixo:

### Comunidades quilombolas no Brasil, maio de 2007



Fonte: Fundação Palmares/Agência Brasil. Mapa de quilombos no Brasil, maio de 2007. Licença Creative Commons Atribuição 3.0 Brasil.

Figura 13. Imagem retirada da Apostila do Aluno, Geografia/2011, p. 11, 9ºAno/1ºBimestre.

Na tentativa de problematizar a distribuição desigual da globalização no território nacional, a apostila introduz o mapa supracitado que carrega dados sobre a população quilombola registrada em todo o país. Podemos observar que essas populações se concentram no Nordeste do Brasil, com exceção do Centro Oeste e de Minas Gerais (porém com uma considerável diferença com o Nordeste). Vale ressaltar que, pelo intuito da atividade ser de apresentar aos alunos como a globalização é acessada de forma desigual no território, a apostila traz a ideia de que as localidades em que há mais dificuldade de acesso são as que apresentam maior contingente de população quilombola. Visto que, como dissemos acima, a globalização se desenvolve a partir das fragilidades econômicas e sociais herdadas pelos territórios, acreditamos não ser esta a perspectiva necessária para uma abordagem científica e não discriminatória dos conteúdos referentes à temática.

O mesmo processo, porém, em escala global, aparece na atividade a seguir:

<b>Quantidade de internautas em todo o mundo</b>	
1. África	6,31 milhões
2. Ásia/Pacífico	187,24 milhões
3. Europa	190,91 milhões
4. Oriente Médio	5,12 milhões
5. Canadá e EUA	182,67 milhões
6. América Latina	33,35 milhões
<b>Total mundial</b>	<b>605,60 milhões</b>

Fonte: Nua Internet Surveys. Disponível em: <[http://www.nua.ie/surveys/how\\_many\\_online](http://www.nua.ie/surveys/how_many_online)>. Acesso em: 21 maio 2013.

Figura 14. Tabela retirada da Apostila do Aluno, Geografia/2011, p.12, 9ºAno/1ºBimestre

Queremos aqui deixar claro que os dados não estão incorretos. Mas a análise dos mesmos se realiza a partir da escolha de uma perspectiva. E é esta escolha que estamos a questionar. Perguntas podem nos ajudar a desmistificar algumas coisas, como por exemplo: os países com mais internautas são mesmo mais desenvolvidos que os outros? A partir da lógica neoliberal econômica entendemos que sim. Porém, a globalização atinge de forma distinta as localidades e os países. Por exemplo: é apenas coincidência que os países colonizados são hoje os com menos internautas e assim “menos” desenvolvidos? Será que a história pode nos ajudar a entender esta relação ou ela não existe? Uma abordagem que questiona e realmente problematiza os dados apresentados nos parecer ser o caminho para um ensino qualitativo em Geografia.

Para o restante das atividades sobre globalização, a apostila segue uma linha de raciocínio interessante, em nossa opinião, por introduzir outras discussões que colocam a globalização como evento de concorrência, que produz poder aos que geram tecnologia e enfraquece os que estão sob a hierarquia mundial do capitalismo. Porém, não identificamos nas atividades conteúdos que possam servir de base para as atividades, inclusive quando se discute globalização competitiva na economia, que se diga de passagem, é capitalista. Conceitos como capitalismo, economia neoliberal e Estado deveriam ser melhor abordados para uma abrangência no entendimento sobre como a sociedade funciona de fato, e não apenas apresentando alguns problemas atualmente encontrados.

Ao longo das outras atividades, os conteúdos da apostila abordam temas como centralidade e periferia da economia mundial levantando dados e trazendo discussões que colocam os países do eixo norte como líderes e os do eixo sul como subordinados. Configuração essa realizada desde a Guerra Fria, sendo ela a responsável por estabelecer os parâmetros comerciais entre os países atualmente com maior produção e distribuição de mercadorias e tecnologias.

O que queremos aqui explicitar é a consistência de uma população com uma cor específica sempre à frente do que cada época considerada atual. A mesma consistência que mantêm os outros países numa relação de subalternidade. Os dados compravam tal relação de poder, mas como pertencentes aos ditos subalternos, não conseguimos identificar uma quantidade razoável de momentos nos conteúdos da Geografia que colocassem em evidência uma nova perspectiva de analisar os dados e entender como o território pode reagir como resistência à continuidade de um sistema desigual político-social-econômico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da produção deste trabalho, o que mais gostaríamos de ressaltar são as potencialidades que a Geografia permite para a supressão de uma sociedade racista e eurocentrada. Entretanto, há elementos que precisamos frisar.

Desde a utilização do conceito de raça como elemento discriminatório para inferiorização de populações não brancas a fim de subsidiar uma supremacia europeia e a acumulação de riquezas, a Geografia testemunha as mazelas que estes sistemas causaram e continuam a causar nas dinâmicas territoriais.

