

## **Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro**

Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### Introdução

A Lei 10.639/2003 aponta para a introdução de elementos da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar brasileiro<sup>1</sup>, fruto das lutas históricas do Movimento Negro na sua luta anti-racismo. A Lei é uma das principais conquistas deste movimento social no mundo da educação na década atual, juntamente com as políticas de democratização do acesso ao ensino superior – que têm na reserva de vagas em universidades públicas a medida mais conhecida.

O Movimento Negro Brasileiro vem nos últimos anos voltando seus esforços para o combate às desigualdades raciais, e é esta leitura que orienta seus passos nas lutas no campo da Educação. A compreensão que vem sendo construída é de que as desigualdades raciais que vêm sendo identificadas há algumas décadas em diversos estudos (Hasenbalg & Silva, 1988; Henriques, 2005; Paixão, 2003; entre outros) não são fruto de eventualidades, ocasos, ou apenas herança histórica do passivo da escravidão a que os africanos trazidos para o Brasil foram submetidos, mas sim de complexas práticas associadas ao racismo, em toda a trajetória educacional. As desigualdades não são, portanto, geradas apenas num momento específico (como o exame de ingresso na universidade, o vestibular), mas são resultados das múltiplas manifestações do racismo por toda a trajetória educacional dos alunos, em todos os níveis do ensino, desde a Educação Infantil até a formação universitária em todos os seus estágios.

Esta compreensão da constituição das desigualdades raciais na educação coloca a necessidade de diversas intervenções complementares, e é neste sentido que a Lei 10.639 se torna um instrumento central na luta do Movimento Negro na atualidade. A Lei transformou-se no seu principal meio de intervenção no Nível Básico de Ensino, como forma de combater as múltiplas formas de racismo responsáveis pela geração das desigualdades que se concretizam num chamado “fracasso escolar” que atinge mais intensivamente as crianças e jovens negros. Além disso, ela também se tornou num mote para o estabelecimento de uma relação que vem sendo efetivamente construtiva entre o Movimento Negro e as esferas estatais de gestão da educação, fortalecendo o protagonismo do movimento social na constituição de políticas públicas – em que pese o ainda longo caminho a percorrer.

Pretendemos, nos estreitos limites deste artigo, contribuir para este processo através de algumas notas tensionando o papel e algumas possibilidades do ensino de Geografia nestes desafios.

---

<sup>1</sup> O texto da Lei diz: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

(...)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’." (grifo nosso)

## A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia

Diversos autores vêm apontando a Lei 10.639 como uma demanda do Movimento Negro Brasileiro desde a década de 1930 (Santos, 2005; Pereira, 2008). O texto da Lei, então, é uma síntese de proposições e acúmulos que o movimento vem exercendo ao longo de décadas, mas que é balizado, negociado, modificado, transformado pelo processo político-legislativo entre a sua entrada e aprovação nas duas casas que compõem o Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal). Esta dinâmica, evidentemente, tende a simplificar no texto aquilo que é muito mais complexo nas lutas do Movimento Negro durante décadas. Se, dentro do próprio movimento há discussões, debates e múltiplas propostas e entendimentos, no Congresso isto também é tônica. Mais ainda, entre aqueles que serão os implementadores da Lei – professores, coordenadores pedagógicos, direções de escola, entre outros -, também haverá diferentes interpretações dela, o que se torna importante objeto de disputa. Pereira (2007) nos brinda com importantes reflexões acerca desta disputa de interpretações no âmbito escolar, e afirma que

“Para alguns (já que existe a Lei e ela precisa ser cumprida!) bastaria acrescentar conteúdos de História da África; e buscar elementos da Cultura Negra, tidos como representativos do negro, e capazes de atender às exigências da Lei. Em oposição a essa visão que poderia ser considerada conservadora ocorre a denúncia sistemática do eurocentrismo e do racismo em interpretações da História da África, e na manipulação de estereótipos e folclorização do negro brasileiro”.

Na mesma direção, já apontamos (Santos, 2007) que o objetivo de “educar para a igualdade racial”, que dá esteio à Lei, faz seu escopo ir além da inserção dos conteúdos indicados em seu texto. Defendemos que o objetivo da Lei é **reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação**, o que requer inserir conteúdos, mas também rever conteúdos, rever práticas e posturas pedagógicas, materiais e métodos pedagógicos, rever conceitos e paradigmas, transformar a forma como as escolas executam a coordenação das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas, enfim, uma pauta bastante robusta, diversa e complexa que mexe diretamente nos jogos de poder em todos os âmbitos de construção e regulação das práticas educativas.

Educar para a igualdade racial é, portanto, interferir na constituição de referenciais, dos saberes que interferem decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo - como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele. É intervir na forma como o indivíduo se vê e vê ao *outro*. Ninguém nasce racista, as práticas sobre as quais se assenta o racismo são aprendidas, apreendidas e naturalizadas por indivíduos e grupos em seu processo de socialização – ou, de educação, se compreendemos esta como sendo o campo da formação humana. É isto que torna a Lei 10.639 crucial para a luta anti-racismo. E, acreditamos que a Geografia tem papel crucial neste processo.

