

A cultura afro-brasileira no ensino de Geografia e o multiculturalismo com reconhecimento e emancipação do negro

Prof. Dr. Edimilson Antônio Mota

Departamento de Geografia UFF Campos

E-mail: uffmota@gmail.com

RESUMO

Com a homologação da Lei 10.639, em janeiro de 2003, tornou-se obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira em toda a educação básica. Com isso, o campo do currículo escolar foi levado a ser repensado no seu sentido, em termos de como as disciplinas têm sido abordadas, e em que perspectiva estas temáticas têm sido apresentadas nos livros didáticos de forma pedagógica. No caso do ensino da Geografia, o presente estudo teve como objetivo resgatar a importância do negro e da cultura afro-brasileira, a partir de recortes discursivos extraídos dos livros didáticos do sétimo ano, com base nas categorias de paisagem, território e população. Os textos apresentados, extraídos dos livros didáticos de Geografia do sétimo ano, abordam a exclusão do negro dos espaços sociais, com base no conceito de raça e renda. Com efeito, fomos educados, na cultura do pensamento liberal, a identificar a exclusão, com maior frequência, pelos indicadores sociais e não pelos marcadores raciais com um sentido social. Isto fez com que, com o tempo, fosse gerada, no inconsciente nacional, a ideia de que a causa da desigualdade entre negros e brancos não seria uma questão de preconceito racial, mas apenas de preconceito social. A ideia que vingou e se fixou no imaginário nacional, portanto, foi a de que o preconceito no Brasil é social, fazendo cair no esquecimento a desigualdade de raça. O Estado e a cultura dominante avalizaram esse discurso. Dessa forma, não fazia sentido assumir o racismo, já que a sociedade se orientava em viver “plenamente” uma democracia racial.

Palavras-chave:

Cultura afro-brasileira; multiculturalismo emancipatório; ensino de Geografia

Apresentação

O ensino de Geografia, como uma disciplina do currículo escolar, foi uma invenção institucional do final do século XIX, sistematizada pelo Estado. Hoje, enquanto ensino incluído no currículo do programa do sétimo ano, o conteúdo sobre a formação territorial brasileira tem como abordagem a presença e a contribuição dos povos africanos que para aqui foram trazidos, na condição de escravos, para a realização de trabalho compulsório na economia agrária.

O que temos, desde então, é um passado, uma narrativa construída do ponto de vista do europeu e reproduzida pela história oficial. O que buscamos, agora, é revisitar tais narrativas e desconstruir pontos de vistas e estereótipos, principalmente, no conteúdo dos livros didáticos de Geografia do sétimo ano. Para isso, foi elaborada a seguinte questão, que tem como fim desencadear a discussão acerca deste presente estudo: Em que perspectiva do reconhecimento social os marcadores raça e renda são apresentados nos discursos dos livros didáticos do sétimo ano, considerando a importância do resgate do negro e da cultura afro-brasileira, com vistas para o *multiculturalismo emancipatório* como uma nova abordagem no ensino de Geografia?

Com base em Santos (2010), o *multiculturalismo emancipatório* tenciona o conceito de “raça” na perspectiva dos *estudos culturais*. Para Hall (2008), seria esse um significado que opera sob-rasura, visto que, biologicamente, ele caiu; contudo, continua sendo lido sob outras perspectivas. Neste sentido, o *multiculturalismo emancipatório* abre o debate para o reconhecimento do negro e da cultura afro-brasileira, a partir do jogo das diferenças histórico-sociais sobre as quais foi construída a formação do povo brasileiro, e em que o africano foi marcado pela *diferença* de “raça”. Isso fez dele o inferior, o escravo, aquele que esteve a serviço da estrutura branca, cristã e europeia (GONÇALVES & SILVA, 2006).