Com este trabalho, buscamos apresentar a importância de inserir o branco nas discussões sobre as configurações raciais, na tentativa de problematizar o lugar que ocupa como detentor do privilégio da raça e, assim, podermos pensar outras formas de se ensinar Geografia, de estruturar o currículo e a formação de professores.

A partir das análises realizadas durante a pesquisa, avaliamos necessário destacar algumas problemáticas para serem discutidas. Ressaltamos que essas considerações são apenas o começo de um questionamento importante para o currículo da Geografia e de todas as outras disciplinas que compõem a vida acadêmica dos alunos.

Foi possível identificar que, como todo currículo, uma escolha epistemológica e política é realizada para sua confecção. Ao que nos aparenta, a escolha neste caso é uma que acaba por continuar a ofuscar as contribuições das populações não brancas na formação do território nacional.

Também entendemos que esta escolha permite que o grupo branco permaneça num lugar de privilégio e poder, no topo da hierarquia racial. E conseqüentemente promovendo empecilhos na existência de propostas que mudem e questionem os espaços de poder e quem os ocupa, não evidenciando as relações de violência para que possam ser combatidas.

No mesmo caminho, estas não mudanças continuam a estabelecer, portanto, que os povos marginalizados continuem negligenciados nas atividades didáticas. Além, quando não questionamos estes lugares e as prerrogativas que eles produzem concomitantemente ao modelo curricular que não discute e apresenta com qualidade as outras histórias possíveis sobre a formação da sociedade, culminam no que acreditamos ser um entendimento ingênuo

que explica os conflitos raciais como resultados do acaso e não de políticas entre grupos que partilham uma disputa para estar no controle.

Porém, entendemos a partir da apreciação das atividades que apenas criar conteúdos e introduzir conceitos que supram leis e determinações na tentativa de socializar as temáticas das populações não brancas, não aparentam ser suficientes. Acreditamos que o Estado deva oficializar estas discussões com questões que coloquem em destaque estas populações e o lugar de privilégio do branco, e que na mesma partida, qualifique o ensino em sala de aula numa perspectiva crítica e progressiva sobre o que se entende da sociedade brasileira.

O que nos leva a acreditar que, para isto ocorrer, é necessário repensarmos a Geografia universitária e os cursos de formação de professores. Logo, reestruturar a academia demonstra ser um passo importante para efeitos positivos também na educação básica. Com a presença de professores qualificados para identificarem e, sempre que necessário, combaterem o racismo em sala de aula, aliados as propostas didáticas efetivamente comprometidas com a pluralidade social no currículo, conseguiremos incluir uma agenda antirracista na escola.

Há também uma necessidade de salientar que existem potencialidades nas atividades que são propostas pela apostila. Os dados apresentados nas Situações de Aprendizagem compartilham veemente convergência com as informações encontradas em órgãos e instituições oficiais. Não encontrasse no currículo de Geografia informações irreais ou que camuflam alguma informação da realidade. Porém, o que queremos afirmar é a imprescindível mudança que precisa ocorrer na escolha epistemológica e política para a interpretação dos dados e das atividades escolares.

Deste modo, mesmo que os professores consigam trabalhar das mais diferentes maneiras, inclusive na tentativa de questionar o que está disposto no currículo, precisamos urgentemente revisar os currículos presentes na educação básica, tanto na Geografia como em outras disciplinas. Assim, poderemos intervir de modo qualitativo em um novo modelo que apresenta nos conteúdos possibilidades de perspectivas diferentes e infinitas.

Neste caminho nos parece possível afirmar que, a partir das bibliografias utilizadas como aporte teórico e político desta pesquisa, mudanças como que aqui indicamos projetam uma valorização da cultura e dos conhecimentos dos povos subalternos, como uma positivação da estética negra, dos saberes tradicionais, na divulgação e investimento de uma cultura de respeito sobre todos os povos e suas histórias que compõem nossa nacionalidade, produzindo um currículo e uma prática pedagógica democrática e plural.