A Geografia é uma disciplina fundamental para a constituição dos referenciais posicionais que orientam os comportamentos dos indivíduos e dos grupos. Esta é a própria função da Geografia - em Santos (2007) apontamos que o objetivo do

ensino de Geografia é o indivíduo/grupo “se posicionar no mundo”, num duplo entendimento:

“(i) *conhecer sua posição no mundo*, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) *tomar posição neste mundo*, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar.” (Santos, 2007, pg. 27)

Nesta compreensão, conhecer as configurações espaciais do mundo em que vivemos nos serve para identificar posições espaciais que são econômicas, sociais e políticas. Falamos de “mundo” como uma noção que atenta para a complexidade espaço-temporal das relações sociais do/no espaço vivido, relações que o constroem, o influenciam, são influenciadas por ele, enfim, o constituem bem como são por ele e nele constituídas, numa relação de imanência que torna indivíduo e mundo algo tão indissociáveis quanto estrutura (social, econômica, espacial, etc.) é em relação à experiência. É neste sentido que apontamos aqui que, se acreditamos que a “raça” é um elemento que regula as relações sociais, de alguma forma suas manifestações estão imbricadas na Geografia, e por isso seu ensino deve atentar para tal fato social em suas múltiplas espacialidades (Santos, 2007).

### **Geografia e Raça**

Acreditamos que, de diversas maneiras, a Geografia tem relação direta com a constituição das relações raciais. Aqui, estamos falando de “raça” não como um conceito biológico (aliás, já superado na própria Biologia<sup>2</sup>), mas, enquanto conceito social, enquanto constructo social<sup>3</sup> que é princípio ordenador de relações sociais – este, se num contexto histórico valeu-se do conceito biológico para se afirmar, hoje já é independente dele, de modo que a desqualificação no campo da Biologia não elimina a raça enquanto dado regulador de comportamentos e relações sociais.

Esta “raça”, constructo social, princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais, tem vinculação direta com a Geografia. Afinal, como bem nos aponta Quijano (2007), quando falamos em “negros”, remetemos diretamente à idéia de uma comunalidade, se não biológica, de origem histórico-geográfica: África. Quando falamos em “brancos”, o mesmo se repete, com a idéia de

---

<sup>2</sup> A este respeito, ver Pena (2005).

<sup>3</sup> Quijano nos auxilia a compreender a fragilidade da noção biológica da “raça”, ao compará-la à construção da idéia de “gênero”, que segundo ele “(...) é um constructo mental fundado nas diferenças sexuais, que expressa as relações patriarcais de dominação e que serve para legitimá-las. E alguns propõem agora que, analogamente, há que se pensar também a ‘raça’ como outro constructo mental, esse fundado nas diferenças de ‘cor’. Assim, ‘sexo’ está para ‘gênero’ assim como ‘cor’ estaria para a ‘raça’. Entre ambas as equações existe, sem embargo, uma inescapável diferença: a primeira delas tem lugar na realidade; a segunda, em absoluto.” (pg. 46) e continua: “Isto não ocorre, de modo algum, nas relações entre ‘cor’ e ‘raça’. Antes de tudo, é fundamental abrir de par em par a questão do termo ‘cor’ enquanto algo que se refere às características das pessoas. A própria idéia de ‘cor’ nesta relação é um constructo mental. Se é dito que há ‘cores’ políticas (‘vermelhos’, ‘negros’, ‘brancos’), todo mundo está, presumivelmente, disposto a pensá-lo como uma metáfora. Mas, curiosamente, não ocorre assim quando se diz que alguém é da ‘raça branca’, ou ‘negra’, ‘índia’, ‘pele vermelha’ ou ‘amarela’! Mais curiosamente ainda, poucos pensam espontaneamente que se requer uma total deformação do olhar para admitir que ‘branco’ (ou ‘amarelo’ ou ‘vermelho’) possa ser a cor de uma pele em algum sentido.” (pg. 47)