Ao mesmo tempo, pensar o *multiculturalismo emancipatório* significa evocar o reconhecimento na *diferença* da *diferença* do *Outro*. Nesse caso, é necessário retomar, no mínimo, as “narrativas mestras” do século XVI, quando, então, foi pensado o projeto eurocêntrico colonial, no qual, em nome das certezas e da afirmação do homem europeu, o *Outro* - o africano - era reconhecido de forma negativa, como aquele que não tinha alma, sem direito à *igualdade*. Ao contrário, sua *diferença* era um marcador da sua desigualdade. Com base nisso, hoje, evocamos teoricamente as contribuições de Hegel (2011), Honneth (2007), Fraser (2007); Taylor (1994); e outros que pensaram a dialética

entre os sujeitos sociais na luta por reconhecimento, na perspectiva da Filosofia do Direito e das políticas sociais.

Na educação, o reconhecimento do negro e da cultura afro-brasileira é uma luta que se realiza no campo do currículo. Para Silva (1995), o currículo é um campo contestado e de disputas, o que significa que culturas são incluídas e outras são excluídas, ou, às vezes, culturas são reconhecidas de forma positiva e outras são reconhecidas com estereótipos e preconceitos. Nesse caso, muitos têm sido os autores do campo do currículo que têm apresentado tendências do multiculturalismo e que abordam, portanto, conceitos e temas voltados para o reconhecimento do *Outro*. Para Canen (2002, p. 37), estaria o multiculturalismo, no campo da educação, voltado para a “centralidade da cultura e da desconstrução dos discursos educacionais”, no sentido de resgatar ou, até mesmo, de construir outros discursos alternativos de reconhecimento do *Outro*. Para a autora, o multiculturalismo teria várias formas de discursos: 1. o *multiculturalismo folclórico*, que valoriza os mitos e festas populares que, geralmente, fazem parte do currículo oficial, como o “Dia do índio”, ou o “Dia 13 de maio”, em que se comemora a Abolição; 2. o *multiculturalismo crítico*, que compreende a desigualdade social como consequência do modo de produção do sistema capitalista, o que levaria à luta de classes; ou 3. o *multiculturalismo pós-colonial*, uma tendência que evoca e desafia o binarismo, ou seja, “negro x branco, feminino x masculino e outros, que acabam por reproduzir, de forma invertida, o binarismo eu x outro, normalidade x diferença, bons x maus” (CANEN, 2006, p. 39).

Para resgatar a importância do negro e da cultura afro-brasileira no ensino de Geografia, foi necessário reunir, a partir da perspectiva do *multiculturalismo emancipatório*, pedaços de narrativas produzidas sobre diversos recortes com base em paradigmas, que envolveram diferentes áreas e campos de investigação, para explicar os tipos de reconhecimentos que foram feitos sobre o negro, desde o século XVI até o século XXI. Para isso, utilizou-se a pesquisa qualitativa em educação por envolver um conjunto de práticas interpretativas, a fim de explicar os conceitos de ensino de Geografia, currículo, livro didático, cultura, raça, renda, relacionados a tudo que se refere ao reconhecimento do negro. No primeiro momento, o procedimento foi selecionar os 10 volumes das coleções de livros didáticos de Geografia do sétimo ano, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD/MEC, (BRASIL, 2010), para os anos de 2011 a 2013.

Raça e renda nos livros didáticos de Geografia

Para o ensino de Geografia, no conteúdo do livro didático sobre “população”, “raça” é um conceito utilizado por muitos autores e escamoteado ou negado por outros. Nos recortes textuais analisados, é possível identificar a preferência autoral pelo uso do termo “raça”, enquanto outros utilizam o discurso de renda.