Ao final deste percurso, compreendemos que a branquitude continua a operacionalizar mecanismos que permitem sua estadia no topo da hierarquia racial, produzindo significados e significantes na construção da identidade dos sujeitos, sobretudo na escola. Logo, entendemos ser necessário e urgente uma mudança nos paradigmas escolares, na tentativa de estabelecer e construir uma sociedade mais justa e consciente.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Luiz Felipe de. **Geopolítica da Mestiçagem**. Novos Estudos: Nº 11, Volume 1, Janeiro de 1985. Disponível em: <<http://novosestudios.uol.com.br/produto/edicao-11/#58d4c18634971>>
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas**. In Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>>
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A construção da geografia brasileira**. Curitiba: Revista RE'EGA, v.03, p.19-34, 2009.
- APPLE, Michael W. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In BARBOSA MOREIRA & SILVA (orgs.) **Curriculo, Cultura y Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. In Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11, p. 89-117. Brasília, maio-agosto de 2013.
- BARBOSA, Maria Valéria. **Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão**. Tese (Doutorado em Ciência Sociais), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista\_ UNESP- Campus de Marília, Marília, 262f, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **O lado branco do racismo: a gênese da identidade branca e a branquitude**. Revista da ABPN • v. 8, n. 19 • mar. 2016 – jun. 2016, p.211-231
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002(a).
- \_\_\_\_\_. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes: 2002(b).
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dou, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p.12 . 1996.
- CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antiracista**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v.8, n.1, Junho, p. 607-630, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude**. Juiz de Fora: Instrumento R. Est. Pesq. Educ., v. 13, n. 1, jan./jun. 2011
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais- perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 86-95, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e Anti-Racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 213p., 2001.

CNE (Conselho Nacional de Educação). Parecer CNE/CP 03/2004. **Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** DOU, Brasília, DF, 19 maio 2004. Seção 1, 9.16. 2004a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 01/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** DOU, Brasília, 22 jun. 2004, Seção 1, p. 11, 2004b.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA: 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes (o legado da “raça branca”).** FFCL/USP: São Paulo, 1ª edição, 1964.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond: 2004.

GIROTTI, Eduardo Donizete. **O lugar do Ensino na Formação da Geografia Brasileira.** In: Geosaberes, V.1, n.2, p.145-159, Dez./2010. Disponível em <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/41>>. Acesso 23/fev./2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e Anti-Racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 213p., 2001.

GRASFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira, e colonialidade global. In : SOUSA SANTOS, B; MENESES, M.P. **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil.** Novos Estudos: CEBRAP, N.º 54, julho, pp. 147-156, 1999.

HOFBAUER, Andreas. **O conceito de raça e o ideário do branqueamento no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro.** São Carlos: Teoria e Pesquisa, n. 42/3, UFSCar, p. 63-98, 2003.

LANDER, Edgar. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** CLACSO: Buenos Aires: 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986

MALACHIAS, Antonio Carlos. **Geografia e relações raciais: desigualdades sócio-espaciais em preto e branco.** Dissertação (Mestrado em Geografia Humana), Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 124p, 2006

MELATO, Bruno. CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva. **Repensando o ensino pela óptica da raça: uma análise curricular do curso de Geografia Unesp Rio Claro.** In: IV

Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2018, Águas de Lindóia. Anais do IV CNFP e XIV CEPFE, 2018. Disponível em <<https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhoId=2271>>

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Dossiê literatura, Línguas e Identidades**. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

McLAREN, Peter. Whiteness is... the struggle for postcolonial hybridity. In: KINCHELOE, Joe L. et al.(Org.). **White reign: deploying whiteness in America**. Nova York: St. Martin's Griffin: 1999

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 20. ed., São Paulo: Annablume, 2005.

MORAES, Robson de Sousa. **O pensamento descolonial**. In Anais VIII Encontro Dia do Geógrafo “Questões Ambientais e Sustentabilidades: re-pensar os paradigmas e re-conhecer os sujeito”, v.1, n.1, p.95-98, 2013. Disponível em <<http://www.anais.ueg.br/index.php/diadogeografo/article/view/2377/1462>>

MORAES, Roque. **Análise de conteúdos**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 188p., 2007.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Tese (Livre-docência), Universidade de São Paulo, Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

\_\_\_\_ (org.) Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 204p.,2005

\_\_\_\_ Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). Caderno PENESB nº 5. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, Niterói: EdUFF, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO: Buenos Aires: 2005.

\_\_\_\_ Colonialidade do poder e classificação social. p. 84-130. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSATO, Cesar e GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In. CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro: 2001

SANTOS, Milton. **Por uma nova geografia: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec/ Edusp, 1978.

\_\_\_\_ **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_ **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. Maria Inês Fini (Coord.), São Paulo: SEE, 2008.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2011. 152 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ , Lilia Moritz. **Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista d, e Lacerda e seu Brasil branco**. Fontes: Manguinhos, Rio de Janeiro, História, Ciências, Saúde – v.18, n.1, jan.-mar, p.225-242, 2011.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. In: Anuário Antropológico/93, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de professores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e Anti-Racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 213p., 2001.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. **A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau**. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan | jun 2013.

SOUZA, Elisabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e Anti-Racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 213p., 2001.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: Hegemonia branca e média no Brasil. In: WARE, Vron. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond: 2004.

STEYN, Melissa. Novas matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul Multicultural e democrática. In: WARE, Vron. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond: 2004.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

WARE, Vron. Introdução: O poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar” In: WARE, Vron. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond: 2004.