uma origem que remete a Europa. O mesmo para “índios”, associados à América; “amarelos”, associados à Ásia. Estes referenciais são absolutamente fruto de distorções, são construções artificiais que servem para produzir visões de mundo, visões do *outro*, orientar e regular comportamentos e relações – e, aqui, estamos mais especificamente falando do **padrão de relações raciais brasileiro**. Relacionamos “negro” a África mesmo sabendo que, há muito tempo boa parte da África é habitada (também) por grupos que, no padrão de relações raciais brasileiro, não são classificados como “negros” – a chamada “África branca”, que muitos autores também questionam. Sabemos também que indivíduos e grupos que no nosso padrão de relações raciais seriam classificados como “negros” estão presentes em populações antigas de outras partes do mundo – como alguns grupos aborígenes na Austrália e algumas castas na Índia. Mas, aqui, “negro” tem a ver com África, confundimos a origem dos fluxos de escravizados trazidos para cá como a única região do mundo onde habitavam homens e mulheres de pele escura antes do tráfico atlântico. Relacionamos “branco” a Europa, mesmo sabendo que não é apenas lá que habitavam historicamente homens e mulheres com estas características, e também que parte significativa dos indivíduos que no padrão de relações raciais brasileiro são classificados como “brancos” não são oriundos do que chamamos de Europa. Aliás, do ponto de vista geofísico, Europa é muito mais uma península da Eurásia do que um continente em si – o processo de individuação espacial que transforma Europa num continente é, em si, uma distorção sob este ponto de vista. Ásia também não é um continente onde há apenas aqueles que no nosso padrão são chamados de “amarelos”, mas sim, uma diversidade de grupos que classificamos, dividimos e agrupamos “racialmente”. Ou seja, há um conjunto de associações artificiais que sustentam – tentando, de certa forma, “naturalizar” - o constructo de “raça”.

Mesmo sendo difundido que biologicamente as divisões raciais não se sustentam, elas seguem funcionando como critério de verdade, orientando e regulando comportamentos baseados nesta associação de grupos raciais a regiões do planeta. Pena (2005), discutindo esta tortuosa e conflituosa polissemia e a multiplicidade de sustentações da idéia de raça, admite que

“ ‘Raça’ pode também denotar origem em uma região do globo, assumindo o significado de ‘ancestralidade geográfica’ – fala-se então de uma raça africana, raça oriental etc.” (pg. 323)

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

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

sociedades e Estados, e da própria formação de estados-nação modernos.”  
(2007, pg. 43)

Segundo esta perspectiva, o constructo “raça” não apenas se assenta sobre bases espaciais, mas é também instrumento de poder em diferentes escalas: intercontinental, com o eurocentramento do poder mundial; intra-nacional, com a difusão da dominação por aqueles que são identificados com a Europa, os “brancos” e, secundariamente em alguns contextos, “mestiços”. Quem nos informa sobre esta última dimensão da “raça”, construída a partir de referentes espaciais, servindo como orientador e regulador de relações de poder – na mesma linha de Quijano – é Grosfoguel (2005), quando aponta que

“La noción de “europeo” nombra una localización de poder en la jerarquía etno-racial global. Por eso “europeo” aquí se refiere no solo a las poblaciones de Europa, sino también a las poblaciones de origen europeo en todas partes del mundo que gozan de los privilegios de la supremacía blanca en relación a poblaciones de origen no-europeo. Me refiero por “europeos” a euro-norteamericanos, euro-latinoamericanos, euro-australianos, etc.” (pg. 1)

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

Esta visão de mundo, ressalte-se, não é apenas leitura de espaço, mas sim, leitura de espaço e de tempo. A hierarquia que coloca em situação de superioridade um continente, uma região geocultural, uma “raça” sobre as outras é resultante de um conjunto articulado de pressupostos e conclusões constituintes de uma associação cultura-raça-espaço-tempo, e outros elementos que lhes servem de suporte. Estamos aqui falando daquilo que Boaventura de Souza Santos chama de “monocultura do tempo linear” que caracteriza o pensamento ocidental, uma forma de ler o mundo segundo a qual “a história tem sentido e direção únicos”, sempre rumo a um futuro que é concebido como progresso, desenvolvimento, revolução, modernização, crescimento, globalização, entre outros. A tecnologia aqui, desprovida de seus multi-topológicos processos de desenvolvimento histórico, joga papel central como indicador. Esta concepção linear do tempo e da história – segundo a qual o presente acaba sendo reduzido a um *ponto*, comprimido entre um passado dilatado e um futuro infinito –, transforma culturas, técnicas e formas de relação cujas existências são **simultâneas** em elementos **sucessivos**. Diferenças são transformadas em assimetrias temporais e, no confronto, uma realidade é remetida ao passado, e outra ao presente ou futuro – diz-se de um contexto ou formação social (lugar, região, país, etc.) que é “atrasado” ou “avançado”, “adiantado”, p.ex., ou “moderno” e “primitivo”, hierarquizando-os. Esta leitura, que transforma experiências sociais simultâneas, contemporâneas, em experiências sucessivas, tem como referência crucial os países centrais, estes alçados à condição de única possibilidade de futuro (projeto) desejável para os não-centrais. Tal lógica é base para a constituição de uma narrativa (pretensamente) universal da história,

mas cuja referência é o eurocentramento espaço-temporal do mundo. Tudo que não se assemelha a esta referência é alçado à condição de

“(…) residualização que, por sua vez tem, ao longo dos últimos duzentos anos, adotado várias designações, a primeira das quais foi o primitivo, seguindo-se outras como o tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido.” (Boaventura de Souza Santos, 2002)