No ensinamento da Geografia, os conceitos lugar, território e paisagem são categorias utilizadas para explicar o espaço geográfico e a relação do homem com ele. Quando abordamos uma questão social, localizamos-a a partir do lugar, do território em que, historicamente, se encontra na paisagem. Nos presentes recortes, foi possível observar a desigualdade por raça e cor, como também, numa escala social, notar que o negro ocupa um lugar desigual nas paisagens do território nacional. Como os autores confirmam:

[...] as paisagens humanizadas de um lugar são construídas e modeladas por uma enorme quantidade de pessoas. Portanto, para entender como o espaço geográfico está organizado no presente, é preciso compreender um pouco das relações sociais, da vida dessas pessoas, numa perspectiva histórica. [...] Você já viu que a paisagem acumula parte da história, ou seja, que na paisagem podemos encontrar formas de diferentes idades. Essas formas são uma herança de outros tempos, quando havia outras relações humanas, às vezes muito diferentes das que existem hoje. Vejamos as heranças deixadas pelos povos que construíram o Brasil. **SENE, E de & MOREIRA. Geografia: ontem e hoje – 7º ano. São Paulo, Scipione, 2009, p.89 -90.**

O contexto histórico, para o qual os autores apontam, aborda a condição de trabalho a que o escravo era submetido. Tempo em que os africanos foram forçados a migrar para o outro lado do Atlântico, a fim de trabalhar no fabrico do açúcar, no engenho, acabando por serem obrigados a conceber uma nova identidade, pois que o território não era mais o deles, e a história que passavam a construir não era mais sobre a mesma paisagem.

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

Desde sua captura em solo africano, os escravos eram tratados como peças que só precisavam de manutenção ou reposição. Os portugueses colonizadores não se preocupavam em saber sobre sua língua, cultura ou procedência étnica. (*Idem*, 2009).

A dimensão humana do africano importado era desimportante para o seu dono. Seu reconhecimento vinha de sua força e de sua destreza, qualidades indispensáveis ao seu trabalho. Os consumidores, ao negociarem, tinham preferência por corpos sem

“defeitos” - com dentes saudáveis. Esses indicativos davam a certeza de que sua vida produtiva seria longa e um bom negócio para quem o comprasse.

Os negros, trazidos como escravos no período da colonização brasileira, não compunham uma população homogênea - originaram-se de diferentes grupos étnicos africanos. Calcula-se que, durante o período da metade do século XVI à primeira metade do século XIX (até 1850), cerca de 4 milhões de negros foram trazidos ao Brasil. De acordo com o Censo 2000, os negros compõem cerca de 6,6% da população e se concentram, principalmente, nos estados do Maranhão, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. **BIGOTO et al. Sociedade e Cotidiano, 7. São Paulo: Atual, 2009, 91-92.**

De fato, o Brasil, desde o século XVI, foi o lugar que mais recebeu africanos. Hoje, é o país que tem a maior concentração de população negra fora da África; na verdade, apenas a Nigéria - país africano - tem população negra maior que a do Brasil. É um contingente populacional significativo, que ajudou a fazer a história deste País. Contudo, até hoje, uma grande parte dessa população ainda é a parcela menos favorecida e que luta por recursos básicos para sua subsistência. Para Boligian (2009) e outros, a causa desta questão volta-se para a distribuição de renda e educação. Expõem:

A concentração da renda no Brasil é, certamente, o maior motivo das desigualdades sociais existentes. Uma parte razoável da população brasileira vive em condições extremamente precárias de moradia, educação e saúde, enquanto uma parcela bem menor apresenta elevados padrões de vida. **BOLIGIAN [et al.]. Geografia espaço e vivência: a organização do espaço brasileiro, 7º. São Paulo: Atual, 2009, p.52**

Para esses autores, a concentração de renda seria a maior causa das desigualdades sociais, acabando por polarizar o desenvolvimento social, quer seja, de um lado a minoria rica e, de outro, a maioria pobre privada de infraestrutura e de acesso a serviços de qualidade. De fato, esta é uma realidade que pode ser vista a olho nu. Na maioria dos espaços urbanos e rurais do País, a desigualdade ainda permanece. Tudo isso tem uma explicação histórico-social:

Com a intensificação das pressões inglesas para o fim do tráfico negreiro e com a edição da Lei Eusébio de Queirós, de 1850 (que proibiu a vinda de novos escravos), os proprietários de terras, especialmente de fazendas de café – atividade predominante no país na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX -, passavam a incentivar a vinda de imigrantes para substituir a mão de obra escrava. **(VESENTINI & VIACH, 2009, p. 33-34).**

A vinda do imigrante branco, a partir de meados do século XIX, de fato, foi um agravante para o negro, porque, à medida que o processo de abolição foi se acelerando, ele também foi se deslocando para a cidade em busca de outras condições de vida. Na cidade, ele passava a disputar com o branco imigrante um lugar no mercado de trabalho e, certamente, o branco tinha um grau de instrução ou uma profissão que o colocava à

frente. Concluimos que a ponte para a cidadania, desde então, era e é a educação. Sem o mínimo de instrução, a condição de ascensão social torna-se quase que impossível.