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

“Pasamos de los pueblos sin escritura (pictografía em lugar de letras) en el siglo 16, a los pueblos sin historia en el siglo 18, a los pueblos sin civilización en el siglo 19, a los pueblos sin desarrollo a mediados del siglo 20 y ahora a los pueblos sin democracia a comienzos del siglo 21”. (Grosfoguel, 2005, pg. 2)

Mais do que isto, esta leitura legítima e “naturaliza” as relações de dominação entre os grupos que a partir delas se referenciam. Assim, poderíamos também falar de como, no século XIX, povos sem estado foram agrupados e divididos ao bel prazer de colonizadores. Ou seja, os exemplos são múltiplos, mas a dicotomização legítima a dominação – aliás, como critica Boaventura de Souza Santos:

“A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior (por exemplo, o ‘fardo do homem branco’ em sua missão civilizadora).” (Boaventura de Souza Santos, 2004, pg. 788)<sup>4</sup>

A dominação aparece como algo “natural” e uma “obrigação” daqueles que, segundo esta visão de mundo, aparecem como “superiores”. Isto se coaduna com a *imagem de espaço* decorrente da monocultura do tempo linear permitindo a construção de uma narrativa de história universal que é apenas a história de uma parte do mundo ou, a história contada a partir de uma parte do mundo. Nesta, os referenciais temporais (as periodizações, as transformações, os processos, as temporalidades) são todos construídos a partir desta parte que se torna o centro do mundo, e as outras partes “aparecem e desaparecem” na medida em que se relacionam com grau de importância com o (ou, para o) centro do mundo/centro da narrativa. A história universal eurocentrada é um exemplo disto, mas poderíamos também observar como a narrativa da história do Brasil a partir da Teoria dos Ciclos Econômicos produz imagens espaciais semelhantes: durante cada ciclo, apenas a região produtora da mercadoria – ou seja, aquela alçada à condição de centro dinâmico da economia colonial ou nacional – é mencionada, e as outras regiões parecem estar quase em “subsistência geológica”, tal

---

<sup>4</sup> Analisando a inserção da África nesta estrutura narrativa eurocentrada, Meneses é taxativa ao afirmar que “Aqueles que subscrevem a perspectiva hegeliana sobre o mundo aceitam naturalmente que a história se move de forma unilinear em direção a um fim definido e concreto, em direção ao progresso. A crença na inevitabilidade do tempo - enquanto processo unidirecional e linear- impossibilita uma análise crítica do progresso, o que, em situações extremas, justifica situações como o fascismo europeu ou a colonização em África. Múltiplos momentos têm sido, em nome do progresso, tratados como normas históricas, quando, de facto são aberrações históricas, como o foi a situação colonial, repleta de situações de violência física e epistêmica.” (Meneses, 2008, pg. 8)

seu desaparecimento nas narrativas. Isto é um poderoso instrumento de produção de “não-existências”, de desqualificações que legitimam a dominação. Na verdade, esta narrativa produz a imagem espacial segundo a qual os processos históricos de “contato” entre a região centro e as demais apareçam como um “transbordamento” de processos internos àquela que é o centro da narrativa.

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

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

Esta leitura de mundo, visão de espaço-tempo, se combina então com uma leitura das relações de poder e dominação que se estabelecem no mundo, e que é necessário aqui abordar. Se estamos apontando que a “raça” é um princípio de classificação universal da população mundial que estrutura relações de poder, e concordamos com Quijano também que este é um dos mais importantes instrumentos de dominação social nos últimos 500 anos, temos que colocar em discussão, juntamente com Grosfoguel, a idéia de “Sistema Capitalista”, na configuração deste Sistema-Mundo que diversos autores vêm qualificando como moderno-colonial. Se a história da Globalização é também a história da construção do Capitalismo (e das inúmeras lutas contra ele), temos que requalificá-lo, para compreendermos o papel crucial da “raça” em sua constituição. Além de compreender que o Capitalismo não é um processo de gênese intra-européia que se difunde para o resto do mundo – como, por exemplo, narrativas evolucionistas baseadas na forma de relação de trabalho fazem crer –, mas sim um fruto de combinações de diferentes processos e experimentos complementares por todo o mundo<sup>5</sup>, temos que alargar e, como nos diz Grosfoguel, “descolonizar” o conceito de

---

<sup>5</sup> Apenas para nos deter à discussão sobre a divisão do trabalho, temos de recordar que aspectos cruciais para a indústria, como o confinamento de seres humanos num ambiente (espaço e tempo) dedicado exclusivamente ao trabalho, bem como a coletivização em massa de ritmos de trabalho, foram largamente “testados” nas experiências de escravidão nas Américas e na África. Não são, portanto, criações exclusivas de “corporações de ofício” ou de manufaturas européias, como comumente se aponta.

Capitalismo, conferindo a ele a complexidade do cruzamento de múltiplas formas de dominação e exploração que o caracterizam enquanto experiência social.

Ramón Grosfoguel faz um profícuo esforço de descolonização conceitual do Capitalismo. Junto com outros autores (Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez, entre outros), propõe um “giro decolonial” do pensamento, a idéia de que o eurocentramento do mundo se dá através da imposição de uma relação de dominação batizada de “colonialidade” (do poder, do saber e do ser). Segundo esta, a modernidade se estabelece como padrão universal juntamente com uma contra-face, a colonialidade – que, diferente de colonização, a qual implica a existência de uma administração colonial. A colonialidade é um padrão de poder que articula diversas dimensões da existência social. Trabalho, subjetividade, autoridade, sexualidade, cultura, identidade, entre outras, são todas dimensões constituintes das experiências sociais de indivíduos e grupos, e são constitutivas de um pacote de múltiplas relações de poder que, imbricadas, servem à “colonialidade”. Esta se vale, portanto, de hierarquias sexuais, políticas, epistêmicas, econômicas, espirituais, lingüísticas e raciais de dominação, operando em diversas escalas, desde a global até as interações entre dois indivíduos. Esta conceituação nos auxilia a compreender que, ao pensar o capitalismo, não podemos reduzi-lo ao primado da exploração e dominação no âmbito das relações de trabalho, a dicotomia capital-trabalho, mas compreender que ele se vale de diversos eixos de dominação e hierarquização para se fazer existir. Grosfoguel nos indica que o capitalismo se vale de um conjunto de hierarquias enredadas que envolvem:

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

Porto-Gonçalves acrescentaria também a divisão e hierarquia humanidade-natureza, que autoriza a apropriação destrutiva desta na busca incessante do lucro, o que impulsiona e organiza também relações de dominação e exploração. Ressalte-se que não há, nesta abordagem, hierarquias entre as hierarquias. Uma não é mais importante do que a outra, uma não engloba a outra, a solução de uma não contém automaticamente a solução da outra. Elas são todas imbricadas, e são diferencialmente sentidas/vividas/percebidas na experiência social de acordo com o lócus do indivíduo ou grupo. Um homem/branco/europeu/heterossexual/anglófono terá uma experiência de capitalismo distinta de alguém que seja homem ou mulher, mas negro ou mestiço, africano ou americano do sul, homossexual ou heterossexual, falante da língua do



colonizador ou de uma língua originária, e ambos terão uma experiência distinta de uma mulher, indígena ou negra, brasileira ou boliviana, aymara ou baiana, praticante do candomblé, falante de quéchua, etc. Dizer para estes não homens, não brancos, não europeus, não heterossexuais, não falantes de línguas do colonizador (e, também há hierarquias entre estas e dentro destas, pela dimensão regional!), que a única dominação constituinte do capitalismo é a do capital sobre o trabalho é ignorar as vivências de poder que cotidianamente os oprime constituindo sua experiência. É empobrecer a própria complexidade inerente ao sistema mundo capitalista, que é moderno-colonial (Grosfoguel prefere utilizar “Sistema-Mundo Europeu/euronorteamericano moderno/colonial capitalista/patriarcal”) e não tem estas outras hierarquias como meros aditivos, mas sim, como elementos e instrumentos cruciais de dominação e reprodução.

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

### **Tensionando o Ensino de Geografia**

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

O ensino de Geografia é um dos principais veículos<sup>6</sup>:

(i) Da associação entre grupos raciais e regiões (geoculturais) de origem, que dá esteio à permanência da idéia de raça<sup>7</sup> enquanto reguladora de comportamentos, valores e relações sociais, econômicas e de poder;

---

<sup>6</sup> Falamos aqui de tendências hegemônicas no Ensino de Geografia. Há, evidentemente, textos, professores, escolas e experiências críticas que tentam romper com estes traços que estamos apontando aqui – algumas das quais temos acompanhado em nosso grupo de pesquisa através do projeto “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”. Entretanto, registre-se que os próprios professores e coordenadores pedagógicos que acompanhamos revelam suas dificuldades de romper com estes cânones.

<sup>7</sup> Aqui falamos em sentido amplo, de permanência da idéia de raça no senso comum, no imaginário social, e mesmo nas “sociologias espontâneas” e no “senso comum científico”, de que falam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), englobando assim também visões de mundo que exercem influências sobre as próprias investigações científicas sobre o mundo e sobre as relações raciais – aquilo que os autores denominam “preconceitos”: “(...) opiniões primeiras sobre os fatos sociais [que] apresentam-se como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos com uso alternativo. (...) ‘representações esquemáticas e sumárias’ que são ‘formadas pela prática e para ela’, retiram sua evidência e ‘autoridade’, como observa Durkheim, das funções sociais que desempenham.”(pp. 23-4). Estas, povoam os discursos de agentes distintos, que ocupam posições diversas em relação à problemática em questão, e se apresentam com diferentes acúmulos de reflexão.