Hoje, o que herdamos foi um País desigual. O século XX assistiu à luta pelo acesso à educação como um bem fundamental para a cidadania plena. É como disse Boligian (2009): hoje, a parcela mais rica, além de garantir o acesso à educação, vê seus filhos estudando nas melhores escolas e universidades. No entanto, a outra parcela da população vive uma realidade oposta, inclusive no ensino superior, como nos conta Reis (2007, p. 50-51):

As oportunidades entre negros e brancos não se deram de forma igualitária, e isto se refletiu também na realidade educacional. O espaço acadêmico é, atualmente, onde esta realidade se expressa com maior intensidade. [...] estudos demonstram que somente 2% dos jovens negros chegam aos cursos superiores, o que levou a ações no sentido de reverter positivamente este quadro (HENRIQUE, 2001 *Apud*, REIS, 2007).

Acredita-se que, com o tempo e com as políticas de *ação afirmativa* para o ensino superior, que estão sendo amplamente implementadas, esse quadro vá sofrer alteração. Porém, sabemos que o déficit social na trajetória do negro é histórico e, por isso, está longe de chegar a condições de igualdade com a população branca. Quando falamos de trajetória social, estamos nos referindo ao direito de acesso a bens e serviços. Para tanto, seria função do Estado promover políticas sociais eficientes, que atendessem aos anseios da população negra, a qual, durante muito tempo, esteve alijada e longe do acesso aos direitos sociais. O agravante maior é que, ainda hoje, isto reflete na estrutura educacional do país. Como pensar cidadania se o direito social fundamental, que é a educação, até então, vem sendo excludente? Em todos os tempos, em todas as pesquisas feitas, até este momento, pelos órgãos oficiais, a população de “raça” negra, comparada com a população de “raça” branca, tem sido menos favorecida a adquirir bens e a serviços. Por quê? É redundante dizer, mas uma população que, durante séculos, viveu na condição de “coisa”, com direito só à subsistência, ao ser levada ao *status* de cidadão, se não conquistou educação e renda, torna inerte a mobilidade social.

É sabido que a educação, desde sempre, foi o ponto central para a mobilidade da população negra. Nas primeiras décadas do século XX, o controle do ensino da educação básica estava com o Estado e com o setor conservador da Igreja, tornando difícil o acesso ao direito educacional oferecido por essas instituições. Isto vem

evidenciar que a cidadania tão esperada, inclusive pelos movimentos sociais negros, como a FNB, não aconteceu. Somente muito mais tarde, com a Reforma da LDB, por meio da Lei 5692/71, foi que, de fato, iniciou-se o processo de democratização do ensino, com a expansão do 1º e do 2º graus, atingindo os lugares mais distantes do país, beneficiando, assim, as populações de poder aquisitivo mais baixo.

Durante todo o século acima citado, a população negra, comparada com a população branca, foi a que menos acesso a bens e serviços alcançou. A lógica da sociedade capitalista é simples para poder compreender o fato: a ascensão só vai ocorrer à medida que o indivíduo for colocado em igualdade de condição quanto à competitividade na sociedade, que presume a liberdade e a igualdade. Todavia, se a igualdade de condições não estiver à altura daqueles que possuem menores condições de competitividade, certamente a chance para vencer será menor.