(ii) Da divisão dicotômica do mundo (desde Ratzel) entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos – e, no meio deles, os países “em desenvolvimento”, o que (a) reforça a idéia de uma evolução linear cujo futuro único do mundo é seguir o caminho dos chamados “desenvolvidos”, e (b) confere poder nas relações sociais aos indivíduos e grupos cuja historicidade, geograficidade e “corporeidade”<sup>8</sup> são remetidos à herança e ligação com estes países e povos ditos “desenvolvidos” e, portanto, superiores;

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

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

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

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

Todas estas dimensões do Ensino de Geografia contribuem para a construção de referenciais de leitura do mundo que conferem poder a indivíduos e grupos nas múltiplas interações e relações. Têm papel crucial nas relações raciais, no racismo e nas desigualdades raciais que se constroem e aparecem no plano das interações cotidianas entre indivíduos e grupos (ver Sansone, 1996), na construção da lógica e comportamento de instituições (ver Bento, 2002), na definição do acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade (ver Hintzen, 2007, e Paixão, 2003). Sustentam, também, a naturalização das práticas que configuram o racismo e as suas conseqüências sociais – sobretudo, as chamadas desigualdades raciais -, com os quais aprendemos e acostumamos a viver e conviver. No caso brasileiro, esta construção de leituras que naturalizam as práticas cotidianas do racismo em nossas leituras do social está inclusive, na base de um dos pilares ideológicos da idéia de nação, através do chamado “mito da democracia racial” (Guimarães, 1999). Leituras criticando as

---

<sup>8</sup> É importante a menção à corpo-política e à ego-política do conhecimento, de que falam Frantz Fanon e Gloria Anzaldúa (*apud* Grosfoguel, 2005, 2006).

porosidades desta pretensa democracia racial – indicando, por exemplo, a existência de desigualdades raciais -, já começam a aparecer em livros didáticos, mas ainda é comum os capítulos (ou melhor, quase sempre, *o sub-capítulo*) que aborda a formação do povo brasileiro atentar para a diversidade de origens dos brancos e menos dos negros e dos índios. Mais do que isto, nossas pesquisas vêm indicando que as imagens dos grupos raciais não são em nada democráticas<sup>9</sup>.

Para mudar estas diretrizes e contemplar a Lei 10.63, combatendo o eurocentramento do currículo do Ensino de Geografia, e buscando a desconstrução das narrativas que estruturam as leituras de totalidade-mundo, tornam-se necessárias revisões conceituais, revisões de estruturas, enfim: **inserção de conteúdos** mas também a **revisão de conteúdos**, conforme indicamos anteriormente. Neste sentido, ao longo do ano de 2008 fizemos esforços para a construção de um **temário**, um conjunto de assuntos que são ou não trabalhados nas aulas de Geografia, e que acreditamos que podem contribuir nesta tarefa de descolonização do Ensino desta disciplina. No âmbito das atividades do projeto “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”, tivemos reuniões mensais com um grupo de 5 professores da 5ª à 8ª série (ou, do 6º ao 9º ano) analisando seu currículo praticado, sua estrutura, seus temas, metodologias, materiais utilizados, seus enfrentamentos cotidianos, etc. A partir deste diálogo e do acompanhamento de suas práticas – e, a partir disto, dialogando diretamente com o currículo praticado nas aulas de Geografia e, secundariamente, com os programas curriculares oficiais dos PCNs - elencamos 6 conjuntos temáticos num primeiro exercício:

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

(ii) O ensino sobre África, marcado hoje pela influência das narrativas eurocentradas. Os marcos estruturantes do que se fala sobre África (a colonização, a “partilha”, a descolonização, os conflitos pós-independência como expressão da disputa entre blocos capitalista e socialista, entre outros) são quase todos remetidos ao contato com a Europa – o mesmo se aplica às Américas e Ásia, quando a recíproca não é verdadeira: a colonização só é definidora do que são os continentes periféricos, mas o papel dela para as revoluções industriais, econômicas, sociais e políticas na Europa não é abordada. Esta narrativa é, na verdade, fruto de um conjunto de “generalizações e simplificações que pretendem ‘encaixar’ África no esquema desenvolvido para explicar linearmente o progresso civilizacional do Ocidente” (Meneses, 2008, pg. 7-8). Omissões, distorções, ausências, fabricações e estereótipos constroem uma narrativa sobre África onde ela aparece como um continente desistoricizado e desgeografizado – as referências tanto de periodização quanto de organização espacial são todas exógenas<sup>10</sup>. Desconstruir e

---

<sup>9</sup> Ver Santos (2008).

<sup>10</sup> Meneses (idem, pg. 4) aponta que “As mudanças introduzidas pela história moderna produziram a localização do sujeito africano num espaço exterior ao desenvolvimento universal”.

reconstruir a idéia de totalidade-mundo e fazer o mesmo para África é, portanto, um exercício fundamental. Como seria uma periodização e regionalização da África que tomasse como ponto de partida a sua dinâmica anterior às chamadas “Grandes Navegações”? África é retratada no ensino sempre através de seus aspectos pejorativos, tragédias sociais, associação a estereótipos degradantes (primitivismo, p.ex.), enfim, uma abordagem que referencia num quadro social adverso de África o quadro de inserção social subalternizado e inferiorizado dos descendentes de africanos na experiência da diáspora.

(iii) As Comunidades Remanescentes de Quilombos – que são, hoje, milhares catalogadas em quase todos os estados do país (Sanzio, 2007). Elas são marcas espaciais (rugosidades, no dizer de Milton Santos) das resistências dos negros à escravidão, portanto, uma geo-grafia de lutas históricas. São a marca também de que a luta pela terra hoje tem um componente racial radical (Fernandes *et al*, 2007). Acrescente-se a isso o fato de que muitas destas lutas (assim com lutas de indígenas, ribeirinhos, seringueiros, povos da floresta, entre outras chamadas “populações tradicionais”) não são apenas lutas pela terra, mas lutas por territórios (Arruti, 1999, 2002), o que envolve a preservação de suas práticas, saberes, heranças culturais, história, formas de relação com a natureza, enfim, uma complexidade de anseios que configura uma resistência (ou, ao menos, uma tentativa de controle e ressignificação) ao avanço do meio técnico-científico-informacional de que nos fala Milton Santos, e uma resistência frontal ao epistemicídio promovido pela onda da modernização eurocêntrica.

(iv) A Segregação Sócio-Espacial nos meios urbanos, que vem sendo também lida através de seu viés racial por diversos autores (Campos, 2005; Rios Neto e Riani, 2007; Rolnik, 2007). Desde a construção de imaginários sociais que associam negritude a espaços pobres (com uma linha de continuidade histórico-espacial entre quilombo e favela, que nos mostram Campos e Rolnik) à concretude da desigualdade racial espacializada do acesso a bens de consumo coletivo (Rios Neto e Riani, 2007), esta problemática deve ser abordada no ensino de Geografia.

(v) Espacialização de dados sobre desigualdades raciais, em diferentes escalas, além do urbano – há trabalhos, (destacamos aqui aqueles sobre as desigualdades raciais no Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil – ver Paixão, 2003; Paixão e Carvano, 2008), fazendo análises em escala estadual, intra e inter-regional e nacional, com rico material cartográfico, e que pode ser utilizado nas aulas de Geografia da População.

(vi) As “Experiências de Espaço” de diferentes indivíduos e grupos, debate que diz respeito a como a vivência do cotidiano de cada um é influenciada por uma organização espacial das relações raciais: há contextos (temporal e espacialmente organizados) em que o dado racial é um elemento mobilizado como regulador das relações sociais e “contextos de interação” (Goffman, 1975) onde esse dado não é relevante – ambos podem se dar no mesmo “cenário” em momentos distintos, ou em distintos cenários ao mesmo tempo. Sansone (1996) nos fala de “áreas moles” e “áreas duras” das relações raciais, contextos organizados no espaço e no tempo em que a raça é ou não importante nas relações sociais. Isso impacta as experiências de espaço, o ir-e-vir, na medida em que indivíduos e grupos subalternizados causarão, em determinados contextos, sentimentos de espanto, estranhamento e até mesmo repulsa – contextos e lugares onde sua presença é indesejada. Depoimento colhido em entrevista que já realizamos com uma das professoras que integram nosso grupo apontou trabalhar isto com os alunos no momento em que ela discute o conceito de “fronteira”: ela fala de “fronteiras visíveis” e “fronteiras invisíveis”, sendo estas últimas exatamente aquelas que se impõem através

constrangimentos a indivíduos e grupos indesejados em lugares e contextos determinados. É mais um desafio para a aula de Geografia.

Estes são apenas alguns ensaios que já iniciamos na construção deste temário onde deve incidir a inserção e revisão de conteúdos para atender à Lei 10.639. Outros dois já começam a ser discutidos com os professores: (vii) Toponímia / Marcas Históricas da Presença Negra; (viii) Marcas na Paisagem / Estética, Arte e Tecnologia Africana e Afro-Brasileira. Muitos outros deverão ser acrescentados e desenvolvidos no desenrolar do projeto.

### Considerações finais

Descolonizar o ensino de geografia é combater o primado da visão eurocêntrica que monopoliza este que é um veículo central na constituição de visões de mundo, de formas de ler o mundo que estrutura mentalidades individuais e coletivas. Este desafio de descolonização é, portanto, um processo de abertura a outras “perspectivas”, pontos de fuga que definem ângulos diferenciados de visão de mundo. Isto começa, portanto, da aceitação da existência de múltiplas possibilidades de construção de visões de mundo, a partir das experiências e vivências de espaço de indivíduos e grupos. É, portanto, a proposição de pedagogias centradas a partir de outros “lugares” – outros *topoi*, no dizer de Carlos Walter Porto-Gonçalves. É pensar o diálogo entre um ensino afrocentrado quando tem que ser, mas também pensar que, se estamos falando de Geografia do Brasil, devemos nos abrir para a compreensão de que não temos um só Brasil, mas múltiplos “brasis” – afinal, é também através do ensino de Geografia que a colonialidade do saber, do poder e do ser viabiliza os epistemicídios que caracterizam nossa história territorial de difusão da modernização e seus impactos. A Lei 10.639 nos coloca este desafio, visando a construção de uma educação para a igualdade racial.