Na verdade, a história do negro começa desigual. Chegou como escravo e o branco, como senhor. O branco era o conquistador e o dominador. O negro, o conquistado e o dominado. Como tal, não era indivíduo, seu corpo não tinha “alma”. Racializá-lo era papel da Casa-Grande e da Igreja. Reconhecedoras da subserviência e da inferioridade do negro, dispensavam-lhe tratamento desigual. Todavia, com a Abolição, um novo quadro social foi formado para o escravo, partindo da realidade que tiveram transformada, surgindo, conseqüentemente, novas perspectivas. Porém, continuaram suportando o desafio de aprender a conviver com a sua invisibilidade e a parca presença de direitos sociais, que o deixava fora da ordem competitiva, sem alcançar mobilidade social (FERNANDES, 2008).

À época, a República garantiu-lhe os direitos individuais, na Constituição de 1891 Art. 72, § 2º, que diz “Todos são iguais perante a lei”, (BRASIL, 1891); entretanto, esta igualdade, ainda hoje, não se materializou em efetivas políticas sociais, que proporcionassem o acesso à renda e o combate ao racismo.

A falta de renda e a discriminação racial, conseqüências do não cumprimento de políticas sociais, que afetam alguém revelam o não reconhecimento ou o reconhecimento negativo do ser humano. Contra isso, teríamos de assumir, de fato, políticas sociais de *ação afirmativa*, que viabilizassem a redistribuição de renda e o reconhecimento da cultura da pessoa. Se tal não ocorre, fica abalada a sua autoestima.

Neste sentido, tomamos emprestado o conceito “paridade participativa” de FRASER (2007), e “boa vida” de HONNETH (2007), como também o conceito de “raça” como construção social, proposto por HALL (2009a; 2009b) e MUNANGA (2004), por entender que, juntos, são elementos centrais para o reconhecimento na redistribuição de renda e no combate ao racismo no que concerne à população negra no Brasil. Para Fraser (2007), o caminho viável para o reconhecimento da população negra, alijada da sociedade, seria promover mecanismos de integração que a colocasse em condição paritária, ou seja, com poder de competir com os outros. A autora acredita que se houvesse distribuição de renda e acesso a *status*, isso seria suficiente para reduzir a desigualdade social. Para Honneth (2007), a dimensão econômica é importante para alguém que se sinta fora da sociedade, vivendo alguma forma de desrespeito social. No entanto, apenas colocá-lo em condição paritária, não seria suficiente para seu reconhecimento. Para o autor, o reconhecimento se daria ao se considerarem outras dimensões do sujeito, passando pelas dimensões do *Eu*, primeiramente, pela esfera familiar, lugar em que ocorrem as primeiras formas de reconhecimento e autoconfiança e, *a posteriori*, na esfera jurídica, lugar em que o reconhecimento se dá na luta pelos direitos sociais, na busca do *autorrespeito*. Para esse autor, é fundamental o sujeito adquirir, no seio de suas relações primárias (a família), o reconhecimento do *outro*. Seria pelo *outro* que se buscariam as primeiras formas de reconhecimento e a autoconfiança. Consequentemente, na esfera jurídica (na sociedade), buscaria estabelecer políticas culturais e de identidade, no sentido de promover a integridade social, gerando o *autorrespeito* e a *autoestima*.

Outra forma de se lutar por reconhecimento, encontramos nos conceitos de Hall (2009a; 2009b) e Munanga (2004), os quais defendem “raça” como uma construção social. Ambos não se utilizam do entendimento secular com base no campo biológico, das ciências naturais; ao contrário, eles discutem “raça” a partir da diferença e da hierarquia/social construídas no campo das ciências sociais, com base em outros paradigmas. O primeiro propõe “uma nova lógica política” multiculturalista, em que o particular desafia o universal, e a *igualdade* e a *diferença* são invocadas a tencionar as relações culturais e jurídicas da sociedade liberal democrática. Para o primeiro autor (Idem, 2009a; 2009b), “raça”, hoje, opera sob rasura; seu sentido biológico, cunhado nas teorias raciais do passado, caiu; contudo, ficou de pé, o conjunto de crenças e doutrinas e uma sociedade forjada na hierarquia social deixados pelo discurso da “raça”.