### Bibliografia

- **Arruti, José Maurício.** “Propriedade ou território?”. *In: Tempo e Presença*, v. 21, n. 307, set/out 1999.
- \_\_\_\_\_. “Territórios Negros”. *In: KOINONIA. Territórios Negros – Egbé: Relatório Territórios Negros*. Rio de Janeiro: Koinonia, 2002.
- **Bento, Maria Aparecida da Silva.** “Branqueamento e branquitude no Brasil”. *In: Carone, Iray & Bento, Maria Aparecida da Silva (orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- **Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude.** A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.
- **Campos, Andreilino.** Do Quilombo à Favela: A produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- **Fernandes, Bernardo Mançano et. Al.** “A terra e os desterrados: o negro em movimento – um estudo das ocupações, acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. *In: Santos, Renato Emerson dos (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.
- **Goffman, Erving.** A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1975.
- **Grosfoguel, Ramón.** Descolonizando los paradigmas de la economía-política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. 2005,

Disponível em: [http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso\\_trabalhosII/palestras/Ramon.pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Ramon.pdf)

- \_\_\_\_\_. La descolonización de la Economía Política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y la colonialidad global. *Revista Tabula Rasa*, n. 004, Bogotá, 2006, pp. 17-46.
- **Guimarães, Antônio Sérgio Alfredo**. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.
- **Hasenbalg Carlos; Silva, Nelson do Valle**. Estrutura social, mobilidade e raça. São Paulo: Editora Vértice, 1988.
- **Henriques, Ricardo**. “Apresentação”. *In*: Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- **Hintzen, Percy**. “Diáspora, globalização e políticas de identidade”. *?*. *In*: Santos, Renato Emerson dos (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.
- **Meneses, Maria Paula**. "Outras vezes existem, outras histórias são possíveis", Diálogos sobre Diálogos. Niterói: Grupalfa / UFF, 2008.
- **Mignolo, Walter**. Histórias locais / projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica”. *In*: Santos, Boaventura de Souza (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.
- **Paixão, Marcelo; Carvano, Luiz**. Relatório Anual das Desigualdades Raciais. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.
- **Paixão, Marcelo**. Desenvolvimento Humano e Relações Raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- **Pena, Sérgio**. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 12, n. 1, p. 321-46, maio-ago. 2005.
- **Pereira, Amauri**. Quem não pode atalhar, arroteia!: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores agentes da Lei 10.639/03. Trabalho apresentado no 30º Encontro Anual da ANPUR. Caxambu, 2007.
- \_\_\_\_\_. “Apresentação”. *In*: Lander, Edgardo (Org.) A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. *In*: Santos, Renato Emerson dos (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.
- **Quijano, Aníbal**. “Colonialidad del poder y clasificación social”. *In*: Journal of World-Systems Research, vi, 2, summer/fall 2000, 342-386 Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I.
- \_\_\_\_\_. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. *In*: Lander, Edgardo (Org.) A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- \_\_\_\_\_. “O que é essa tal de raça?”. *In*: Santos, Renato Emerson dos (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.
- **Rios Neto, Eduardo e Riani, Juliana de Lucena Ruas**. “Desigualdades raciais nas condições habitacionais na população urbana”. *In*: Santos, Renato Emerson

- dos (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.
- **Rolnik, Raquel.** “Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro”. *In:* Santos, Renato Emerson dos (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.
  - **Sansone, Lívio.** “Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda”. *In:* Afro-Ásia, n. 18, 1996, Salvador, p. 165-188.
  - **Santos, Boaventura de Souza.** O fim das descobertas imperiais. In OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.) Redes culturais: diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
  - \_\_\_\_\_ . “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *In:* \_\_\_\_\_ (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.
  - **Santos, Cesar Augusto Caldas dos.** Novas manifestações de racismo no livro didático de Geografia do Ensino Fundamental. São Gonçalo: FFP/UERJ, Monografia apresentada ao curso de pós-graduação *latu sensu* em Ensino de Geografia. 2008.
  - **Santos, Renato Emerson dos.** O ensino de Geografia do Brasil e as Relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. *In:* \_\_\_\_\_ (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007a.
  - \_\_\_\_\_ (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007b.
  - **Santos, Sales Augusto dos.** “A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”. *In:* Santos, Sales Augusto dos; Braga, Maria Lucia Santana; Magalhaes, Ana Flavia Pinto; Lisboa, Andreia.. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. 1 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37.
  - **Sanzio, Rafael.** “Territórios Étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil”. *In:* \_\_\_\_\_ (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.
  - **Wallerstein, Immanuel.** Unthinking Social Science: the limits of nineteenth-century paradigms. Cambridge: Polity Press, 1991