Para o segundo autor (Idem, 2004), “raça” ganhou conotação mais doutrinária e política, em que parte dessas doutrinas foi incorporada pelo nacionalismo e pelas ideologias de Estado como o caso do nazismo. No caso do Brasil, o efeito, ou seja, a estratificação produzida por ela está no pós-escravidão. Como se sabe, após a Abolição, a organização política e social do Estado persistiu desigual, hierarquizada, pela qual havia, de um lado cidadãos inclusos e, do outro, ex-escravos lutando pela inclusão.

Com efeito, cada autor aqui contribuiu para esta sucinta reflexão, à medida que, particularmente, tiveram algo a dizer sobre renda e desigualdade de raça. No caso da população negra, que luta, ainda hoje, por acesso à renda e no combate ao racismo, a saída seria a promoção de políticas de reconhecimento que consigam atender às questões centrais: a renda e o antirracismo. Neste sentido, comungamos com o pensamento de Fraser (2007) e Honneth (2007). Para a primeira, reconhecer é colocar em igualdade de condições os pares para competir, e para o segundo, é necessário o reconhecimento da cultura e da identidade. Essas duas formas de reconhecimento, juntas, colocariam o negro em condição de igualdade de competição o que, ao final, o levaria a ter prestígio social e cultural.

Conclusão

Fomos educados a tratar a desigualdade com política de *igualdade*. Usar a política da *diferença* para tratar a desigualdade é um desafio que está sendo posto pelas políticas atuais, de *ação afirmativa*. De fato, hoje, as políticas de *ação afirmativa* estão em diferentes esferas da sociedade brasileira e, nesse caso, a educação tem sido a que mais tem ganhado destaque por meio das travadas e calorosas discussões sobre leis e políticas de cotas raciais, as quais abriram o acesso para o ensino superior. Acerca da educação básica, a implementação da Lei 10.639/03 trouxe, como proposta, o resgate da cultura afro-brasileira, um desafio que propõe tencionar as relações sociais e combater o racismo, que ainda persiste em manchar o tecido pluricultural formador da população brasileira. Pedagogicamente, no total de todas as argumentações aqui apresentadas, e no que este trabalho pretende avançar, estaria o custo de buscar a orientação adequada quanto à cultura afro-brasileira e quanto aos apontamentos de “raça”, racismo, e renda, para um público tão específico, discente do sétimo ano. Para isso, entendemos ser necessário desenvolver uma linguagem que vá ao encontro do que aponta a Lei 10.639/03.

Hoje, a luta do negro por reconhecimento se estendeu para além da questão de classe e raça. No campo da educação, no âmbito do currículo, busca-se resgatar a cultura sob um ponto de vista positivo. A emergência da Lei 10.639/03 nasceu desse sentido, para resgatar e contar a sua história e a sua cultura, não da “narrativa mestra” com base nos cânones ocidentais. Com a Lei 10.639/03, o que se espera é construir um currículo, com base na pedagogia da educação das relações étnicorraciais, no qual erija o reconhecimento da *diferença na diferença*, e que o conceito “raça” seja retomado na perspectiva sociológica, no sentido de tencionar as hierarquias e o mito da superioridade e dos estereótipos culturais. Acreditamos, para isso, ser necessária a descolonialidade das estruturas brancas do ensino de Geografia.

Historicamente, a escravidão se deve à estrutura social herdada do mundo medieval, onde o reconhecimento era marcado pela *honra* e pelo estamento, tornando-se, assim, um reconhecimento desigual entre os homens. Na verdade, essa estrutura foi a base de criação do homem universal do Iluminismo: racional, criador da ciência moderna, dos paradigmas positivistas, crenças deterministas, de parâmetros hegemônicos naturalista e biológico de branco, cristão, heterossexual, raça superior, civilizado, diferentes do *Outro*; porque, para o europeu, o *Outro* não existia como homem, e igual. O *Outro* seria o não europeu: o oriental, o africano, o asiático, o americano, o exótico, o selvagem, a raça inferior. Enfim, esses antagonismos e binarismos seriam frutos da classificação e hierarquização do eurocentrismo.

Hoje, evocar o resgate do negro e da cultura afro-brasileira, na perspectiva do *multiculturalismo emancipatório*, requer defender a *igualdade* de direitos perante a lei e, ao mesmo tempo, defender a *diferença*, para afirmar a existência do *Eu* e do *Outro*. O *Eu* só existe por causa do *Outro*.

No caso do ensino de Geografia, o *multiculturalismo emancipatório*, como uma categoria de análise dialética e dialógica, evoca a bricolagem histórico-social da luta por reconhecimento do negro, neste estudo, desde o século XVI. Seria limitador refletir sobre o reconhecimento do *Outro* com base em apenas um ramo ou uma área da Ciência. O *multiculturalismo emancipatório* abre para o diálogo, para as montagens e para as sobreposições de narrativa de todos os tempos e lugares sobre os diferentes paradigmas. Porque, na verdade, o tempo histórico é sincrônico, diacrônico e simultâneo. Ao mesmo tempo, fenômenos sociais ocorrem e em tempos diferentes

também. O multiculturalismo, como emancipação, abre para possibilidades de reconhecimento do *Outro* em qualquer tempo e espaço e em posições sociais diferentes também. Ele reconhece os diferentes sujeitos sociais e as polifonias, porque, para ele, vale a *performance* no lugar da obra acabada, como diz Harvey (2003). A *descolonialidade* contesta os discursos oficiais hegemônicos construídos como “narrativas mestras” com macro poder de explicação; isto porque: 1. para a *descolonialidade*, “raça” é um conceito, uma construção social de dimensão política, ideológica e científica, que, embora tenha esvaziado o seu poder de explicação no campo biológico, continuou sendo lida sob “rasura”, visto que a sociedade atual se encontra organizada e hierarquizada social e politicamente racializada por esse discurso; 2. para a *descolonialidade*, a *igualdade* é um conceito contestado, uma vez que, quando um sujeito é inferiorizado, discriminado, impedido à cidadania plena, evoca-se a *diferença* para reparar a desigualdade de direitos desiguais para os desiguais.

Enfim, a *descolonialidade* é processo, é contestação e, ao mesmo tempo, indica possibilidade de transformação social pelos sujeitos sociais no cotidiano. Isto significa que pensar esse processo no currículo do ensino de Geografia vai depender de cada sujeito social. Isto é: Quem é o sujeito que produz o currículo?; Qual é a sua trajetória?; Fala de onde?. Ao mesmo tempo, Quem é o sujeito que reproduz e produz o currículo na práxis? Quais são os seus interesses políticos e ideológicos, no que tange ao reconhecimento do *Outro*? Tudo isso envolve a complexidade do processo que ocorre no tempo sincrônico, diacrônico, com continuidade e descontinuidade. Em cada lugar, há caminhos e descaminhos semelhantes e desiguais. Portanto, para a *descolonialidade*, mais importante do que os resultados são os processos.

Referências Bibliográficas

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

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

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. 1891.

_____. *Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNDL 2010*. www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202010. Acessado em 14/01/2011.

_____. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Presidência da República, Casa Civil. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acessado: 17/02/2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases.9394/96*. Brasília. 1996.

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

FRASER, N. *Reconhecimento sem ética?* In: SOUZA, J; MATTOS, P (Orgs.). *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T da. *Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

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

REIS, D. B. Acesso e permanência de negros (as) no ensino superior: o caso da UFBA. In: LOPES, M. A; LÚCIA, BRAGA, M. L de (Orgs.). *Acesso e permanência da*

população negra no ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

SANTOS, B de. S. (Org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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

SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

TAYLOR, C. A política de reconhecimento. In. TAYLOR, C. (Org). *Multiculturalismo*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.

VESENTINI, J. W; VLACH, V. *Geografia Crítica: O espaço brasileiro – 7º ano*. São Paulo: Ática, 2009.